

DILÉIA APARECIDA MARTINS

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE
TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

PUC-CAMPINAS

2009

DILÉIA APARECIDA MARTINS

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE
TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de mestre em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de C. Machado

PUC-CAMPINAS

2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t419 **Martins, Diléia Aparecida.**
M386t Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior / Diléia Aparecida Martins. - Campinas: PUC- Campinas, 2009.
121p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Linguagem por sinais. 2. Surdos - Educação. 3. Surdos - Meios de comunicação. 4. Educação especial. 5. Tradução e interpretação.
I. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t419

Autor: MARTINS, Diléia Aparecida.

Título: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

Dissertação de Mestrado em Educação

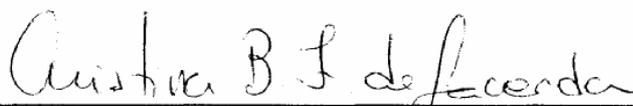
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 27/02/2009.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado



Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda



Profa. Dra. Elisabeth Oliveira Crepaldi de Almeida

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Anésio José Martins e Maria Angela Martins, por terem me ensinado a valorizar, na simplicidade, nossas condições de vida e por acreditarem no meu potencial de superação de barreiras históricas socialmente impostas a nós negros.

À Pastoral dos Surdos e a Comunidade Surda, por possibilitarem a vivência de experiências formativas na interpretação da Língua Brasileira de Sinais.

Ao prof. Ricardo Sander, fundador da primeira Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo e aos Intérpretes de Libras membros da Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais, por dividirem momentos importantes na luta e conquista de direitos, melhoria das condições de trabalho impostas a nossa categoria profissional e, de modo especial, por terem aceito participar desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus

por conceder-me força, vitalidade, inteligência, equilíbrio emocional e esperança sem os quais não teria conseguido iniciar e concluir este trabalho.

À profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

Pela confiança no meu potencial, pela dedicação e pela perseverança diante das minhas limitações, pela orientação e presença participativa no desenvolvimento desse trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação

pelo conhecimento socializado no discorrer das disciplinas.

À Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Profa. Dra. Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida

pela leitura e sugestões para o texto de qualificação e defesa.

Ao corpo docente da Faculdade de Letras da PUC Campinas, em especial, ao professor Carlos de Aquino Pereira

pela disponibilidade e pela colaboração nos estudos relacionados à tradução e às propostas de formação para tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

A cada um dos colegas de curso

por se fazerem amigos no decorrer dessa jornada de estudo.

A Larissa de Souza Martins, Rute Telles e a todos os membros estudantes e visitantes do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Direito a educação,

pelo companheirismo e pelas discussões sobre a temática e metodologia utilizadas no desenvolvimento da pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas

pelo investimento em sua intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Aos membros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Grupo de Trabalho - Educação Especial,

pelo acolhimento e imensa colaboração na reflexão sobre questões relativas a educação da pessoa surda no Brasil.

A Maria Cristina da Cunha Pereira e aos demais membros grupo Linguagem e Surdez da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Lingüística,

pelas sugestões e reflexões em torno do trabalho desempenhado pelo intérprete de Libras em sala de aula bilíngüe.

Sou o que quero ser,
porque possuo apenas uma vida
e nela só tenho uma chance de fazer o que quero.
Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce
dificuldades para fazê-la forte,
Tristeza para fazê-la humana e
esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas,
elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

Clarice Lispector

RESUMO

MARTINS, Diléia Aparecida.

Título: *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2009.

A presente dissertação tem como objetivo estudar as trajetórias de formação e as condições de trabalho do intérprete de Libras certificado pelo exame nacional de proficiência para interpretação de Libras, que atua em Instituições de Educação Superior. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino disponível desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Constitui-se de recursos materiais e humanos utilizados para a garantia de condições de acesso de pessoas com deficiência à escolarização. No que tange à educação do aluno surdo usuário de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a presença de profissionais proficientes em Língua Brasileira de Sinais torna-se fundamental em sala de aula e demais espaços educacionais como parte do apoio especializado. Em decorrência dessa realidade, visualiza-se a ascensão do Intérprete de Libras enquanto profissional cuja trajetória de formação é recente, fator fortemente influente em suas condições de trabalho. O referencial teórico que fundamenta este estudo é o histórico crítico, no qual se compreende que a educação e a educação da pessoa surda é um processo histórico e cultural, datado no tempo e lugar social (VIGOTSKI, 1997). De modo particular, a análise referente à trajetória de formação do Intérprete de Libras ocorre mediante a observação do posicionamento ocupado por esse sujeito na sociedade e às suas condições culturais e materiais de formação (BOURDIEU 1975). Como abordagem teórico-metodológica, utiliza a pesquisa qualitativa para investigação de um campo que envolve as ciências humanas e sociais (LOWY, 1985; GIL, 1999). A metodologia utilizada para construção dos dados é um questionário composto por quarenta e uma questões e um espaço para comentário disponível em um site durante cinco meses, acessado por cento e trinta e um visitantes, dentre eles, os vinte e nove intérpretes participantes desta pesquisa. A análise dos dados considera três eixos temáticos: trajetórias de formação, condições de trabalho e realidade socioeconômica. Os resultados revelam que a formação desses intérpretes ocorreu a partir de elementos apreendidos da interação com os valores da comunidade surda, apropriação do saber científico e relações de trabalho.

Palavras-chave: intérprete de Libras; língua brasileira de sinais; educação de surdos.

ABSTRACT

MARTINS, Diléia Aparecida.

Título: *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2009.

The current dissertation has as its goal studying the education paths and working conditions of the Libras interpreter certified by the national proficiency exam for Libras interpreting, that acts in Higher Education Institutions. According to the Law – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – special education is described as a teaching form available since Child Education to Higher Education. It is constituted by material and human resources used for the guarantee of the access condition of people with studying disability. As what concerns the education of the deaf student user of Brazilian Sign Language (Libras), the presence of proficient professionals in Brazilian Sign Language is fundamental in the classroom and other educational spaces as part of the specialized support. As a result of this reality, it is seen the rise of the Libras interpreter as a professional whose education path is recent, strongly influent factor in their work conditions. The theoretical reference which gives this study its fundamentals is the critical history, where it is understood that the education and the education of the deaf person is a historical and cultural process, dated in time and social place (VIGOTSKI, 1997). In a particular way, the referent analysis to the Libras Interpreter education path occurs through the observation of the position occupied by this individual in society and their cultural and material conditions of education (BOURDIEU, 1975). As a theoretical-methodological approach, uses the qualitative research for the investigation of a field that involves human and social sciences (LOWY, 1985; GIL, 1999). The methodology used to build the data is a questionnaire composed by forty one questions and a space for comment available in a website during five months, accessed by a hundred and thirty one visitors, among them the twenty nine interpreters participant of this research. The analysis of the data considers three theme axes: education paths, working conditions and social economical reality. The results show that the education of these interpreters occurred from elements taken from the interaction with values of the deaf community, appropriation of the scientific knowledge and working relations.

Key words: Libras interpreter; Brazilian sign language; education for deafs

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Religião dos intérpretes	93
Gráfico 2.	Localização geográfica dos sujeitos da pesquisa	95
Gráfico 3.	Matrículas de alunos com deficiência em Instituições de Educação Superior por região do país – Censo da Educação Superior (2005)	96
Gráfico 4.	Aprovados no Exame Nacional de Proficiência para tradução e interpretação em nível superior por região do país	97
Gráfico 5.	Escolaridade do pai	99
Gráfico 6.	Escolaridade da mãe	99
Gráfico 7.	Espaço de interação com pessoas surdas	106
Gráfico 8.	Escolarização	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Atividades desenvolvidas por intérpretes de Libras vinculados a FENEIS de 1988 a 2002.....	52
Tabela 2.	Intérpretes aprovados no Prolibras de nível superior por locus de atuação	91
Tabela 3.	Aprovados por região do país – Proficiência para tradução e interpretação em nível superior	97
Tabela 4.	Conhecimento de línguas	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL	16
1.1 Percurso histórico no Brasil: da instituição especializada à escola regular	16
1.2 Primeiras iniciativas educacionais no Brasil	17
1.3 Período de 1930 a 1970 – crescimento da educação e engajamento da sociedade civil ...	27
1.4 Período de 1970 a 2000 – Política internacional: equidade, integração e inclusão	36
1.5 Nota sobre as propostas educacionais após os anos 1980-2005: inclusão & bilingüismo na educação de pessoas surdas	44
2 O TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA	51
2.1 Resgate da história da tradução da língua de sinais e da trajetória dos tradutores e intérpretes línguas de sinais	51
2.2 Resgate da história da tradução e da trajetória dos tradutores e intérpretes de línguas orais	55
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	71
3.1 Contribuições de Lev Semionovitch Vygotski	71
3.2 Contribuições de Pierre Bourdieu	76
4 PERCURSO METODOLÓGICO	81
4.1 A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais	81
4.2 Participantes da pesquisa	82
4.3 A construção dos dados da pesquisa	84
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	90
5.1 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa	90
5.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa	92
5.3 Eixo temático A: Realidade socioeconômica	94
5.4 Eixo temático B: Trajetória de formação	105
5.5 Eixo temático C: Condições de trabalho	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi constituído devido a minha formação como professora de especial e atuação com alunos surdos, como intérprete de Libras em uma instituição de educação superior. Nesse trabalho diário e na convivência com outros intérpretes encontrei as indagações que motivaram esse estudo.

A Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida em todos os níveis da educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases e Bases para a Educação Nacional Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que garante o oferecimento da educação especial preferencialmente na rede regular, desde a educação infantil em idade de zero a seis anos até a educação superior.

A educação do aluno surdo deve ser contemplada com os recursos educacionais especializados de que necessitar para seu desempenho escolar.

Aos alunos que utilizam a língua de sinais é garantido o intérprete na sala de aula, conforme o Decreto 5.626 de dezembro de 2005. Esse Decreto regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 15 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 e estabelece os recursos humanos e materiais necessários para implementação de uma proposta educacional bilíngüe Libras – Português.

São poucas as publicações sobre a atuação do intérprete de Libras. Há estudos sobre a atuação do intérprete em sala de aula do ensino fundamental (ROSSI, 2005; LEITE, 2004; QUADROS, 2004; LACERDA, 2002, 2006). Algumas dissertações refletem o espaço ocupado pelo intérprete fundamentando-se na psicanálise e nos estudos culturais (RAMOS, 2005; PIRES, 1999; SANTOS, 2004; ROSA, 2005) buscando compreender o posicionamento ocupado por esse profissional na educação superior (LIMA, 2006) e na educação de forma geral.

Dados oficiais do MEC revelam um aumento significativo de matrículas na Educação Especial e dentre eles, de alunos surdos na escola regular e na educação superior.

O ingresso do aluno surdo, usuário da Libras, na educação superior provocou a contratação do intérprete de Libras. Esse profissional enfrenta desafios ainda pouco conhecidos, assim o objetivo deste trabalho é estudar as trajetórias de formação e as condições de trabalho de intérpretes certificados pelo Exame Nacional de Proficiência (ProLibras) em nível superior, que atuam em Instituições de Educação Superior. Para alcançá-lo, este texto está organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta um estudo das propostas educacionais para pessoas surdas, trata aspectos relacionados à educação bilíngüe e ao modo no qual a língua de sinais foi inserida no trabalho pedagógico em instituições de ensino, especialmente, na educação superior, pela análise das condições que levaram a busca de um método e didática correspondentes à condição lingüística do educando surdo.

O segundo capítulo resgata a história da tradução e a trajetória de tradutores e intérpretes de línguas sinais e de línguas orais-auditivas. Apresenta uma reflexão em torno da história do profissional tradutor e intérprete, no intuito de aprofundar o olhar acerca de questões específicas constituídas nesse campo de atuação.

O terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa pelas contribuições dos estudos de Lev Semionovitch Vygotski acerca da aquisição da linguagem, estudos de defectologia e pedagogia especial. Expõe as contribuições de Pierre Bourdieu para a interpretação da realidade educacional e das desigualdades escolares, a partir dos conceitos de espaço social, campo e capital econômico, cultural, social e simbólico.

O quarto capítulo explicita a metodologia utilizada na pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Expõe os instrumentos e metodologia utilizados no intuito de alcançar os objetivos da pesquisa e, desse modo, favorecer a leitura e a compreensão da realidade social. Revela a forma pela qual

as fontes primárias compostas por referências bibliográficas, legislação e documentos norteadores contribuíram para a análise. Reflete sobre a utilização do questionário, sua disponibilização na Internet via Web e sobre esse modo de coleta de dados.

O quinto capítulo contém a análise e discussão dos dados a partir dos eixos temáticos, trajetória de formação, condições de trabalho e realidade social dos sujeitos da pesquisa. Podem-se reconhecer os elementos que compõem a formação dos profissionais certificados para exercer a interpretação da Libras em nível superior.

As Considerações Finais expõe reflexões sobre o caminho de luta e mudanças sofridas numa sociedade, mediante a conquista de direitos sociais por pessoas surdas. Esses direitos se manifestam também na inserção do intérprete de língua de sinais na educação, um profissional que vivencia uma trajetória de formação através de seu engajamento em atividades da comunidade surda e pela apropriação de capital econômico, cultural, social e simbólico.

1 PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS SURDAS NO BRASIL

1.1 Percurso histórico no Brasil: da instituição especializada à escola regular

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso histórico da educação da pessoa surda no Brasil, sobre as iniciativas educacionais ocorridas em instituições especializadas e, posteriormente, em escolas regulares.

Foram três as referências que contribuíram para a elaboração do presente texto: “A educação do deficiente no Brasil” de Gilberta Januzzi, “A educação da pessoa surda no Brasil” de Maria Aparecida Soares e a edição comemorativa dos cem anos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Revista do INES publicada em 2006 por Solange Rocha.

Aqui se entende que, educação da pessoa surda como parte da educação especial destinada a pessoas com deficiência, não pode ser estudada dissociada da organização social e de seus condicionantes materiais, da influência do progresso científico e das relações políticas, conforme aponta Januzzi (2004).

A formação de um sujeito é influenciada pelos tempo e lugar socialmente ocupados. No período em que o Brasil se constituía numa sociedade rural distante da escolarização, a pessoa com deficiência encontrava-se silenciada e anônima. No entanto, à medida que a educação primária começa a ganhar espaço, as iniciativas educacionais passam a estender-se também às camadas menos favorecidas, e a pessoa com deficiência começa, timidamente, a conquistar espaço.

Do ponto de vista econômico, a educação de pessoas com deficiência assume uma função elementar, na garantia da ordem e do desempenho de um trabalho produtivo, visto o investimento na educação profissional. A própria escola desenvolve mecanismos para diferenciação entre anormais e normais, evidenciando a impossibilidade de que determinados grupos possam alcançar conveniências estabelecidas pela classe economicamente privilegiada. Diante dessa realidade, a educação da pessoa surda reflete em seu

percurso histórico as práticas e concepções socialmente estabelecidas na educação de modo geral. É o que podemos observar pelo estudo das iniciativas educacionais no Brasil.

1.2 Primeiras iniciativas educacionais no Brasil

Segundo Januzzi (2004 p. 6), a educação de crianças com deficiência surgiu, timidamente, em instituições no conjunto das concretizações possíveis, das idéias liberais divulgadas no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX.

O liberalismo, nesse período, almejava a abolição de algumas instituições coloniais. Criticando o dogmatismo e o poder autocrático, lutou pelo afastamento do Estado da economia, de modo a garantir a continuidade dos benefícios da elite. Nesse contexto, a educação primária discutida na Assembléia Constituinte foi esquecida. Apenas 2% da população era escolarizada. Sendo assim, a primeira Constituição datada em 1824, propunha a “instrução primária gratuita a todos”.

Nesse processo de estabelecimento da educação primária, a educação de crianças com deficiência contou com poucas instituições. Em 1835 o deputado Cornélio França apresentou um projeto propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos. Entretanto, somente após alguns anos iniciaram-se os atendimentos à crianças surdas num período de ascensão do poder imperial e de idéias herdadas da França pela elite que ia estudar nesse país.

É criado no município da Corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo Decreto n. 1428 de 12 de setembro de 1854, embora as prescrições da reforma Couto Ferraz (Regulamento de 17 de fevereiro de 1854), não fossem cumpridas. Após alguns anos, em 1857, foi criado, também, o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) pela lei n. 839 de 26 de setembro de 1857. A denominação mudou posteriormente para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e pela

Lei n. 3.198 de 6 de julho de 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Notam-se as influências gerais políticas e econômicas do período, pois os dois institutos eram mantidos e administrados pelo poder central. Dentre as ações de pessoas ligadas ao poder político, houve a recomendação de um educador francês pelo Ministro da Instrução Pública da França, com o apoio do embaixador da França no Brasil. Com surdez congênita, esse professor do ensino emendativo do Instituto Bourges. Edouard Huet chegou ao Rio de Janeiro em 1857 e, por designação dos envolvidos naquela realidade política assumiu a responsabilidade de organizar o trabalho desenvolvido no instituto.

O trabalho de Huet iniciou-se, em uma sala, com um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos, sendo supervisionado pelo Marquês de Abrantes, que deveria, também, organizar uma comissão constituída por juristas, ministros e sacerdotes para fundar a instituição.

A verba utilizada para manutenção do INES foi aprovada pela Lei n. 939 de 26 de setembro de 1857, que liberava, conjuntamente, a pensão para dez alunos que deveriam ser indicados pelo imperador. O prédio no qual funcionava o instituto era pago pelos conventos do Carmo e de São Bento.

O Instituto encerrou o ano 1857 com sete alunos e, em 1858, a supervisão dos trabalhos de Huet passou do marquês Abrantes para o marquês de Olinda. Após essa mudança, foi sugerida a contratação de um brasileiro para especializar-se no ensino de surdos. Huet retornou à França em 1861, devido ao término do contrato, vendendo seus direitos sobre o instituto, que passou a ser dirigido em 1862 pelo doutor Manuel de Magalhães Couto, habilitado pelo Instituto de Paris.

A intervenção de figuras importantes tornou possível a criação e organização do instituto, porém, segundo Januzzi (2004 p. 15), o atendimento era considerado precário, pois, em 1874, atendia apenas 17 alunos numa população em nível nacional de 11.595 pessoas surdas. Mesmo com essa realidade, no I Congresso de Instrução Pública realizado em 1883 os participantes sugeriram um currículo de formação de professor para cegos e surdos sendo os médicos responsáveis pelo tratamento dos temas.

Assim como a instrução pública e primária de toda a população, a educação de alunos com deficiência passou por um longo período de esquecimento. Existiam escolas regulares desvinculadas do governo federal em funcionamento, inclusive com alunos deficientes que as freqüentavam sem nenhum tipo de atendimento diferenciado (JANUZZI, 2004 p. 18). A educação de pessoas com deficiência ocorreu por meio de tentativas distintas em diferentes tempos e espaços. Nesse contexto, podem-se reconhecer duas vertentes pedagógicas¹ predominantes na educação de pessoas surdas: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica.

1.2.1 Vertente Médico-pedagógica

A vertente médico-pedagógica chegou ao Brasil por intermédio de profissionais cuja concepção de surdez relacionava-se à necessidade de alcance da normalidade. Segundo Soares (1999 p.13), esse fato decorria de duas razões específicas: *a primeira, porque a surdo-mudez se constituía num desafio para a medicina, uma vez que orgânica; a segunda, porque ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podiam ouvir nem falar, fazia parte dos percursos religiosos.*

No período correspondente à revolução científica, o progresso da ciência buscava a superação de concepções criadas em torno da surdez fundamentadas na religiosidade e na crença da deficiência enquanto manifestação sobrenatural.

Em relação aos estudos para o desenvolvimento da audição, localizamos a contribuição de médicos, a exemplo Gerolano Cardano (1501-1576) que, a partir de seus estudos, concluiu que a surdez não prejudica a aprendizagem. Esse médico italiano desenvolveu investigações para verificar o aproveitamento da condutibilidade óssea e, juntamente com o anatomista

¹ Vertentes pedagógicas são compreendidas, em concordância a Januzzi (2004), como enfoques que surgiram no processo de oferecimento de educação destinada a pessoas surdas.

Giovanni Filippo Ingrassias (1510-1580), pôde reconhecer a existência da condução óssea do som.

Partindo da análise da forma com que a pessoa surda se apropriaria do som, Cardano teria afirmado que havia a possibilidade de a escrita representar os sons da fala ou representar idéias e por isso, a mudez não constituía impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento. Propôs a avaliação do grau de capacidade de aprendizagem, entre diferentes tipos de surdos segundo a seguinte classificação: os surdos de nascença, os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, os que adquiriram a surdez depois de aprender a falar, os que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Cardano pôde, assim, estabelecer uma relação direta entre os “tipos de surdo” e suas potencialidades para aprendizado da fala e da escrita.

Johan Conrad Ammam (1669-1724), médico Holandês, renunciou aos recursos de médico, para pensar em possibilidades de procedimentos de leitura labial por meio do uso de espelho, um recurso que já tinha sido criado, anteriormente, por Helmont, estudioso da língua. Ammam pôde aprimorar a técnica, utilizando-a para desenvolvimento da fala pela recepção de vibração da laringe e pela percepção pelo tato da vibração das cordas vocais de um falante.

Juan Bonet (1529-1633) não era formado em medicina, porém sua visão acerca da educação da pessoa surda se fundamentava numa concepção médica. Publicou o “Primeiro tratado de ensino de surdos-mudos” no qual mostra que o ensino deveria começar pela escrita, não por palavras inteiras, mas por uma sistematização do alfabeto dactilógico e do alfabeto escrito para, somente mais tarde, se ensinar a linguagem falada.

De acordo com Januzzi (2004) os métodos ligados à medicina sugeriram em decorrência das descobertas científicas do século XVII, ocasionado modificações no modo de vida em países como Itália, Inglaterra e Holanda. Devido à descoberta de práticas para introdução ao uso da oralização e da escrita, a educação de pessoas surdas não teve, como prioridade, o aprendizado do conteúdo escolar, que esteve em segundo plano, devido à definição de que aquisição da oralidade e da escrita era prioridade.

Naquele período, era socialmente imposta a aquisição da língua escrita como uma instrução necessária, ao mesmo tempo, que a fala se fazia fundamental para comunicação. Dessa forma, a aquisição da fala e da escrita tornavam-se fundamentais para que a pessoa surda pudesse se inserir na sociedade.

Com relação à escrita, observa-se que, naquele período, havia uma separação total entre o ler e o escrever, como afirma Manacorda (1989 p. 232) apud Januzzi (2004 p. 30),

O ler concerne essencialmente ao ensino religioso, à doutrina, às Sagradas Escrituras; o escrever, que tem seus mestres e lugares próprios, concerne a uma técnica especificamente material, que exige cuidados particulares e voltado a preparar para o ofício.

Esse modo de compreender a função social da leitura e da escrita justifica a ênfase dada a ela na instrução primária dos poucos alunos surdos que, em posição econômica favorável, puderam ter acesso a educação disponível naquele período.

O avanço dos trabalhos realizados na área da surdez sofreram a influência da evolução do conhecimento na área da medicina, reflexo das correntes intelectuais, políticas e sociais que tiveram papel decisivo sobre a ciência. A revolução francesa contribuiu, ao assegurar a liberdade do pensamento. Instalava-se a renovação na França, na Itália e também em outros países. A burguesia valorizou e facilitou a evolução de estudos superiores, livres do controle político e religioso, apropriando-se do privilégio da cultura e do ensino anteriormente restrito a uma minoria.

É nesse contexto que ocorre, no século XIX o Congresso Internacional de Educação de Surdos-Mudos realizado em Milão, em 1880. Os profissionais ali presentes subordinaram a instrução escolar à aquisição da linguagem oral, aglutinando, na visão de Soares (1999), tipos de trabalhos que deveriam ter objetivos específicos. A educação deveria assumir a transmissão do conhecimento como nas demais escolas regulares e não apenas o tratamento da linguagem.

O trabalho desses profissionais, na maioria médicos, voltava-se para atividades de preparação para aquisição da fala, compreendida por eles como educação. Posteriormente, em 1892, no Congresso em Gênova os educadores de surdos obtiveram apoio para continuar a praticar o método oral puro. Desde o trabalho iniciado pelo abade Charles Miguel de L'Épee (1712-1784) adepto do uso de gestos até os médicos adeptos do método oral, observa-se as influências da medicina e de técnicas que avançaram devido ao seu progresso.

1.2.2 Vertente psicopedagógica

A vertente psicopedagógica instalou-se mediante a criação de laboratórios de psicologia primeiramente na Alemanha, em 1879, por Wilhem Wundt (1832-1920) e, em 1883, nos Estados Unidos, por G. Stanley Hall (1844-1924).

O Brasil recebeu a influência da França pela difusão de idéias dos criadores dos laboratórios de psicologia experimental, a psicologia genética e diferencial, introduzidas no país pelas obras de Alfred Binet (1857-1911) elaborador dos testes de inteligência (1900) com a colaboração de Théodore Simon (1871 – 1961).

Os alunos, antes de ingressarem nas escolas regulares submetiam-se a testes de inteligência. As crianças cujo diagnóstico correspondesse a “anormais da inteligência” devido ao baixo rendimento nos testes eram impedidas de ingressar nas escolas.

Nessa concepção, a não aprendizagem era uma consequência de um problema do aluno, da incapacidade de corresponder ao que a educação lhe exigiria. De acordo com essa prática, os considerados “anormais” logo eram rejeitados, excluídos do processo. A escala métrica de inteligência (de Binet e Simon) foi mais utilizada para diagnóstico de deficiência mental, utilizando os critérios para o aproveitamento escolar estabelecidos pelos idealizadores da escala.

A relação estabelecida entre essa vertente e a surdez pôde ser observada em decorrência de que, em 1800, Jean Garpard Itard, o primeiro médico-chefe do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris foi encarregado de educar uma criança, Victor, que fora abandonada nos bosques de Aveyron. O médico utilizou como metodologia de trabalho o empirismo sensualista de Condillac.

Januzzi (2004) observa que o Brasil incorporou muito da metodologia e das colocações dos profissionais de outros países que trabalhavam com a educação dos considerados anormais. Por essa razão podemos perceber a influência desses métodos e concepções na educação especial brasileira.

1.2.3 Organização do trabalho pedagógico

O estudo das primeiras iniciativas de trabalho da educação especial no Brasil mostra que as vertentes pedagógicas foram postas em prática com utilização de métodos variados.

Desde os estudos de Gerolano Cardano (1501-1576), uma vez percebida a possibilidade de aprendizado da língua oral e escrita pelos alunos, os educadores iniciaram procedimentos com o objetivo de favorecer a aquisição da fala.

De acordo com Soares (1999), em 1800, Itard dispunha apenas de uma classe no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, com ênfase no método gestual. Após o Congresso de Milão em 1880 devido à declaração de superioridade do método oral puro² para a instrução de surdos, o oralismo foi gradativamente implementado no Instituto.

O relatório enviado pelo Instituto Francês ao Brasil, no período em que A. J. de Moura e Silva esteve na direção do INES³, descreve o processo de aplicação do método oral puro e socializa em um relatório intitulado “*Surdos-*

² Método oral puro corresponde à aquisição da língua oficial do país na modalidade oral, ou seja, sem a utilização dos gestos.

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Mudos Capazes de Articular e Meios Práticos de lhes Dar a Palavra e, com Ella, o ensino” práticas possíveis para o treinamento auditivo.

O relatório era constituído por um histórico do trabalho educacional realizado no Instituto Nacional De Surdos-Mudos de Paris, citando que, embora no Congresso de Milão tivesse sido dada a prioridade ao método oral puro, não se poderia desprezar a visão do americano E. Gallaudet que presumia que nem todos os surdos seriam capazes de aprender a falar, propondo, então, a utilização de um método combinado.

O trabalho pedagógico proposto pelo Instituto Francês ao INES obedecia a critérios para o agrupamento de alunos, de modo que fossem classificados não por idade e, sim, pelo nível de inteligência e aptidão para a fala. Os alunos de *fraca inteligência* eram considerados incapazes de aprender as palavras. Considerava-se perda de tempo e investimento inútil. Os alunos que se tornaram surdos após a aquisição da fala e os *semi-surdos*, principalmente os mais inteligentes, apresentam desempenho satisfatório, podendo ser *ouvidos com prazer*. Para os surdos de nascença, com pouquíssimas restrições, o aprendizado da oralidade é difícil e trabalhoso.

A partir dessas afirmações, ilustra um rol de procedimentos e práticas, de exercícios de sopro e exercícios para preparação dos órgãos da fala, com movimentos de língua e de lábios, correspondendo a um período preparatório. Posteriormente inserem-se exercícios de vozes, possibilitando ao surdo tomar conhecimento da existência de posições e vibrações, dois elementos responsáveis pela produção da voz (SOARES, 1999).

Compõe esse período também o *Ensino da Consonâncias*, realizado diante do espelho, para perceber as diferentes vibrações produzidas na emissão das consoantes. Segue o ensino da *syllabação* que é a leitura dos lábios do professor enquanto este pronuncia palavras isoladas. Somente após todo esse processo é que se poderia inserir o conteúdo das disciplinas do curso primário.

No Parecer na 26ª Questão da Actas e nos Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro de 1884, o Dr. Menezes Vieira, educador que trabalhou no Instituto, revela que o INES fez uma adaptação dos instrumentos e métodos utilizados no Instituto de Paris. Esse fato decorreu do

questionamento levantado pelo Dr. Tobias Leite, diretor do INES naquele período, quanto às vantagens de se investir na alfabetização dos alunos surdos num país cuja população, em sua grande maioria, era analfabeta. Seria um prejuízo alfabetizá-los para viver, numa sociedade em que poucos sabiam ler e escrever.

Tobias Leite, quarto diretor do INES (1868-1896), em um relatório emitido em 1884, questiona a extensão que deve ser dada à instrução de surdos-mudos no Brasil, citando que a finalidade da educação de surdos não seria “letrá-lo”, torná-lo alfabetizado. Indaga sobre o ensino profissional apropriado, o artístico ou o agrícola, julgando ser mais útil ao país e apropriado ao surdo brasileiro o ensino profissional agrícola.

Esse posicionamento diante da formação oferecida pelo instituto contraria as ações anteriores voltadas para o ensino. Percebe-se, então, que a proposta educacional do INES manteve dois aspectos importantes: a aquisição da linguagem falada e escrita e o aprendizado de um ofício profissional.

O ensino da linguagem articulada era obrigatório somente para alunos cuja surdez tivesse sido adquirida em acidentes até a idade de 9 anos⁴, e com até 12 anos, de acordo com a avaliação médica quanto à conveniência de ensino da linguagem articulada.

Tobias Leite esteve no cargo de direção do instituto por 28 anos, no período de 1868 a 1896. Sua visão do trabalho do INES revelada na introdução da obra *Lições de Geographia do Brasil* é que os alunos do Instituto *que não se destinarão para a carreira das letras, mas para as profissões de artistas e de trabalhadores – levarão conhecimentos suficientes da geografia de seu paiz* (LEITE, 1873 p. 3 apud SOARES, 1999 p. 53).

Há uma diferenciação entre o conhecimento ensinado a de alunos considerados capazes ou não de aprendê-lo, pois o grupo portador de habilidades para a aquisição da fala e da escrita exerceria funções específicas numa sociedade inacessível àqueles cuja aquisição da fala não fosse possível.

Após a gestão de Tobias Leite, Dr. Custódio Ferreira Martins permaneceu na direção do INES de 1907 a 1930. Em seguida, assumiu a direção

⁴ Esse tipo de surdez foi denominado por Tobias Leite como surdez *Accidental*.

o Dr. Armando de Lacerda, em 1930, no primeiro ano de governo de Getúlio Vargas, concluindo sua gestão em 1947 durante o governo Dutra.

Segundo Rocha (2006 p. 13), em 1908, pelo Decreto nº 6892 de 19 de março de 1908, período da gestão de Dr. Custódio Ferreira Martins, foi criada mais uma cadeira de Linguagem Escrita, disciplina com um período de seis anos no currículo escolar. Até então, o Instituto contava com dois professores de Linguagem Escrita, um para os 1^{os} e 2^{os} anos e outro para os 3^{os} e 4^{os} anos. Os 5^o e 6^o anos estavam sem professor, sendo solicitado em 1879, por Tobias Leite.

Em 1911, o Decreto nº 9198, artigo 09, apresenta mudanças na condução do ensino no Instituto, constando que o método oral puro deveria ser adotado no ensino de todas as disciplinas, ocorrendo a transferências dos três professores de linguagem escrita para três novas cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura Sobre os Lábios, somando quatro com a cadeira que existia desde 1897.

Rocha (2006) relata ainda, que, em 1911, foi criada a seção feminina, uma vaga para dentista e mais uma vaga para professor repetidor. Somente nesse período foi aberta a possibilidade de meninas surdas estudarem, resultando na ampliação do prédio para que comportasse um número maior de alunos. A reforma teve início em 1913 e o prédio novo foi inaugurado em 1915 ainda sem a conclusão da seção feminina, devido a falta de verba.

Em 1913, a Cadeira de Linguagem Articulada ocupada por Manoel Dantas Sobrinho programava o ensino de Gramática imitativa e progressiva, leitura Sintética nos Lábios, Educação da Vista, Educação do tato, Preparo dos Órgãos Respiratórios, Preparo dos Órgãos da Articulação da Palavra e Desmutização.

Em 1914, Dr. Custódio Martins solicita ao governo, por meio de um relatório, mudanças no regulamento do Instituto, pois boa parte dos alunos apresentavam resultados insatisfatórios.

A prática demonstra o que já era, em outros estabelecimentos da Europa e dos Estados Unidos conhecido. Os surdo-mudos são aptos para aprender a Linguagem Articulada até a idade de 7 anos; esta capacidade de apreensão vai diminuindo,

gradualmente, à medida que o aluno vai adquirindo maioridade, de modo que, aos 9 e 10 anos, a percentagem dos aptos é muito diminuta. Neste ano, verificou-se uma percentagem muito pequena de alunos do ensino oral, talvez menos de 40%.

É, pois, necessário que V. Ex^a., reforme o regulamento deste Instituto, permitindo a entrada dos alunos de 6 a 10 anos, no máximo, entrada essa que só é permitida no regimento em vigor aos alunos de 9 a 14 anos.

Parece de toda conveniência ao ensino que as quatro aulas de ensino de Linguagem Portuguesa sejam divididas, de modo a ficarem duas aulas para o ensino de Linguagem Articulada, systema oral, e duas de Linguagem Escrita. (ROCHA, 2006 p. 14)

A tentativa de mudança do procedimento de trabalho no INES pode ser percebida ainda no Decreto nº 15.044 de 20 de setembro de 1921, que extingue uma das cadeiras de Linguagem Articulada e no Decreto nº 15054 de 19 de outubro do mesmo ano que fecha uma das vagas de professor repetidor.

Posteriormente, em janeiro de 1925, pelo Decreto 16.782 é criado o Departamento Nacional de Ensino, sendo o INES e o Instituto Benjamim Constant dedicado ao ensino de pessoas cegas, inseridos na categoria de ensino profissionalizante.

1.3 Período de 1930 a 1970 – crescimento da educação e engajamento da sociedade civil

O período de 1930 a 1970 é um momento de crescimento da educação e engajamento da sociedade civil. Esta começa a organizar-se em movimentos, em defesa das pessoas com deficiência, surgem associações de pais, amigos, religiosos e pessoas preocupadas com o rumo dado à educação desse grupo.

Segundo Januzzi (2004 p. 69), ocorreu, nesse período, a criação de escolas dentro de hospitais; a fundação de mais entidades filantrópicas especializadas e o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação. Em 1930, muitos educadores envolvidos com a educação de pessoas com deficiência fizeram uso do *ensino emendativo*.

Armando Lacerda, diretor do INES no período de 1930 a 1947, publica em 1934, a obra *“A pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais”*⁵. O início da gestão desse diretor foi destinado a organizar o trabalho do Instituto, no intuito de

suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse desideratum é alcançado por intermédio do ensino de linguagem e do correspondente desenvolvimento. (LACERDA, 1934 p. 6 apud SOARES, 1999 p. 57)

A prática do ensino Emendativo no INES ocorreu como proposta do governo Vargas, que intuía a necessidade de correção das faltas e limitações dos alunos surdos. No entanto, de acordo com Januzzi (2004 p. 71), em 1937 Getúlio Vargas afirma que o ensino emendativo, *de aplicação difícil e restrita, também vai receber ampliações, abrangência e aos inadaptados morais.*

Naquele período, percebem-se ainda ações relacionadas à ampliação dos direitos sociais de pessoas com deficiência. Em 1954, é concedido o direito de voto ao cego, reconhecendo-se esse ato como importante mecanismo de recuperação social.

Em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, é proposta a ampliação do ensino, por meio de um *Programa de Ensino Emendativo* com ampliação de ação no campo e estímulo às iniciativas não somente na esfera federal como também nos estados, municípios e entidades privadas. Propõe-se, também, *o levantamento de profissões acessíveis aos indivíduos de capacidade reduzida e oferecimento de oportunidades de trabalho.*

Em 1963, João Goulart (1961-1964) sugere a reorganização da rede nacional de estabelecimentos de ensino emendativo de nível primário e médio com diferenciação entre o investimento em instituições e escolas normais. Esse processo conjunto de ações ocorreu num contexto de reorganização da burguesia. Com relação às ações da sociedade civil, Olavo Bilac cria a liga da

⁵ *“A pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais”*, Rio de Janeiro, Pimenta Melo, 1934. p.69/70

Defesa Nacional, defesa moral para combater a *desgraça de caráter e a morte moral*. O serviço militar era apresentado como a manifestação completa da democracia, pela disciplina, coesão, higiene obrigatória, regeneração física e psicológica.

Desde sua fundação, em 1916, a Liga de Defesa Nacional se estendera por diversos estados, contribuindo para a realização das reformas educacionais estaduais. Nesse período, chega ao Brasil o ideário da “Escola Nova”, com ênfase em métodos e técnicas, e a alfabetização passou a ser vista de modo político, pois ser alfabetizado representaria ter o direito de voto negado ao analfabeto na Constituição de 1989.

A escola apresenta-se nesse período, como fiel colaboradora para a execução dos ideais republicanos. A educação é considerada importante na reformulação do homem e da sociedade, do sonho republicano de educar a todos. Por esta razão, nesse período, ocorreram programas nacionalistas.

No mesmo sentido de reforma movimentos declaravam mudanças: a Confederação Católica e os movimentos de arregimentação; a Associação Brasileira de Educação que organiza a I Conferência Nacional de Educação ressaltando a cultura moral e cívica; o Bloco Operário e Camponês (BOC) trabalhando junto com a Aliança Liberal (Partido Democrático).

O problema da educação pode ser relacionado à política. Havia a necessidade de oferta de educação de qualidade a todos e para que isso ocorresse utilizavam técnicas específicas. Com relação ao poder político é importante recordar que estendeu-se, em 1930, à Política do Café, com destaque para 1947, quando ocorreu a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o objetivo de centralizar informações e promover estudos sobre educação.

Recorda-se ainda que em 1951, é criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq); em 1954, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); em 1942, as Leis orgânicas do ensino (LOEs) do ministro da Educação Gustavo Capanema. Segundo Januzzi (2004), as mudanças mais específicas sobre o ensino manifestam-se em 1942 com a criação do Fundo Nacional do

Ensino Primário (FNEP) pelo decreto nº 4.558 de 14 de outubro de 1946, regulamentando a distribuição de verba.

Devido ao conjunto de transformações da organização social brasileira, a ensino emendativo vai-se modificando lentamente, juntamente com o novo modo de vida em sociedade, que, exigia cada vez mais instrução principalmente em decorrência da instalação de indústrias.

A educação de pessoas surdas manteve-se no Instituto Nacional, diretamente ligado ao governo federal e, por essa razão, esperava desse governo a aprovação de leis e decretos que pudessem favorecer a organização do trabalho nessas instituições. No governo Vargas foi oficialmente proclamada a necessidade de oferecimento de cursos de formação de professores e de técnicos especializados para o trabalho com deficientes sensoriais, devido à grande quantidade de cegos (100 mil) e surdos (50 mil) no país.

No governo de Café Filho, após o suicídio de Getúlio Vargas, o Instituto Benjamin Constant ofereceu cursos para formação de professores e inspetores de cegos. Anteriormente, em 1955, Ana Rímoli de Faria Doria, diretora do INSM (1951–1961) conseguiu a liberação para oferecimento do primeiro curso normal de professores surdos-mudos, equivalente ao grau médio, com três anos de duração. Receberam alunos de diversos estados, sendo-lhes oferecido, além do externato, o internato considerando-se que a maioria delas era provinda de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, Bahia, Maranhão e Rio de Janeiro.

No novo regulamento do Instituto, aprovado em 1956 pelo decreto nº 38.738 de 30 de janeiro de 1956, o item III objetivava, no artigo 1º, *habilitar professores na didática especial de surdos-mudos* e, no item 5º, *promover, em todo o país, a alfabetização de surdos-mudos e orientar tecnicamente este trabalho*. Em 1958, havia 348 professores especializados e, no final do ano, o INES diplomaria mais 32 que freqüentavam o curso de especialização de dois anos.

O país já havia atravessado a 2ª Guerra Mundial (1939-1945) e, devido ao atendimento aos lesionados na guerra, ocorreu, nesse período, progresso acelerado no campo da saúde, com a criação de modalidades de

atendimento educacional ligadas a esse campo. Segundo Januzzi (2004) não se pode afirmar com precisão o ano de instalação e do início das atividades das escolas regulares e instituições especializadas. Os serviços começaram a ser oferecidos de modos diversos e em períodos diferentes nas diversas regiões do país.

Considera-se, também, a influência das transformações que ocorriam em áreas da educação, a exemplo, a educação de jovens e adultos. Ocorre em 1945, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), designando verba para a educação de adultos e, em 1947, surgem as Campanhas Nacionais para a Educação de Adultos. É o momento da organização de pessoas com deficiência, como o Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos cegos, no mesmo ano de fundação da APAE em 1954 (CORDE/CVI, 1994 p. 12 apud JANUZZI, 2004 p. 86)

Paralelamente, o cresce a atuação de caráter filantrópico do setor privado, favorecendo a ampliação do atendimento à classes favorecidas. A direção do INES sugere a Campanha “Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, pelo decreto n. 42.728 de 3 de dezembro de 1957, que propõe “medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala” (artigo 2º do decreto). Nota-se a influência de propostas feitas por Ana Rímoli quer no Regulamento do INES, quer no Anteprojeto de criação da Campanha (Soares, 1999 p. 95 e 124).

O Decreto de criação do CESB não traz proposta de reabilitação entretanto o documento de 1975 elaborado pelo CENESP explicita que o Centro de Reabilitação é uma “instituição que atende adolescentes e adultos excepcionais com a finalidade de, sob a orientação de equipe multi e interprofissional, avaliar, tratar, treinar profissionalmente, visando a reintegração à força de trabalho e a sociedade, desenvolvendo ao máximo suas capacidades residuais”. (MEC/SG/CENESP/SEE, 1975^a, sumário apud JANUZZI, 2004 p 88).

Em 1950, o INES oficializou o método oral para todo o alunado *baseado no conhecimento terapêutico para desenvolver órgãos fonoarticulatórios: ritmo de respiração, ginástica respiratória, uso das cordas vocais, exercícios de sopro etc.* (SOARES, 1999 p. 74-76) além da classificação de acuidade auditiva

estabelecida mundialmente pela medicina ainda hoje. Esses procedimentos foram obtidos dos Compêndios Educacionais Americanos, traduzidos por Ana Rímoli. A origem desses documentos é de caráter reabilitatório claramente expresso nas Campanhas Populares.

As campanhas populares não conseguiram extinguir o analfabetismo, mas os movimentos de pessoas com deficiência foram aumentando, reunindo mais pessoas e abrindo espaço para que o governo criasse em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Nesse período, o país sofre o golpe militar e a ditadura, que durou até 1985, impõe restrições à liberdade individual. O ato Institucional de 1964 extinguiu as eleições diretas para presidente e governador com os partidos políticos, estabelecendo o bipartidarismo entre a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) de apoio ao governo e Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição. Enfim, esse governo impossibilitou o avanço dos movimentos populares, impedindo a ampliação das reivindicações.

Pela influência dos pioneiros da Educação Nova são instituídas a gratuidade e obrigatoriedade do nível primário. A nova Constituição reafirmou propostas de redemocratização do país e assegurou à união a competência de legislar sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Título I, Cap I, artigo 5º, inciso XV, alínea d).

Surgiram os movimentos de educação popular, com os Centros Populares de Educação Popular, com os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base que também contribuem teoricamente. Com destaque à influência de Paulo Freire, no trabalho realizado com o povo embora essas iniciativas sofram a interrupção do golpe militar e a direção educacional passe a orientação de grupos brasileiros associados aos americanos.

Nesse período efetivam-se acordos do Ministério da Educação e Cultura com a agência americana United States Agency International for Development conhecidos como acordos MEC/USAID.

Na educação popular, o governo criou o Mobral (lei n. 5370 de 15 de dezembro de 1967) iniciado em 1970; no ensino superior, a lei n. 5.540/68 de

28 de novembro de 1968 e posteriormente a n. 5.692/71 quanto ao 1º e 2º graus. Em relação à educação especial, posteriormente haverá a criação de um órgão específico para determinação política: CENESP (decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973).

A educação especial possuía uma característica a parte da educação geral que antes da década de 1970 caminhava ligada ao desenvolvimento econômico, na medida em que possibilitava o ingresso no mercado de trabalho e o progresso do país.

Com a difusão da teoria educacional da Escola Nova, educadores que trabalharam com crianças especiais, como Montessori e Decroly, desenvolveram propostas para a educação de crianças com deficiência mental. A educação de pessoas com deficiência foi fortemente impulsionada pela filantropia cujo significado relaciona caridade, amor a humanidade. Foi mencionada por educadores como Tobias Leite, quarto diretor do INSM (1868-1896). Afirmava que a educação dos surdos-mudos, na França e na Itália, “é um meio a que recorre o partido Clerical para engrossar suas fileiras e melhor resistir às invasões dos adversários”. Sugere então o imposto de 500 réis cobrados no batismo pelo vigário, *contribuição de fácil recolhimento, voluntário e muito de coração*. (SOARES, 1999 p. 50).

O presidente Epiácio Pessoa reclamava, em 1919, das despesas excessivas do INSM, pois cada aluno surdo custava ao tesouro nacional 5:353\$467 contos de réis ou 8:383\$770 conto de réis se fossem incluídos os gastos com terreno e o prédio e outras despesas. Reclamava que o prédio suntuoso construído para o serviço de assistência pública deveria ficar melhor sob direção superior. O INSM estaria sob a direção do Conselho Administrativo dos Patrimônios, recebendo doações de duas mil apólices (MEC/INEP, 1987, vol. 1, p. 72 apud JANUZZI, 2004).

No governo de Juscelino Kubichek (1956-1961) reconheceu-se que o governo deveria cuidar do ensino desses indivíduos entregues a campanhas filantrópicas. Estudava-se a possibilidade de firmar convênios com as administrações estaduais para criar atendimento aos surdos (idem vol. 2, p. 284). As promessas de investimento nesse setor continuaram com João Goulart (1951-

1964). Quanto à reorganização do nível primário e médio, nesse período, fora investido dois milhões de cruzeiros e solicitado que as escolas especializadas se unissem a programas das escolas comuns para atender maior número de jovens carentes (idem, vol. 2, p. 362).

1.3.1 Vertente médico-pedagógica

Segundo Soares (1999), no INSM, o diretor do período 1930-1947, doutor Armando Paiva Lacerda, no livro *Pedagogia emendativa do surdo*, explicita que o objetivo da educação é “suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (Idem, p. 58). Por intermédio do ensino da linguagem, “o objetivo da linguagem oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga à fisiologia” (Idem, p. 58). Era seguido tal método de ensino, desde o escrito sinais gráficos e digitais para os surdos-mudos “completos” até o acústico oral-associação de exercícios acústicos aos orais para os “incompletos”.

1.3.2 Vertente psicopedagógica

Influência da psicologia: aspectos intelectuais têm testes de inteligência como meio de organizar as classes homogêneas, facilitadoras, segundo se pregava, do ensino e da aprendizagem.

O argumento da inteligência como base da educação do surdo estava presente já nos fins do século XIX como elemento de seleção (MOURA E SILVA apud SOARES, 1999 p. 41). Na década de 1930, o doutor Armando Lacerda fazia seleção dos alunos com base na capacidade mental auditiva e lingüística, que facilitaria a formação de classes homogêneas.

As Reformas estaduais de educação e as conferências nacionais de educação compõem o trabalho na vertente psicopedagógica, por terem-se preocupado em estabelecer as bases das escolas de aperfeiçoamento e

laboratórios de psicologia experimental. Atuaram como os principais organismos em alguns estados em relação ao deficiente, embora outras reformas, como a de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, ligassem a educação à vertente médica.

As reformas não estavam voltadas para crianças com *incapacidade física e mental comprovada por profissionais ou pessoa idônea*, mas alguns previram escolas ou classes especiais para tais estudantes. Esse mecanismo incluiu também crianças residentes à distância de dois a três quilômetros das escolas, portadoras de doenças contagiosas e repugnantes e os desprovidos de todos os recursos. Esses mecanismos facilitariam a vida de freqüentadores da escola comum, servindo como apoio aos que encontravam dificuldades de aprendizagem.

Caracterizavam-se como freqüentadores das classes especiais as crianças cujo quociente de inteligência não alcançasse a média necessária para serem reconhecidas capazes de ingressar no ensino comum.

Escolas de aperfeiçoamento e laboratórios de psicologia experimental, principais organismos que atuavam em alguns estados de modo geral, representavam a preocupação do governo do Estado com a formação técnica, especializada de professores para garantia do êxito das modernizações propostas no ensino de 1º grau. Havia duas modalidades de cursos, sendo um de 16 meses de duração, após o curso normal, e o outro com menos horas, para atualização profissional. A fundamentação desses cursos era a Psicologia e a Biologia, História (somente dos métodos pedagógicos), pregando a necessidade de desenvolver a sociabilidade do aluno como busca de harmonia entre todos.

A reforma, no estado de Minas, gerou a inclusão do especialista médico, da enfermeira e do dentista dentro da escola. Por essa razão a educação destinada à pessoa com deficiência sofreu a influência do enfoque psicológico especialmente a educação de deficientes mentais.

1.4 Período de 1970 a 2000 – política internacional: equidade, integração e inclusão

Desde sua criação, em 1973, o CENESP⁶ prossegue seu trabalho com modificações ajustadas pela criação, em 1985, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 1999 procurando também colocar em prática os apelos da sociedade civil.

Segundo Januzzi (2004), a criação de um órgão específico para a educação especial condiz com um modo de organização capitalista periférica. O aparelho administrativo público foi dividido em ministérios, em nível federal, e secretarias, nos estados e municípios que se encarregam dos setores: político, econômico, militar, social. Cada órgão e setor dispõe de previsão orçamentária própria, no entanto alguns projetos adquiriam maior previsão orçamentária que outros.

O CENESP foi criado no período do Governo Médici (1969-1974) pelo decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973 e esteve vinculado ao MEC com autonomia administrativa e financeira. As atividades do CENESP estavam subordinadas à Secretaria geral do MEC, assumindo o CENESP a coordenação, em nível federal, das iniciativas no campo do atendimento de alunos da educação especial. Integrava as esferas administrativas federal, estadual, municipal e particular (inclusive o INES subordinava-se ao CENESP) de modo a favorecer a integração no sistema regular.

Em 1986, no Governo Sarney (1985-1990) o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), por meio do decreto n. 93.613 de 21 de novembro de 1986. O INES estava na condição de autônomo vinculado às SESPE para supervisão ministerial. Dentre os gastos com a formação de profissionais e manutenção de recursos, destaca-se aquele com a administração do CENESP, com os institutos nacionais correspondendo a 59,8% no período de 1975 e 1979.

⁶ Centro Nacional de Educação Especial

A cooperação técnico-financeira com as instituições privadas predomina sobre a dos sistemas estaduais de ensino, o que confirma que o governo não assumiu de fato, naquele período, a educação especial como um serviço da educação regular.

1.4.1 Vertente Economia da educação

A teoria economia da educação pode ser entendida *como um enfoque em que o compromisso educativo, prioritariamente atrela-se ao desenvolvimento econômico do país, tal como ele vem efetivando-se.* (JANUZZI, 2004 p. 172).

Nas propostas educacionais, vimos ser refletida, através de diretrizes quase sempre relacionadas a algumas ciências principalmente a medicina e a psicologia e mais recentemente a lingüística quanto a educação do surdo, a existência de teorias orientadoras ou justificadoras de práticas educacionais.

No período correspondente ao governo Vargas, posteriormente, no governo de Juscelino Kubitschek e após o golpe de 1964, a escola é enfatizada como elemento importante para a produção de mão-de-obra, de recursos humanos ajustados às necessidade de produção. O trabalho era valorizado como capital indispensável para o desenvolvimento do país. Por essa razão a educação assumiu a promoção individual, de formação de capital humano.

Com relação à educação de pessoas com deficiência, segundo Januzzi (2004 p. 175) até 1973 constata-se a existência de relação direta entre a defesa de sua educação e as propostas educacionais vinculadas ao plano de desenvolvimento econômico do país.

As oficinas existentes no INSM, desde 1887, encadernação, douração, sapataria etc e mesmo o fato citado de que, no IBC, os melhores alunos poderiam continuar no Instituto como repetidores professores, visava, sobretudo, a assegurar-lhes habilitação para subsistência, ocupar algum lugar na

sociedade, mas tal procedimento não era defendido como importante para impulsionar o desenvolvimento do país. O doutor Armando Lacerda, diretor do INSM (1930-1947), entendeu a educação de surdos como meio, “para que deixassem de representar valores negativos no seio da sociedade” (SOARES, 1999 p. 65).

Há a preocupação pedagógica com o aluno, como sugere o artigo 1º, item g, do regulamento de 1956 (decreto n. 38.738) “manter uma fazenda-escola para incentivar no espírito do aluno amor à terra e às suas dádivas, despertando-lhe a consciência do seu valor como fatores positivos da sociedade” (idem p. 85). Mesmo na Campanha da Educação do Surdo (CESB), o decreto que instituiu a defesa dessa educação pelo ministro Clóvis Salgado é para que o surdo se torne “elemento útil e produtivo, capaz de ganhar a própria vida e manter a dignidade inerente à pessoa humana, que deve ser independente e livre” (idem p.88).

A preparação para o trabalho é o objetivo das oficinas protegidas. Assim, o regulamento aprovado em 1890, elaborado por Benjamin Constant (IBC), declarava, no artigo 21, que o trabalho deveria ser de utilidade para o cego, de modo a garantir recursos para que fosse útil a si, à família e à sociedade. Em 1929, Washington Luís (1926-1930) na mensagem ao Congresso Nacional sobre duas instituições federais, afirmara que o INSM contava com duas oficinas operantes: encadernação e sapataria, e que, no ano de 1929, fora freqüentada por 69 alunos. Em 1930 foram desligados 14 alunos e, portanto, 55 passaram a constituir o corpo discente, havendo 40 vagas ociosas que poderiam ser preenchidas.

Essas considerações foram retomadas para evidenciar que, na década de 1970, há certa transformação na visão de trabalho do deficiente, embora continue sua operacionalização pelas oficinas. Em 1974 havia em torno de 118 oficinas e três escolas-empresas em aproximadamente 2.362 modalidades de atendimento educacional (classe comum, classe comum com consultor, sala de recursos, classe especial anexa a hospital, atendimento itinerante, escola especial, outros) (MEC/SG/Cenesp/Seec, 1975a, vol. 1, p. 26 apud JANUZZI 2004 p. 172).

Estava-se na época do trabalho parcelado, do taylorismo (F. W. Taylor 1856-1915), e, portanto nesses locais treinava-se o deficiente para tarefas específicas, repetitivas. Desenvolvia-se nelas o que não era rentável às empresas: separar pequenas peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, avisos etc. Não havia, geralmente, possibilidade de habilitação mais completa e específica. Assim, a disciplina era preocupação básica, indispensável para o empregado. O rodízio das tarefas era feito no sentido de manter um certo interesse, diversificar o treino, organizando também equipes, círculos de controle de qualidade e até alguma participação do trabalhador nas decisões. A readaptação política à continuidade socioeconômica do capitalismo internacional implantada pelo golpe militar influenciou na modernização da educação, no intuito de fazer crescer os apelos de organização tecnocrática.

Foi aprovada a Reforma da Universidade em 1968 e, pela Lei n. 5.692/71, a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Há a preocupação com a racionalização dos meios para atingir os mesmos fins, não os duplicando, portanto; a busca da integração vertical e horizontal, a interdisciplinaridade, a flexibilidade, o aproveitamento de estudos, a acentuação da profissionalização no segundo grau, predominando a parte de formação especial do currículo (artigo 5º, parágrafo 2º).

Seria esta teoria do capital humano a expressão mais acabada, mais explícita da vinculação da educação ao desenvolvimento econômico do país, um compromisso de colocar a educação em função desse desenvolvimento, tal como ele se manifestava; a procura de, pela educação. Predominava a formação do aluno para os postos de trabalho existentes. Uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado; a escola como necessária à produção, produtora de “recursos humanos”, entendidos como mão-de-obra. A educação passou a ser vinculada diretamente ao setor produtivo. Essa posição, iniciada com Adam Smith (1723 -1790), ganhou relevo nas décadas de 1960 e 1970, entre nós, através da teoria da economia da educação. A escola desenvolve o capital humano, a mercado passa a estimular o trabalho da educação.

1.4.1.1 Normalização/integração e “mainstreaming”

Centrada no trabalho pedagógico ainda em meio ao atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios presentes na educação especial brasileira em fins de 1970 e início de 1980 foi a *Normalização*.

Olívia Pereira, técnica em assuntos educacionais do CENESP esclarece que tal teoria, nascida na Dinamarca, onde foi incorporada na legislação em 1959, tinha como objetivo *criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive* (Mikkelsen, diretor do Danish National Board Of Social Welfare, 1978 apud JANUZZI 2004, p. 180)

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes onde vive. (idem)

A Normalização pode ser conhecida como um processo no qual se busca minimizar as diferenças e maximizar as semelhanças individuais, acreditando no princípio de que as crianças normais e as “anormais” teriam mais semelhanças do que diferenças.

O discurso enfatiza o princípio de integração, de mainstreaming, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente seja aceito na escola e na sociedade, requerendo para isto entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial. Paulatinamente, vai-se mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente. O método apregoado é o individual e aconselhava-se a adaptação curricular.

A partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o lema principal do movimento era “Participação plena e

igualdade”. Em relação aos surdos, a criação de associações foi um passo decisivo para a autonomia desses sujeitos. Como resultado das discussões de entidades que trabalhavam com temáticas relacionadas à educação da pessoa surda, tais como familiares, pais, amigos, religiosos, em 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos. Junto a esta atuavam associações de surdos de diferentes estados, associações de reabilitação, escolas especializadas, associações de pais de amigos de surdos, Escola Estadual Francisco Selles, centro Educacional da Audição e Linguagem e, também a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos um grupo com trabalho significativo junto a Federação Nacional.

Na reunião realizada no dia 16 de maio de 1987, em votação, foi escolhido o nome FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Essa mudança refletia, também, as mudanças ocorridas no estatuto da federação, de modo a garantir seu melhor funcionamento devido à legislação vigente no país. Em parceria com a CORDE, a Federação firmou convênios com empresas para a inserção de pessoas surdas no mercado de trabalho.

Ressalta-se que as associações nacionais de pessoas com deficiência movimentavam-se nacionalmente em defesa de seus direitos, de modo a incorporar seus trabalhos às entidades internacionais como a World Federation of Deaf, ampliando sua perspectiva de atuação junto a CORDE, ao governo e aos movimentos. É notada a importância dada à Federação e a influência direta no trabalho realizado na educação de pessoas surdas.

Em 1999, o CONADE cita, entre os 13 representantes da Sociedade Civil, pela Portaria n. 537 de 1º de outubro de 1999, junto com as federações das APAES, da Sociedade Pestalozzi e demais movimentos, a Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos. De modo significativo, cresce o número das entidades, de modo a favorecer para esses deficientes a conquista de espaço político, como uma forma representativa da visão que a própria pessoa com deficiência e do que a própria pessoa surda conscientemente almeja para sua educação e participação na sociedade.

De modo expressivo, os grupos percebiam a necessidade de integração, participação desses alunos no ensino regular. Não a extinção dos

serviços existentes, mas a criação de condições efetivas de sua inserção nos espaços da sociedade. Essa proposta foi apresentada na elaboração do CENESP. A experiência pioneira em integração escolar havia ocorrido em Santa Catarina em 1988, pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da secretaria Estadual de Educação e do Desporto de Santa Catarina (SED). Passou-se a integrar crianças na faixa etária de 7 a 14 anos no sistema regular. Planejou-se a implantação de serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico. Outro investimento estaria relacionado aos recursos humanos para facilitar a integração.

1.4.1.2 A Inclusão

A inclusão assumiu um espaço significativo em 1990, sendo considerada como um avanço em relação à anterior proposta de Integração de pessoas com deficiência à rede regular.

A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propõe que se assegure que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. A Declaração recupera os apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com que a educação especial possa ser vista como parte integrante da política educacional brasileira.

A agência educativa passa a ser responsabilizada pelas adaptações necessária para esse aluno. Essa posição é reafirmada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pela resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Enfatiza-se a ação da escola, da educação como transformação da realidade, destacando-se métodos e técnicas específicas a serem utilizadas no ensino. Nesse sentido, a escola assumiria uma função essencial, ao buscar mecanismos capazes de favorecer a participação de pessoas com deficiência na rede regular.

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é garantido o oferecimento da educação especial como uma modalidade de ensino preferencialmente na rede regular,

disponível desde a educação infantil (de zero a seis anos) até a educação superior.

1.4.1.3 Educação como mediação

A partir dos fins de 1980, uma vertente forte e influente na educação da pessoa com deficiência, fundamentada nos teóricos marxistas, no materialismo histórico-dialético, empenhando-se em análises de modo a considerar a educação como parte integrante da organização social, condicionada pelos elementos materiais e de produção.

De acordo com Januzzi (2004, p. 191) esse movimento iniciou-se em 1980 na educação regular, por influência de professores e alunos da pós-graduação da PUC SP, de modo particular o professor Dermeval Saviani. *Compreende-se que a educação é colocada como mediação, momento intermediário para a mudança da sociedade.*

Compreende-se, nessa concepção, que, embora haja recursos, técnicas e meios específicos para o ensino dos alunos da educação especial, esta poderá somente efetivar-se mediante a solução de problemas sociais, estabelecendo-se uma relação direta entre a apreensão e apropriação dos conteúdos e possibilidades de uso e estabelecimento de relações entre eles e o tempo e lugar ocupados socialmente na prática da cidadania.

Há, também, teorias da aprendizagem que reconhecem a importância da intersubjetividade, da aprendizagem conjunta. Desse modo, alguns trabalhos buscam sustentação nas teorias de Vigotski, na pedagogia histórico-cultural. A utilização de métodos e técnicas específicas ocorre de modo a garantir oportunidades diferenciadas necessárias à manutenção da igualdade. Reconhece-se o princípio da equidade, do respeito à diferença e a necessidade de existência de condições diferenciadas para o processo educacional.

Analisando a organização da educação especial até o presente, presume-se que ela vem-se destacando pela aceitação da condição específica de ensino a pessoas com deficiência, principalmente após 1973, com o crescimento

dos movimentos sociais nacionais e internacionais; posteriormente, com a Declaração de Salamanca (1994) e, oficialmente, no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB n. 9394/1996, capítulo V, artigo 58, parágrafos 1-2), e demais leis e decretos que a esta deram complemento.

Pode-se observar ainda as ações que vieram a compor parte da história da educação de pessoas com deficiência no Brasil, a luta dos movimentos organizados de pessoas surdas pelo reconhecimento da língua de sinais.

1.5 Nota sobre as propostas educacionais após os anos 1980-2005: inclusão & bilingüismo na educação de pessoas surdas

Quanto à educação da pessoa surda as propostas educacionais, são quase sempre relacionadas a algumas ciências, como a medicina e a psicologia e, mais recentemente, a lingüística.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDB n. 9394/1996, o trabalho realizado pela Secretaria de Educação Especial continuou a desenvolver propostas educacionais em escolas especiais, e prioritariamente, em escolas regulares. Paralelamente, conforme recorda Januzzi (2004), na educação de pessoa surda a influência dos estudos da lingüística sobre a linguagem, possibilitou o surgimento de uma nova proposta pedagógica capaz de reconhecê-lo como usuário de duas línguas: a Língua de Sinais e a Línguas Orais oficial do país.

Especificamente no final do século XX e início do século XXI, destacam-se, no Brasil, estudos em lingüística sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRITO, 1979; 1985; 1989; 1990; 1991; 1994; 1996) contribuíram para o reconhecimento dos gestos utilizados por grupos de pessoas surdas como uma língua.

A influência de associações e de pessoas surdas organizadas no sentido de favorecer o reconhecimento da língua de sinais pode ser observada por meio de ações. Em 1999 foi encaminhado ao Ministério da Educação o

documento “Que educação nós surdos queremos” elaborado no pré-congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para surdos, realizado em Porto Alegre na UFRGS.

Em abril de 2002, foi homologada a Lei federal nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas, representou um passo no processo de participação social e a abertura de várias oportunidades respaldadas pela lei. Posteriormente, em dezembro 2005 a Lei de Libras foi regulamentada pelo decreto 5.626, apresentando orientações acerca da viabilização de propostas educacionais bilíngües e para formação de recursos humanos.

Entre esses elementos, o descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais, segundo Lacerda (1998 p. 4) podem ser reconhecidas como as principais razões para a busca de novas propostas educacionais. Dentre as presentes na educação especial brasileira, na década de 1990, a *Comunicação Total* utiliza os gestos (sinais rudimentares), leitura orofacial, alfabeto manual de modo a contribuir para que a criança desenvolva a habilidade comunicativa, como, no Oralismo, preserva a aquisição da língua na modalidade oral.

Pode-se destacar a influência de outros países nas pesquisas sobre as línguas de sinais. Stokoe (1978), ao estudar a língua de sinais americana, descreve que a estrutura dessa língua se assemelha à das línguas orais, encontrando, nela, unidades - fonemas que são considerados parâmetros básicos para a existência de uma língua. A influência dos estudos iniciais de Stokoe e os que vieram posteriormente nos Estados Unidos (KICKOK, BELLUGI, 2004) e no Brasil (BRITO, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004) contribuíram para a compreensão de que as línguas de sinais seriam línguas que emergiram da convivência e interação de um determinado grupo de pessoas surdas.

Concomitantemente, a existência de propostas educacionais na comunicação total, os estudos sobre as línguas de sinais tornaram-se cada vez mais estruturados e, com eles, surgiram alternativas educacionais orientadas para a educação bilíngüe.

Segundo Pereira (2004 p. 43), considerando que boa parte das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, espera-se que estas estejam expostas à Língua Portuguesa e que fragmentos dessa língua sejam incorporados por elas. Essa língua constituiria, juntamente com os gestos, as expressões faciais e os movimentos corporais, uma linguagem partilhada com os familiares e com a sociedade da qual fazem parte.

Esses aspectos relacionados à aquisição da língua de sinais permitem identificar o bilingüismo, como uma proposta para a educação de pessoas surdas. *Pressupõe o ensino de duas línguas para as crianças. A primeira é a língua de sinais, que dará arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua, que pode ser escrita ou oral, dependendo do modelo seguido* (Idem p. 45).

O princípio fundamental do bilingüismo é oferecer à criança um ambiente lingüístico em que seus interlocutores se comuniquem com ela de forma natural, como acontece com a criança ouvinte. Na convivência com um adulto usuário da língua, a criança surda encontra a possibilidade de adquirir a língua de sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela.

Por ser uma língua viso-espacial, a Língua de Sinais não apresenta qualquer impedimento para o surdo e pode ser adquirida na interação com usuários fluentes. A aquisição da língua de sinais por crianças surdas, filhas de pais ouvintes tem sido objeto de estudo de pesquisadores (QUADROS, 1997; 1999; PEREIRA, 1983; 1987) que observam que, geralmente, as crianças surdas nascidas em famílias ouvintes chegam à escola por volta de dois anos de idade sem uma língua adquirida e iniciam, então, o seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais, na interação com adultos surdos, usuários da mesma.

No Brasil, segundo Pereira (2006), a Língua de Sinais tem sido apresentada a pessoas surdas em atividades discursivas, como conversas, relatos, histórias, entre outras. Posteriormente, os alunos começam a apresentar seus primeiros relatos, inicialmente com a incorporação de fragmentos do relato do adulto ou de outro usuário fluente.

O domínio dessa língua será de suma importância para a inserção social da pessoa surda, possibilitando a aquisição de uma segunda língua, a

Língua Portuguesa, que será adquirida preferencialmente pela leitura e pela escrita, favorecendo o conhecimento de mundo e de língua, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita (PEREIRA, 2000). Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual a pessoa surda pode construir suas habilidades lingüísticas.

As línguas visuais-espaciais dispõem de uma série de formas classificadoras, os classificadores, que fornecem a informação sobre um objeto ou pessoa, o movimento por ele realizado e sua localização. A pessoa surda ao aprender a língua de sinais, constitui um mapa do lugar, com pontos de referência no qual as personagens se movem de um para outro ponto. No mapeamento da disposição dos objetos, representam as relações espaciais entre os sinais e correspondem às relações reais entre os objetos descritos.

Essas informações relativas à gramática da língua de sinais contribuem para a compreensão do modo como a pessoa surda se apropria da linguagem fazendo uso de recursos lingüísticos.

1.5.1 Organização do trabalho pedagógico bilíngüe e escolarização de pessoas surdas

O trabalho pedagógico bilíngüe Libras – Língua Portuguesa é considerado recente no Brasil. Os elementos anteriormente apresentados sugerem possibilidades práticas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico bilíngüe, para o letramento, aquisição da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa.

Segundo Quadros (2006 p. 55), como a língua de sinais é uma experiência lingüística visual, sentimos um choque entre uma proposta educacional oralista (praticada por tanto tempo) e o bilingüismo enquanto uma proposta em processo de iniciação. No Brasil, é comum associar a educação de pessoas surdas ao ensino do português (oral e escrito), pois ainda encontramos resquícios do oralismo e da comunicação total, de modo que não podemos

considerar as práticas educacionais vigentes completamente enquadradas no *bilingüismo*.

No entanto, atualmente, algumas experiências de educação bilíngüe continuam condicionando a educação de pessoas surdas à aquisição da língua oral, pela sua inserção no ensino comum sem que este esteja organizado em duas línguas ou sem que assuma a língua de sinais como a primeira língua do aluno surdo.

Os estudos sobre a aquisição da língua de sinais em crianças surdas filhas de pais surdos, (LILO-MARTIN, 1986; PETITO, 1987) contribuíram para visualizar o modo pelo qual uma criança surda filha de pais ouvintes poderia desenvolver o uso da Língua de Sinais. Ao observar essas considerações sobre o processo de aquisição da linguagem, compreendemos que nessa fase o processo educacional deveria organizar-se de modo a favorecer, por meio do currículo escolar e da organização do trabalho pedagógico, a apropriação dos conteúdos escolares.

A base de todo o processo estaria fundamentada na língua utilizada pelo surdo nas relações socialmente estabelecidas. De acordo com Pereira (2006), se esta língua fosse a língua de sinais enquanto uma língua de natureza visual adquirida na convivência com surdos adultos e nos fragmentos da Língua Portuguesa adquirida pela interação com a família e com a sociedade ouvinte, o ensino precisaria adequar-se a tal condição.

Passando pelas questões relativas ao aprendizado da escrita, processo vivenciado na educação básica, de acordo com Lacerda (2006 p. 176), a realidade escolar inclusiva torna necessária a presença de um profissional que domine a língua de sinais. No decorrer desse processo de instauração do bilingüismo, há dificuldade de encontrar professores preparados e capacitados para o desempenho de um trabalho pedagógico bilíngüe.

O intérprete de Língua de Sinais passou, então, a ser considerado como um meio de tornar real uma proposta educacional bilíngüe, na qual a presença de um profissional fluente em Língua de Sinais é essencial. Entretanto, inúmeras são as dificuldades encontradas no trabalho conjunto de professores e intérpretes, com os alunos surdos e ouvintes.

A realidade escolar da inclusão esbarra na fragilidade da formação docente, que desconhece a condição lingüística do aluno surdo e a função a ser exercida pelo intérprete. Paralelamente, esbarra na formação do intérprete para atuar no ensino, em sala de aula, cujo trabalho tem uma finalidade educacional, que pretende mediar o processo de ensino/aprendizagem e não a tradução/interpretação Língua de Sinais – Língua Portuguesa desvinculada dos processos educacionais.

Segundo Lacerda (2006) existem, ainda, implicações da falta de planejamento, de trabalho em equipe e de clareza na compreensão do que vem a ser, na prática, o ensino bilíngüe, de modo que este não se resuma à presença e atuação do intérprete em sala de aula. De qualquer modo, a pesquisa realizada pela autora deste trabalho revela que a presença do intérprete de Libras em escolas brasileiras é pouco comum e, ao mesmo tempo que a fragilidade na formação docente para trabalho com esse alunado é freqüente.

Em seu processo de escolarização, a criança não encontra um ambiente educacional minimamente preparado para que possa aprender os conteúdos do currículo do ensino fundamental. A presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos, entretanto, de qualquer modo, esse aluno continua inserido em um ambiente monolíngüe.

No estudo das possibilidades para escolarização de educandos surdos, observamos que as dificuldades encontradas na Educação Básica têm sido freqüentes também no ensino superior. A problemática criada em torno da fragilidade da formação docente para ensino de pessoas numa condição lingüística bilíngüe e as limitações existentes no trabalho desempenhado pelo intérprete de Libras, a ausência de uma organização bilíngüe, dentre outros elementos, são observados nos demais espaços educacionais.

O trabalho pedagógico bilíngüe na educação superior, segundo Ceretta e Fernandes (2008), tem ocorrido limitadamente desde o ingresso do estudante na Instituição de Educação Superior por meio do vestibular. Devido à existência de orientações do MEC, as universidades dispõem de bancas

especiais e intérpretes de Libras, mas não, de recursos especificamente bilíngües.

No Brasil há adultos surdos que freqüentam cursos bilíngües em Instituições de Educação Superior. Segundo Franco (2008) o INES oferece, desde 2004, um curso superior de licenciatura bilíngüe. O curso citado, do *inicio ao término das atividades didático-pedagógicas conta com capacitados intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa e docentes com informação suficiente sobre características lingüísticas próprias da surdez*. De modo geral, o INES garante a flexibilidade na correção de provas e/ou trabalhos realizados pelo universitário surdo. Para o possui resíduos auditivos disponibilizam equipamentos de amplificação sonora de uso coletivo.

Uma segunda proposta de curso superior bilíngüe, segundo Quadros (2006) e Rossi (2008) é um curso superior de licenciatura e bacharelado em Letras – Língua Brasileira de Sinais oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com o Ministério da Educação, com a Secretaria de Educação a Distância e a Secretaria de Educação Especial. O curso visa formar mão de obra especializada para o trabalho educacional bilíngüe.

O curso é oferecido na modalidade de educação a distância e conta com materiais didáticos: vídeos, DVD's, apostilas em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais. Utiliza um ambiente virtual de aprendizagem no qual os alunos participam de fóruns de discussão em horários pré-agendados. As aulas presenciais ocorrem em pólos localizados em universidades parceiras, contando com tutores e intérpretes de Libras. Ambas as propostas de cursos bilíngües em Instituição de Educação Superior são iniciativas do governo federal, sendo a primeira proposta em parceria com o INES e a segunda, da Secretaria de Educação Especial e da Universidade Federal de Santa Catarina.

Apesar das duas únicas propostas educacionais bilíngües na educação superior, reconhece-se que a maior parte da população constituída por pessoas surdas tem freqüentado o ensino superior em Instituições de Ensino Superior comum. Partindo dessa realidade, os próximos tópicos estudam questões que norteiam as propostas educacionais destinadas à pessoas surdas, com o trabalho do intérprete de Língua de Sinais.

2 O TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA

2.1 RESGATE DA HISTÓRIA DA TRADUÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E DA TRAJETÓRIA DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES LÍNGUAS DE SINAIS

Segundo Quadros (2004 p. 13), a história de tradutores e intérpretes de língua de sinais iniciou-se com a atuação destes em atividade voluntária, valorizada enquanto atividade profissional na medida em que pessoas surdas conquistavam seus direitos e espaço na sociedade a partir do engajamento da sociedade civil.

Na Suécia a atuação de intérpretes de língua de sinais ocorreu em trabalhos religiosos por volta do final do século XIX. A criação de cinco cargos de conselheiros para surdos ocorreu em 1938, sendo ampliado para mais de 20 devido à demanda de trabalho, pela procura de surdos.

No ano de 1968, por uma decisão do Parlamento, todos os surdos teriam direito a um intérprete sem arcar com encargos. Com a expansão do campo de trabalho do intérprete, surgiu, também, o primeiro curso de treinamento organizado pela Associação Nacional de Surdos, junto à Comissão Nacional de Educação e à Comissão Nacional para Mercado de Trabalho.

Nos Estados Unidos, conta-se que o primeiro intérprete teria sido Thomas Gallaudet, intérprete de Laurent Clerc, surdo francês que estava nos EUA para promover a educação de surdos. Nesse país, em 1964, foi fundada uma organização nacional de intérpretes para surdos (atual RID), estabelecendo requisitos para a sua atuação. O trabalho realizado pela RID progrediu de modo a avaliar e a registrar intérpretes de língua de sinais.

No Brasil, os registros encontrados revelam a atuação de intérpretes de língua de sinais por volta dos anos 1980, conforme afirma Quadros (2004). Entretanto ao analisar os documentos da FENEIS, enquanto uma federação que representa pessoas surdas desde 1973 observa-se que o trabalho desses profissionais pode ter-se iniciado anteriormente.

Seriam essas as principais atividades desempenhadas pelos intérpretes vinculados à FENEIS. É importante destacar que a atuação de intérpretes de língua de sinais se expandia cada vez mais no Brasil, em diferentes religiões, instituições educacionais e associações.

Na tabela, observa-se que a presença de intérpretes em órgãos públicos, empresas, bancos, eventos etc tornava-se cada mais freqüente, assim como sua remuneração deixando seu trabalho de ser voluntário. Entretanto não encontramos registros de condições seguras e estáveis disponíveis à esses profissionais.

Segundo Rosa (2003) e Rossi (2005) diversos profissionais estiveram engajados em atividades de interpretação da língua de sinais, no entanto, a ausência de formação específica representava um impasse. De acordo com o decreto 5.626 de dezembro de 2005, a formação do profissional deve ocorrer através de curso de formação para a tradução/interpretação da Libras-Língua Portuguesa ou mediante aprovação em Exame Nacional de Proficiência.

Algumas faculdades e universidades vêm oferecendo cursos de formação como a Faculdade Estácio de Sá - Rio de Janeiro; Universidade Federal de Santa Catarina; Instituto Moura Lacerda – Ribeirão Preto SP; Universidade Metodista de Piracicaba; dentre outras. A tensão existente em torno de questões relativas à formação de intérpretes de língua de sinais é algo que vem persistindo ao longo dos anos. Nesse sentido, o intérprete vem retirando do aprendizado da língua de sinais, pela convivência com pessoas surdas, elementos fundamentais e necessários à sua atuação.

Na França, Dinamarca e Alemanha existem cursos de dois anos de duração que não exigem como requisito para o ingresso o conhecimento de língua de sinais. As habilidades envolvidas relacionam-se ao conhecimento de língua de sinais, participação em associações de surdos, história, gramática, psicologia entre outros. Paralelamente, ocorre o registro de intérpretes de surdos em organizações e associações nacionais (QUADROS, 2004).

No Brasil, em resposta a exigência do decreto 5.626 de dezembro de 2005 entrou em vigência o Exame Nacional de Proficiência (ProLibras), desenvolvido pelo MEC em parceria com a UFSC, considera habilidades e

competências exigidas para a docência ou tradução e interpretação. Os docentes devem dominar habilidades que contemplam a comunicação em situações do contexto escolar e ensino da Libras, como componente curricular. O tradutor e intérprete apresenta o domínio de habilidades que contemplam tradução e interpretação da língua de sinais para a Língua Portuguesa.

O Prolibras avalia questões relativas à gramática, história, educação, competência linguística e ética, a avaliação ocorre em duas partes: a primeira prova objetiva em Libras envolve compreensão dos sinais, conhecimentos específicos, legislação e ética profissional; a segunda consiste uma prova prática de tradução e interpretação, com temáticas relacionadas à educação, com dez minutos de duração, para cada participante.

Esse curto período de avaliação justifica a existência de críticas, quanto à metodologia e recursos empregados. Diante da escassez de cursos de formação, muitos profissionais submetem-se a uma avaliação, que desconsidera elementos importantes para a sua atuação no campo educacional, o que não garante que os aprovados possuam de fato habilidades necessárias para o desempenho da função.

Esses, entre outros fatores, compõe a tensão atual e os desafios encontrados por intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, em busca de formação. Ressalta-se ainda a dificuldade para se encontrar referências históricas relacionadas ao intérprete de Língua de Sinais.

Por ser esse profissional o foco do estudo passaremos a reunir os dados encontrados relacionados ao intérprete de Língua de Sinais aos dados referentes a trajetória de intérpretes de línguas orais que serão analisados no capítulo seguinte.

2.2 RESGATE DA HISTÓRIA DA TRADUÇÃO E DA TRAJETÓRIA DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS ORAIS

Segundo Delisle; Woodsworth (1995), os primeiros trabalhos realizados por tradutores ocorreram desde as primeiras formas de escrita ocorridas na Suméria e na Mesopotâmia, no intuito de facilitar os registros das atividades agrícola e comercial, posteriormente no Egito e na China. Com a escrita, nasceu a história e, concomitantemente a tradução.

Os arqueólogos descobriram vocabulários das línguas suméria e eblaíta gravados em tijolos de argila com 4500 anos. Com o passar do tempo, a escrita passou a ser utilizada para os contratos comerciais, os ensinamentos religiosos, o direito e a literatura. Nas antigas civilizações, os escribas eram os mestres da escrita, do ensino e da tradução, exercendo a maioria das funções administrativas e controlando tanto as ciências sagradas como as seculares fatos que demonstram a existência de tradução desde as épocas mais remotas.

Alguns tradutores ajudaram a dar memória a certas nações: Ulfila, o inventor dos alfabetos armênio, albanês e georgiano (século V, Armênia); Cirilo, o inventor do alfabeto glagolítico (século IX, Moravia) e James Evans, o inventor da escrita silábica dos cree (século XIX, Canadá). A função exercida por esses tradutores pode ser historicamente vista pela sua colaboração para a extensão de fronteiras e para disseminação do conhecimento.

O trabalho desses tradutores teria ajudado a despertar a consciência coletiva de grupos étnicos e lingüísticos, importaram novas idéias e valores espirituais. Por esta razão contribuíram concomitantemente para o nascimento de uma literatura e a preservação de uma herança cultural, estimulando a alfabetização. (DELISLE; WOODSWORTH, 1995 p. 28).

Para os missionários-tradutores daquele período, a invenção da escrita era um requisito para a propagação da fé, embora possa observar-se que, em todos os casos, o uso e a transmissão dessa escrita excediam os objetivos religiosos. A tradução não poderia ser estudada isolada de fatores lingüísticos das

línguas nacionais, por estar diretamente relacionada a projetos de natureza nacionalista, ideológica e religiosa. No passado, esses projetos tinham o apoio de monarcas, aristocratas e instituições. O poder dos patrocinadores ou o contexto crítico em que as traduções foram realizadas impulsionou e serviu como base para a legitimação do trabalho realizado pelos tradutores.

Um exemplo seria a Inglaterra. As influências estrangeiras enriqueceram a língua e estimularam o uso de um idioma verdadeiramente nacional. Na França, o nacionalismo ocorreu de modo marcante pela existência de monarquias poderosas que encorajaram a tradução e a incorporação de grandes obras estrangeiras. No fim da Idade Média, o mosteiro de Vadstena, conhecido como “o berço da tradução sueca” funcionou como um espaço importante e sede da tradução, ajudando a desenvolver o moderno sueco escrito (DELISLE; WOODSWORTH, 1995).

Na Alemanha, também foi a tradução de textos cristãos que levou à formação de uma língua padrão. Martinho Lutero que exercia um papel eclesiástico contribuiu para a criação de uma língua literária. Do mesmo modo, na África, a língua e a religião estiveram associadas. No período colonial, os missionários que vinham difundir o Evangelho cristão contribuíram para promover as línguas locais. Uma instituição como o Centro de Traduções para Gbaia, de Meiganga, na República dos Camarões, reforçava a necessidade ideológica de promover uma língua nativa.

Por fim, é preciso lembrar o hebraico, um idioma antigo que, durante séculos, foi a língua sagrada do povo judeu. Os tradutores contribuíram para inventar novos recursos lingüísticos e para transformar o hebraico em uma língua moderna. No entanto é necessário considerar, que historicamente, a tradução literária difere da religiosa e científica. Os primeiros tradutores cristãos defendiam a tradução literal, especialmente São Jerônimo e Boécio, assim como os tradutores medievais que vieram depois se preocupavam, fundamentalmente, em transmitir a informação intelectual.

Já a tradução literária desenvolveu-se dentro de diferentes contextos. Na época dos romanos, era considerada sujeita ao debate em torno de sua fidelidade, considerada “um projeto retórico cujo objetivo era diferenciar-se do

texto original“. Da mesma forma, a tradução medieval dos autores clássicos para o vernáculo implicava a interpretação, o comentário e a apropriação do texto. Ao longo da história, a admiração pelo original sempre esteve associada ao propósito de criar alguma coisa nova, de deslocar significados. Essas são idéias que sempre estiveram associadas ao ato de traduzir.

A tradução, de algum modo, contribui para o desenvolvimento de literaturas nacionais e para a formação dos Estados Nacionais na Europa renascentista. Alguns fatores levaram ao crescimento da atividade da tradução, durante o Renascimento, e ao surgimento paralelo das línguas e literaturas nacionais, do próprio sentido de nação: a descoberta da imprensa e a subsequente difusão da palavra impressa, a paixão pela erudição grega e latina, a conquista de novos mundos, a importância atribuída à divulgação da Bíblia nas línguas nacionais.

No início do século XVIII e no fim do século XIX, muitas das literaturas européias haviam atingido o estágio de literaturas “nacionais”. No entanto, elas sofreram mudanças importantes devido à convergência de eventos políticos e literários. Um destes é a tradução de Shakespeare, situação que tem a ver mais diretamente com o redirecionamento das literaturas nacionais. As línguas nacionais já existiam, do mesmo modo as literaturas, entretanto a tradução favoreceu maior interação entre literaturas de culturas distintas.

Um exemplo seria a literatura africana, cujas raízes residem na tradição oral, ao contrário do que acontece em outras partes do mundo, na Europa, Oriente Médio e algumas regiões da Ásia. A África negra não tem uma antiga tradição de literatura escrita, portanto não possui uma longa história de tradução. Na época pré-colonial, a escrita pictórica foi uma forma comum de expressão artística em certos grupos étnicos dos Camarões, como os bamum, bamileke e beti, e o mesmo acontecia em outras culturas africanas. Trata-se de uma criação de narrativas africanas em caracteres árabes. A atividade de tradução, como entendemos hoje, só teve início com a chegada de missionários cristãos, no século XIX, de posse do alfabeto latino.

Por essa razão, na África, questões relativas à língua e literatura nacional são problemáticas, principalmente porque, após o encontro das Áfricas

com o Ocidente, as línguas européias assumiram uma posição ao lado das línguas nativas, e algumas delas (o inglês, o francês e o português) receberam o status quase oficial. Devido a essa realidade, a própria definição de “literatura africana” é um tema controverso entre os escritores e acadêmicos. O questionamento ocorre justamente devido a esta problemática em torno da língua nacional, que reflete diretamente questões relativas a uma literatura nacional.

Até o momento, observa-se, que a tradução pode ser vista a partir dos trabalhos realizados desde épocas remotas. Desde a invenção da escrita, os povos procuravam adquirir o conhecimento técnico e científico dos seus vizinhos e, nessa antiga busca por informação útil, as traduções ocuparam um espaço amplo. Boa parte dos tradutores atuaram como educadores, utilizando o conhecimento adquirido com seu trabalho para contribuir para o progresso científico (DELISLE; WOODSWORTH, 1995). Talvez mais do que qualquer outra modalidade, a tradução técnica e científica é um instrumento moderno de “transferência de tecnologia” de uma nação para a outra.

Na Idade Média, três núcleos importantes da tradução desenvolveram-se sob o patrocínio do Estado, representado pelos monarcas, califas ou príncipes e da Igreja Católica Romana representada pelos cardeais, bispos ou pelo próprio Papa. O primeiro foi a Escola de Bagdá, que reuniu a segunda geração de tradutores do período abássida. Esse núcleo girava em torno de Hunayn ibn Ishâq, um filósofo e médico que traduzia do grego para o árabe ou o siríaco e que ocupava uma posição privilegiada na corte do califa al-Ma`mûn.

O segundo núcleo foi a chamada Escola de Toledo. Essa denominação deve-se a dois movimentos distintos, na Espanha. O primeiro no século XII e o segundo, no século XIII. Durante o primeiro, a herança filosófica e científica do mundo greco-árabe foi traduzida do árabe para o latim. Em sua maior parte, essas traduções foram feitas sob o patrocínio de membros da Igreja, como o arcebispo Raymond. Durante o segundo período, as traduções eram primordialmente de obras científicas desta vez do árabe para o espanhol e, em menor escala, para o latim e o francês, sob o patrocínio do rei Alfonso (Alonso) X, que ficou conhecido como Alfonso, o Sábio.

O terceiro núcleo importante de tradução na Idade Média, na segunda metade do século XIV, deu-se quando um grupo de eruditos traduziu as *auctoritates*, textos da tradição greco-latina, vertidos do latim para o francês. Essa “escola” funcionava sob o patrocínio do rei Carlos V, também conhecido como Carlos (o Sábio).

Esses, porém, não foram os únicos centros de tradução. Durante a Idade Média, outros centros floresceram na Europa, embora em menor escala. Em meados do século IX, Carlos (o Calvo), rei da França encomendou a tradução de textos gregos e latinos. Por volta da mesma época, o rei Alfredo (o Grande), da Inglaterra, instituiu um programa de tradução do latim, de que ele próprio chegou a participar. Na Itália, traduções de biografias de santos foram realizadas em Nápoles, Amalfi e Pisa. Entre 1230 e 1343, os tradutores estiveram ativos na Sicília. Um primeiro grupo traduziu do árabe para o hebraico, durante o reinado de Frederico II (1194-1250) e do seu sucessor Manfredo (1222-66); um segundo grupo mais numeroso e com maior produção, traduziu do árabe para o latim durante os reinados de Carlos e Roberto de Anjou.

Tanto na França como na Espanha, as atividades compunham uma política lingüística desenvolvida pela monarquia. Até então, na Europa Ocidental o latim era a única língua considerada adequada à redação de obras científicas ou filosóficas. Para que fosse substituído pelas línguas vernaculares, que se tornavam cada vez mais importantes, era crucial que fossem feitas traduções para o francês ou o espanhol. Os monarcas que patrocinavam as duas escolas citadas, Carlos V e Alfonso X, contribuíram muito para atrair os tradutores mais talentosos da época. Tudo isso ajudava o desenvolvimento do francês e do espanhol.

Como a profissão do tradutor não era oficialmente reconhecida, (como não é, até hoje, em boa parte dos países) grande parte dos que praticavam a tradução trabalhavam sob a égide da Igreja Católica Romana. Alguns eram chamados de *diaconus*, *archidiaconus* e *canonicus*. Outros tradutores trabalhavam sob a proteção de um monarca, com títulos tais como *aulae imperialis protonotarius*, *notaire et escriven de monseignour lê Roy* ou assinavam suas obras como *voltre humble serviteur et subjeti* (vosso humilde súdito e

servidor). Nas escolas patrocinadas pelos monarcas, havia uma correlação entre o status dos tradutores e as condições em que trabalhavam. Sabemos que Hunayn ibn Ishâq recebia, em ouro, o valor das suas traduções.

Os tradutores que trabalhavam dentro da Igreja tinham um envolvimento mais pessoal com o que faziam e podiam seguir seus próprios interesses com mais liberdade. O mais conhecido e mais prolífico dos tradutores para o latim do século XII, Gerard de Cremona, aparece relacionado como um cônego de Toledo de 1157 a 1176. Ele traduziu o *Almagesto*, de Ptolomei, porque queria uma cópia desse livro. De modo geral, suas traduções eram protegidas pela autoridade eclesiástica, ainda que não tivessem sido necessariamente encomendadas por algum bispo ou arcebispo, já que estes não sabiam o que havia disponível em árabe, a língua-fonte.

A relação de poder entre os monarcas e os tradutores foi ressaltada nas publicações da época, assim como nos prefácios das obras traduzidas. As fotos e imagens da época mostram os tradutores ajoelhados humildemente aos pés de um monarca ou de alguma outra personagem real, oferecendo-lhe seu trabalho. Os prefácios eram fundamentalmente dedicatórias, seguindo variações, um esquema preciso que salienta a posição central de quem encomendara a tradução; *o tradutor fizera o que lhe havia sido encomendado, embora não tivesse preparado para uma tarefa daquela magnitude* (DELISLE; WOODSWORTH, 1995 P. 170). A tarefa em questão consistia em servir os interesses do patrocinador, seguindo sua *orientação e recomendações e, como é óbvio, tecendo-lhe louvores* (idem).

Em alguns casos, os tradutores recebiam uma remuneração especial pelo seu talento. Através de uma carta dirigida por Pedro a Bernard de Clairvaux, sabe-se que Pedro precisou “abrir a bolsa” para convencer Robert de Chester e Herman da Dalmácia a colaborar na tradução do Corão e de outros textos islâmicos, do árabe para o latim. No século seguinte, Alfonso X da Espanha contemplou com ricas recompensas os membros da chancelaria real a quem confiara partes dos textos que queria traduzir. No século XIV, Carlos V da França doou a Raoul de Presles e a Nicolas Oresme, dentre outros, riquezas substanciais

em troca da tradução para o francês de alguns dos textos mais importantes da Antiguidade latina.

Durante a Idade Média, o poder dos patrocinadores de traduções foi contrabalançado pelo poder muito pessoal, embora limitado, dos tradutores, pelo fato de que eram conhecedores profundos do seu campo de atuação. Esse patrocínio dava aos tradutores oportunidades singulares. O poder real e eclesiástico permitia seguir seus interesses pessoais, reservando-lhes um espaço que, de outra forma, não teriam nas sociedades em que viviam. No século XII, por exemplo, os estudiosos interessados nos textos islâmicos seriam condenados à fogueira se não tivessem a proteção de patronos poderosos, que queriam que esses textos fossem traduzidos.

No contexto dos estudos acadêmicos medievais, os tradutores tinham um poder próprio. Sabe-se que, na Idade Média, a atividade acadêmica era pouco criativa, consistindo mais em comentários. Essa tradição, combinada com a visão teológica do mundo como epifania, ou revelação da natureza das coisas, ocasionava a dupla definição da tarefa dos tradutores: eles precisavam respeitar a letra do texto, traduzindo literalmente, mas era-lhes permitido “ornamentar” a tradução para torná-la mais acessível ao público. Assim, tinham a possibilidade de omitir certas passagens e inserir comentários, com uma liberdade que jamais seria igualada na história da tradução no mundo ocidental.

No contexto da conquista e da colonização, os tradutores estão associados ao poder. Conscientemente ou não, os tradutores indígenas se tornam instrumentos do domínio estrangeiro sobre o seu próprio povo, embora possam, também, empenhar-se em atos de resistência.

No entanto as relações de poder tornam-se tão desiguais que, muitas vezes, o povo colonizado possui poucas escolhas. Um exemplo dessa situação é a conquista das Américas pela Espanha. O estudo de documentos do período revela que os colonizadores compreendiam bem a importância dos tradutores, vistos como instrumentos da justiça e do governo no Mundo Novo. Ressaltam-se as 29 leis promulgadas entre 1529 e 1680, que enfatizavam lealdade dos tradutores para com a Coroa espanhola e a moralidade da sua vida pessoal, muito mais do que o conhecimento lingüístico. Naturalmente, esperava-

se que os tradutores ajudassem a difusão do cristianismo e a consolidação do domínio espanhol. Nessa primeira fase da instituição e consolidação da nova estrutura de poder, a interpretação era mais comum do que a tradução escrita.

O primeiro tradutor-intérprete espanhol de Colombo foi Don Luís de Torres, um judeu convertido que conhecia o castelhano, o latim, o árabe, o hebraico, o grego e o armênio e se considerava, assim, bem equipado para lidar com as línguas do Novo Mundo. Colombo, porém, precisou de tradutores indígenas.

A principal tarefa dos tradutores e intérpretes a serviço dos conquistadores que seguiam Colombo era dissuadir os índios de qualquer resistência. O mais famoso deles foi Doña Marina (la Malinche), filha de um chefe influente, um cacique. Marina foi mais do que uma simples intérprete de Cortés. Conforme relatos do povo da época, era, também, sua conselheira e concubina, mantendo-o informado sobre espíões e conspirações. Teve muito êxito ao persuadir os índios a não resistir aos espanhóis.

Marina foi condenada pelo seu povo por ter ajudado os conquistadores espanhóis. Conta uma lenda popular mexicana que seu fantasma perambula pela antiga capital asteca, Tenochtitlán (a cidade do México dos nossos dias), lamentando seu destino, incapaz de encontrar repouso depois de morta por haver traído o seu povo. Recentemente, o seu papel passou a ser visto sob nova luz, especialmente por historiadores feministas, que acentuam as pressões a que estava sujeita como mulher e escrava, e que a reconhecem como um modelo, um símbolo da fertilidade do intercâmbio de culturas, e não como uma traidora.

Na tradução, como em muitas outras atividades sociais e intelectuais, na história do Ocidente, as mulheres foram tratadas de forma diferente. Durante a Idade Média e a Renascença, a tradução era vista como um dos poucos campos de produção literária abertos ao sexo feminino. Na Inglaterra, as mulheres estavam limitadas à tradução de textos religiosos. Como se pode observar, características da realidade social influenciaram diretamente na trajetória de tradutores

Por meio da tradução houve a difusão de religiões. Os textos sagrados conhecidos por “escrituras” são a base das religiões baseadas na revelação divina. Os membros da comunidade religiosa conferem um status mítico a esses textos, cuja antiguidade e características lingüísticas os distanciam dos outros tipos de discurso. As principais traduções da Bíblia, por exemplo, são formas cruciais para a transição cultural, a princípio do mundo semita para o helênico, depois para o mundo latino. Do mesmo modo, as traduções dos principais textos budistas para o chinês e o tibetano contribuíram diretamente para difundir o budismo em grandes áreas da Ásia.

Quando nasceu a religião cristã, sua escritura sagrada era a Bíblia hebraica, contudo, não na língua original, mas na tradução grega: a Setuaginta. Assim, um dos dois textos fundamentais da Igreja nascente, o Velho Testamento, era uma tradução, enquanto o outro, o Novo Testamento, foi escrito basicamente em grego. Uma das mensagens da Igreja era a de Jesus como o Messias não só dos judeus, mas de todos os povos. Assim, era preciso que, à medida que a fé cristã se desenvolvia e se espalhava pelo mundo, começassem a aparecer traduções dos textos sagrados. Antes mesmo que o cânon do Novo Testamento fosse finalmente estabelecido, no fim do século IV, os Evangelhos e as Cartas de Paulo estavam sendo traduzidos do grego para outras línguas. Possivelmente mais do que qualquer outra religião, o cristianismo aceitou com entusiasmo a tradução como um meio de difundir seus textos fundamentais. Em poucos momentos na história do catolicismo, em especial durante a Contra-Reforma, a tradução foi desestimulada e até mesmo proibida oficialmente.

A importância cultural da tradução da Bíblia, na história do mundo ocidental, nenhuma outra obra teve uma influência tão ampla na língua, na literatura e nas crenças. Traduzida para mais de 2.000 línguas, parcial ou integralmente, a Bíblia é o livro de maior circulação em todo o mundo. E as várias traduções bíblicas foram decisivas para atualizar o seu estilo e sua interpretação em momentos críticos da história ocidental. A intensa atividade dos tradutores contribuiu de forma significativa para a emergência e a legitimação dos novos vernáculos, o surgimento das línguas nacionais na Europa, durante a Renascença e de muitas línguas coloniais nos séculos XIX e XX.

São Jerônimo, considerado o santo patrono dos tradutores, é, sem dúvida, um dos mais conhecidos no Ocidente, pela tradução da Bíblia latina padrão. Nascido em uma família cristã de Stridon, na fronteira da Dalmácia e da Panônia, Jerônimo foi enviado para estudar em Roma, onde usufruiu dos muitos atrativos da cidade, inclusive o circo e o teatro. Durante os anos em que viveu na capital do império, adquiriu conhecimento da literatura clássica, do direito, que pretendia praticar, e da filosofia pagã, sendo batizado aos 19 anos.

Durante uma viagem a Trier (na atual Alemanha), em busca de fortuna, soube da vida dos monges egípcios, cujo exemplo decidiu seguir. Quando retornou a Roma, sua vocação religiosa começou a tomar forma. Abandonou sua carreira como funcionário do governo imperial, desfez-se dos bens materiais e partiu para o Oriente. Descobriu a literatura cristã enquanto estudava grego em Antioquia. Cada vez mais atraído pelo asceticismo da vida monástica, recolheu-se ao deserto de Cálcis, no que hoje é território da Síria. Passou dois anos fazendo penitência e, nesse período, teve o famoso sonho em que era acusado de ser “um ciceroniano, não um cristão”. Comovido por essa experiência espiritual, Jerônimo devotou-se integralmente ao estudo da Bíblia e da literatura cristã, depois de “cruzar o deserto”, o que o ajudou a aprimorar seu conhecimento da língua hebraica. Retornou a Antioquia e começou a preparar seus textos de erudição. Passou algum tempo em Constantinopla, onde voltou sua atenção para outro projeto literário, a tradução de homilias sobre o Cântico dos Cânticos e o Evangelho segundo São Lucas.

Ao regressar a Roma, atuou como intérprete no sínodo das Igrejas grega e latina. O sínodo não foi um sucesso, mas Jerônimo continuou a serviço do papa Damaso I, como secretário, intérprete e consultor teológico. Já então conhecia três línguas, o hebraico, o grego e o latim. Sabia filosofia, gramática e dialética. O papa o comissionou para traduzir e revisar a Bíblia, e Jerônimo deu início à sua tarefa traduzindo o Novo Testamento e os Salmos, a partir dos textos gregos aceitos. Em Roma, levava uma vida confortável, em companhia de mulheres jovens e damas aristocráticas. Depois da morte de seu protetor, em 384, perdeu a posição que desfrutava: não foi escolhido como sucessor de Damaso, como esperava.

Refugiando-se em Belém, Jerônimo continuou a traduzir. Depois de completar a tradução do Antigo Testamento, a partir do grego, voltou a traduzi-lo do hebraico. É tido como o primeiro a traduzir o Antigo Testamento para o latim diretamente do original hebraico (hebraica veritas), em lugar da Septuaginta. Jerônimo deixou um conjunto substancial de comentários e outros escritos que contribuíram para a tradição da pesquisa bíblica no Ocidente. Registrou, também, suas idéias bem amadurecidas sobre o ofício do tradutor, consignadas em mais de cem prefácios, numerosas cartas e prólogos das suas traduções das Escrituras.

Quando completou a tradução e revisão da Bíblia, no fim do século IV, a reação imediata não foi de todo favorável. Santo Agostinho, bispo de Hippo Regius, na Numídia (a atual Argélia), opunha-se à tradução para o latim dos textos canônicos, a não ser sob a forma de edições críticas, chamando a atenção para as discrepâncias entre a Septuaginta e o texto original hebraico. Escreveu a Jerônimo queixando-se de que seus paroquianos estavam perturbados com o desaparecimento de certas palavras familiares que se haviam acostumado a esperar através da liturgia.

Dentre as controvérsias existentes entre os religiosos, Jerônimo teve um papel crítico na aproximação do cristianismo com a cultura clássica. São Jerônimo foi canonizado no século VIII e proclamado doutor da Igreja (Doctor doctorum) no século XIII., juntamente com três outros pais da Igreja romana: Santo Ambrósio, Santo Agostinho e o papa Gregório I. O fato de ter alcançado a santidade pelo seu trabalho *projeta uma luz especial* sobre o relacionamento entre o tradutor e a divindade: considera-se que Jerônimo trabalhou inspirado por Deus, o que, por sua vez, garantiu proteção para a sua tradução da Bíblia. Depois de um período de esquecimento, o culto de São Jerônimo reviveu durante a Renascença.

O fim da Renascença coincidiu com o início da Reforma, movimento destinado, como o nome sugere, a reformar a Igreja Católica. Latente desde a Idade Média, o movimento ganhou força durante o século XVI, estimulado pela curiosidade intelectual e a liberdade associadas com o Humanismo, o desenvolvimento da imprensa, que permitiu aos líderes da

Reforma divulgar suas idéias e, em particular, o surgimento de novas versões das Escrituras, que podiam ser traduzidas para os vernáculos.

A atitude de tolerância com respeito à tradução dos textos religiosos, que tinha prevalecido durante a Idade Média, não se manteve necessariamente nos períodos subseqüentes. A posição da Igreja Católica Romana, por exemplo, refletiu-se na decisão tomada pelo Concílio de Trento em 1546, de considerar a Vulgata a única versão “autêntica”, decisão que só foi reconsiderada em 1943.

Martinho Lutero (1483-1546) é considerado o fundador da Reforma. Depois de graduar-se na universidade, começou a estudar Direito, mas abandonou esse campo para ingressar em um mosteiro agostiniano em Erfurt. Ordenou-se em 1507 e continuou seus estudos em Wittenberg, recebendo o doutorado em teologia em 1511. Estava bastante familiarizado com a teologia escolástica da sua época e devotou-se ao estudo da Bíblia, rebelando-se contra muitas práticas da Igreja e criticando, em particular, a doutrina das indulgências. Ao ser excomungado, refugiou-se no Castelo de Wartburg, onde começou a traduzir o Novo Testamento.

Lutero trabalhou na sua tradução da Bíblia de 1521 a 1534, em colaboração com um grupo de estudiosos. Sua tradução para o alemão do Novo Testamento grego de Erasmo foi publicada em 21 de setembro de 1522, e a Bíblia completa apareceu em Wittenberg em 1534. A Bíblia de Lutero foi a primeira Bíblia completa em uma língua moderna traduzida diretamente das línguas originais, grego e hebraico. O principal objetivo de Lutero era dar à sua Bíblia a linguagem do alemão coloquial, a língua “da mãe dentro de casa, das crianças na rua, do homem comum no mercado”. A Bíblia de Lutero é também muito respeitada como obra literária, um texto fundamental para uma língua literária nascente. Os fatores históricos, culturais e religiosos especiais que influenciaram essa tradução contribuíram para o surgimento e a aceitação do alemão moderno e o trabalho de Lutero inspirou traduções similares: para o sueco (1541), o dinamarquês (1550), o islandês (1584) e o esloveno (1584).

No século XIX, houve o aumento impressionante do número de idiomas para os quais a Bíblia foi traduzida. Durante o primeiro terço do século,

foram publicadas traduções para mais de 86 novas línguas, 66 das quais não-européias: 43 asiáticas, 10 americanas, 7 africanas e 6 da Oceania.

Ao contrário do cristianismo, o Islam não aceitou facilmente a tradução como meio de propagar sua doutrina. Assim como os textos judaicos enfatizam o papel do hebraico como língua da revelação, diversos versículos do Corão afirmam explicitamente que só o árabe deve ser o veículo da palavra divina. Através dos tempos, o texto do Corão esteve associado à qualidade expressiva da língua árabe, refletida na riqueza da poesia pré-islâmica. A tradição escolástica muçulmana dos primeiros tempos colocou o debate sobre o fato de o Corão ser inimitável dentro da sua preocupação teológica mais ampla com a Essência Divina. Qualquer tentativa de tradução é fútil, já que o discurso eterno, incorporado ao Corão, não pode ser imitado ou reproduzido por qualquer pessoa.

Entretanto, já no século IX, menos de duzentos anos depois da morte do Profeta, começaram a surgir traduções, normalmente acompanhadas, linha por linha, do original árabe.

No passado, em muitos momentos, a tradução e a interpretação eram vistas como tarefas sinônimas, entretanto em uma definição ampla, interpretar significa explicar ou traduzir de uma língua para a outra, de forma simultânea ou consecutiva (DELISLE e WOODSWORTH, 1995).

Atualmente esse trabalho é diferenciado em categorias de intérpretes com qualificação específica: intérpretes de conferência, de tribunal, acompanhantes, comunitários classificados de acordo com o papel que desempenham, a serviço do Estado ou de uma religião, em expedições de descoberta ou conquista, a serviço de militares ou da diplomacia.

Cartas, diários, memórias e biografias dos próprios intérpretes foram utilizadas como fontes de dados para o conhecimento do modo como trabalhavam no passado. Entretanto, a dificuldade para se localizar registros gerou atraso no conhecimento dessa história. É sabido que os antigos gregos pouco respeitavam as línguas de outras nações, chamando-as de bárbaras. Da mesma forma, no antigo Egito e entre os romanos, as outras línguas eram mal consideradas e, em conseqüência, as pessoas da elite não se esforçavam por aprendê-las. A única exceção era o grego, embora se observe que trinta séculos

antes da Era Cristã os egípcios tinham um hieróglifo que significava “interpretando”.

Em vários períodos históricos, surgiu uma língua franca como meio de comunicação entre pessoas que falavam idiomas diferentes. De modo particular este fato ocorreu com o latim, língua da Igreja, da ciência, das letras e da diplomacia europeia até o século XVII. Em certa medida, o italiano e, depois, o francês, português e espanhol nos impérios coloniais desses países. No entanto, essas línguas de intercomunicação se limitavam a certas áreas ou grupos sociais. Assim que os exércitos, os comerciantes, exploradores ou missionários adentravam espaços de línguas por eles desconhecidas, precisavam da colaboração de intérpretes. Os romanos, por exemplo, precisavam de intérpretes nas campanhas em regiões fronteiriças do seu imenso império e para administrar os territórios conquistados.

Em período anterior ao Renascimento, raramente se mencionava o trabalho do intérprete. Quando se deixava documento escrito, como é o caso dos tradutores, é mais fácil obter informação da história. A posição social dos intérpretes pode também explicar sua omissão nos anais da história: híbridos étnicos e culturais, muitas vezes do sexo feminino, escravos ou membros de uma “subcasta”, cristãos, armênios e judeus que viviam na Índia britânica, por exemplo, esses intermediários não recebiam de acordo com os registros históricos o tratamento que mereciam.

Ingrid Kurz (1986, p. 218-9) conseguiu encontrar mais traços dessa atividade, documentando cuidadosamente as várias referências a intérpretes nas obras clássicas: cinco em Lívio e numerosas outras em César, Cícero, Aulo Gélio, Horácio, Plínio, Salústio e Valério Máximo. Outro autor Hans J. Vermeer localiza, também, referências na literatura da antiga Grécia e de Roma e na Idade Média. Por exemplo, no caso de Anabasis, de Xenofonte, ele concluiu que tanto os gregos como os persas trouxeram seus próprios intérpretes para as negociações.

Quanto à atuação dos intérpretes na Antiguidade, antes do Renascimento, eles raramente eram mencionados devido à valorização da tradução de livros e textos escritos. Na literatura latina e na literatura árabe

medieval, a interpretação é mencionada com freqüência crescente. Na Idade Média, a necessidade de usar intérpretes cresceu e foi reconhecida, como se podem observar, nas crônicas francesas, a referência aos intérpretes durante as Cruzadas.

Os próprios intérpretes deixaram, nos últimos cem anos, lembranças necessárias e úteis, testemunho do papel desempenhando, de sua vida e prática da profissão. De certo modo reconhece-se que muitos profissionais passaram a exercer a profissão por conhecerem diferentes línguas.

Considerando ser a interpretação uma tarefa complexa, ao longo dos anos diferentes recursos e métodos foram utilizados em sua realização (consecutiva, sussurrada ou simultânea, com ou sem equipamento).

Devido, fundamentalmente, ao espaço que a interpretação ocupa em conferências, com a ajuda de fones de ouvido, ou na televisão, quando ocorre a interpretação simultânea, passou a ser vista como um trabalho, como todos os outros de natureza técnica.

Na conferência de Paz de Paris e das reuniões da Liga das Nações, no fim da Primeira Guerra Mundial, no decorrer das negociações, a interpretação consecutiva ocorreu com o trabalho de profissionais e recursos altamente qualificados. Entre os intérpretes que atuaram nessa ocasião, reconhecidos como pioneiros estavam Paul Mantoux, Antoine Velleman, Jean Herbert, Robert Confino, os irmãos André e George Kaminker, e George Mathieu. Salvador de Madariaga (1886-1978), escritor diplomata e chefe da delegação espanhola à Liga das Nações, menciona, com admiração, uma certa Madame Angeli, que podia *“ouvir todo um discurso em inglês, francês ou italiano e repeti-lo nas outras duas línguas sem jamais tomar uma só nota”*.

Comenta-se que os intérpretes com essa habilidade se prestavam mais ao trabalho da Assembléia, enquanto os outros interpretavam os pronunciamentos curtos e comentários rápidos, adaptando-se melhor às comissões (DELISLE e WOODSWORTH, 1995). Outros intérpretes consecutivos trabalharam em épocas e situações diferentes, como doña Marina, que interpretava para o conquistador Cortés, no México do século XVI e Vernon

Walters, no século XX, que prestou serviços a vários presidentes dos Estados Unidos.

Eugen Dollmann, que trabalhou na Alemanha nazista, relata um tipo diferente de experiência. Em suas memórias, lembra o primeiro discurso que precisou interpretar para Hitler, planejado para ser breve, mas que durou meia hora e foi realizado ao ar livre, para um grupo visitante de cerca de mil membros da organização da juventude de Mussolini. Dollmann, que ainda não aprendera a tomar notas, fez “um discurso em italiano que nada tinha a ver com as palavras de Hitler”, mas foi recebido com aplausos entusiásticos (DOLLMANN, p.13 apud DELISLE; WOODSWORTH, 1995 p. 260).

Em certas circunstâncias, os intérpretes eram solicitados especificamente para narrar uma frase após a outra, como ocorreu com Arthur Ferguson (1859-1908) na Conferência de Paz de Paris de 1898, ao fim da guerra entre os Estados Unidos e a Espanha. À medida que o Tratado de Paz ia sendo redigido, os textos escritos eram submetidos à aprovação dos negociadores para que fossem lidos em voz alta, sendo de preferência dos delegados que os intérpretes os narrassem.

Um tema freqüente nas discussões sobre a interpretação consecutiva é o da “fidelidade”. O coronel Stephen Bonsal (1865-1951), intérprete do presidente Woodrow Wilson, defendia uma certa “revisão” da linguagem original. Conta-se que um dos Quatro Grandes lhe pediu para sugerir a Lawrence da Arábia que “suavizasse o impacto de algumas das palavras ofensivas de Emir Faiçal.

A análise de fatos referentes à história dos tradutores e intérpretes de línguas orais, aproximam características e fatos que evidenciam a importância do trabalho realizado por esses profissionais para o desenvolvimento das línguas, difusão cultural-religiosa e preservação da memória.

Conforme o objetivo do presente estudo, passaremos a refletir nos capítulos seguintes, a trajetória de formação e as condições de trabalho de intérpretes de Libras em IES, a partir de uma fundamentação teórica, de um percurso metodológico e de dados que serão analisados e discutidos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Contribuições dos estudos de Lev Semionovitch Vygotski

Dentre os escritos de Lev Semionovitch Vygotski, encontram-se textos redigidos a partir de seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e sobre a aprendizagem de crianças surdas.

Embora os estudos de Vygotski estejam diretamente associados à psicologia, suas obras expressam as possibilidades de superação dos limites dessa ciência. Considera-se um exemplo disso a atenção destinada à defectologia (ciência que estuda as deficiências) e à pedagogia especial. Os escritos dos anos 1924 e 1931 reunidos no livro “Fundamentos de Defectologia” (Obras Completas), publicado em 1983, contêm os trabalhos que constituem a base teórica essencial para o desenvolvimento científico da pedagogia especial.

As contribuições de Vygotski estão diretamente relacionadas à linha de pensamento histórico-cultural, que compreende que as funções psicológicas superiores têm uma origem biológica e também social. Desse modo, o desenvolvimento da criança poderia ser definido como sócio-gênese das formas superiores do comportamento. Nessa concepção, o desenvolvimento e a formação da criança ocorrem mediante uma situação social de desenvolvimento e sua participação numa realidade social (VIGOTSKI, 1983).

Quando uma criança não corresponde a um modelo de desenvolvimento para uma determinada faixa etária, como ocorre com algumas crianças com deficiência, poder-se-ia pressupor que, as condições sociais é que, na verdade, ditariam as possibilidades de desenvolvimento e não, a deficiência. As crianças surdas impossibilitadas de fazer uso da fala poderiam utilizar técnicas que favorecessem sua educação e não serem privados dos processos educacionais.

No entanto, segundo Vygotski (1983), aspectos atípicos do desenvolvimento dessas crianças permitem observar, com maior clareza, a interação entre o desenvolvimento natural e o cultural que, também, está presente

nas crianças sem deficiência. A idéia central de Vigotski (1983) é a de que a educação de crianças com deficiência não se diferencia da educação de crianças que não possuem deficiência.

As crianças com deficiência poderiam assimilar conhecimento e desenvolver habilidades de maneira semelhante à das demais crianças, porém, para isso, tornar-se-ia imprescindível a utilização de métodos, procedimentos e técnicas específicas. Essa idéia atribui à concepção formulada por Vigotski (1983) a característica de uma ciência otimista acerca do desenvolvimento dessas crianças. Devido, fundamentalmente, a esse ponto de vista, Vigotski (1983) critica a escola especial, caracterizando-a como uma instituição que excede o uso de técnicas terapêuticas, não permitindo que a educação especial estabeleça o vínculo necessário com o social.

A pedagogia especial não poderia trabalhar separadamente das condições materiais produzidas pela sociedade, sendo seu objetivo favorecer a participação de crianças com deficiência nos processos sociais coletivos. No entanto, o que não ocorreu, por um longo período, foi a vinculação entre a prática pedagógica especial e a vida. A escola especial deveria caracterizar-se por sua estreita relação com a comunidade onde estão inseridos os alunos. Com o conhecimento disseminado nesse coletivo é que estes alunos devem estar.

De acordo com o estudo apresentado por Vigotski (1983), na obra Fundamentos de Defectologia (1983), a deficiência de um membro, órgão ou sentido não produz, necessariamente, a incapacidade total do sujeito. Relativamente à surdez e à deficiência auditiva, a impossibilidade de uso completo da audição pode representar a necessidade de obtenção de formas diferenciadas de aquisição e uso da linguagem.

A compensação é uma noção teórica desenvolvida por Vigotski (1983), um conceito que se refere às possibilidades biológicas e sociais de utilização de outros órgãos e superação de dificuldades impostas pela deficiência para convivência e participação na sociedade. Dessa maneira, não ocorreria somente a compensação dos sentidos. A criança surda faria um melhor aproveitamento da visão, do tato, do olfato e de outros sentidos.

A dinâmica desse processo seria mais completa se relacionada às condições materiais por meio das quais essas crianças encontram formas de desenvolver-se. A utilização da visão pelo surdo não desempenha a mesma função em pessoas que ouvem normalmente, porém a compensação de uma deficiência é produzida por um canal indireto de caráter social e psicológico.

Esse fato não representa a eliminação da deficiência de ordem sensorial, mas pode significar a superação de limites impostos pela surdez. A interação com a sociedade concretizada em experiências de linguagem possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

O ensino da linguagem oral às crianças surdas é visto como um desafio. Observa-se, no trabalho realizado por Vigotski (1983 p. 94), a luta contra a utilização de um método artificial que forçava a memorização de palavras e frases. O método de I. Golosov, professor do Instituto para Sordomudos de Moscou, é apresentado por Vigotski (idem) como uma intenção original de organizar o ensino da linguagem oral.

Em 1910, iniciou-se a elaboração prévia do método; em 1913, em Varsóvia, iniciou-se a prática, porém a elaboração teórica e prática do método somente pode ser finalizada após a Revolução ocorrida em Moscou. A essência desse método é que a criança receba, imediatamente, uma palavra inteira e não, por partes. O experimento apresentou resultados favoráveis, de modo que um primeiro grupo de surdos entre os anos 1923-1924, estudou por esse método e conseguiu fazer uso da fala. Nesse processo, dedicou-se, conjuntamente, à leitura “labiofacial” vinculando-se a leitura e a escrita das letras. Desse modo, o som não se apresenta separadamente da palavra e de seu significado.

O método desenvolvido por Golosov representou avanço, por compreender a linguagem como um elemento vivo, que não pode ser memorizado ou estudado distante de seu significado ou contexto de uso. É necessário imaginar, segundo Vigotski (1983), as inesgotáveis possibilidades de favorecer o desenvolvimento da linguagem, da consciência e do pensamento.

A tarefa de ensinar as crianças surdas a falar sofreu, ao longo dos anos, crises conhecidas em todo o mundo. Os diferentes países buscam métodos

adequados e eficazes de modo que não existe um único método que possa ser considerado solidamente fundamentado teórica e cientificamente.

Vigotski (1983) considerava a situação da escola russa ruim, apontando os déficits e as falhas do sistema escolar. Afirmava que os professores tornavam-se, inevitavelmente, reformadores dos meios e formas de ensinar. Denunciava a enfraquecimento da estrutura administrativa, econômica e pedagógica da escola russa e a falta de especialistas preparados para a pedagogia especial.

As limitações do sistema impuseram aos alunos a realização de um trabalho forçado para que pudessem passar pelas etapas escolares. Já naquele período, a criança surda criava, inevitavelmente, sua forma de linguagem através da mímica. Essa prática, porém, nem sempre representava uma contribuição ao seu desenvolvimento, por não favorecer o acúmulo de experiências socialmente estabelecidas.

De modo particular, segundo Vigotski (1983), a educação escolar limitava-se ao cumprimento das determinações de uma visão moralista-religiosa. A linguagem servia somente como um meio de compreender o sermão religioso, sempre no idioma oficial do país. Nenhum sistema especial pode ser compreendido de outro modo que não seja em um plano geral de idéias sócio-pedagógicas e de relações com sua época.

O autor afirma que o problema da linguagem de crianças surdas não será solucionado pela metodologia especial e, sim, pela reestruturação geral da escola sobre os princípios da educação social. A linguagem na criança surda deve surgir quando tem necessidade dela, quando possa representar uma experiência que lhe sirva para todas as experiências e por toda a vida escolar e para isso não basta a reforma de um método e, sim, das possibilidades criadas em torno da vida dessas crianças. A educação social amplamente desenvolvida é a base necessária para solucionar o problema existente em torno da linguagem.

O método utilizado na pedagogia especial não deve trabalhar somente com técnicas para o ensino da linguagem. Devem-se considerar três princípios fundamentais: o pedagógico, o social e o metodológico. Seria impossível trabalhar sem algum desses três elementos. Sem que exista uma base

social para a educação, nenhuma técnica resultará no desenvolvimento da linguagem para a criança surda. A técnica é apenas um instrumento de sua educação social e deve ser valorizada desse ponto de vista.

A aproximação da surdopedagogia (termo usado por VIGOTSKI, 1983) da escola geral se faz necessária para a nova revisão do problema em um aspecto prático e teórico. Isso exige de nós o reconhecimento do problema do ensino da linguagem. Apesar de todos os êxitos da surdopedagogia teórica e prática, não se pode considerar solucionada a parte principal que se refere à relação da educação geral com a linguagem. Surge a necessidade de revisar a relação teórica e prática tradicional com os seus diferentes tipos de linguagem e, em primeiro lugar da mímica e da linguagem escrita.

As investigações psicológicas (experimentais e clínicas) demonstram que a poliglotia (o domínio de diferentes formas de linguagem), no estado da surdopedagogia, é uma via benéfica e inevitável para o desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda (VIGOSTKI, 1983 p. 294).

A experiência de avanços dos pedagogos europeus e norte-americanos (em particular a experiência escandinava e norte-americana) evidencia a possibilidade de realizar tanto a complementação de diferentes formas de linguagem, como o enfoque diferenciado do ensino da linguagem à criança surda.

Esse conjunto de fatores representa problemas e demandas à pedagogia surda teórica e prática que, os quais podem ser solucionados não com um plano metodológico particular e sim, com um plano da metodologia para o ensino da linguagem. Em concordância com Vigostski (1983), reconhece-se que a linguagem deve ser estudada e reconhecida como um instrumento social com implicações diretamente relacionadas à aprendizagem.

Essa condição revela, ainda, que o trabalho educativo precisa ser orientado para a apropriação de elementos culturalmente importantes, para favorecer o desenvolvimento mental e cognitivo, possibilitando, então, ao sujeito significar o mundo. O estudioso tinha no início uma visão oralista, porém, o desenvolvimento de suas pesquisas evidenciaram a necessidade de se valorizar

o uso da “mímica”. Seus estudos contribuíram de forma elementar para a superação da visão oralista e para a abertura de trabalhos educacionais com o uso dos sinais.

3.2 Contribuições de Pierre Bourdieu

As contribuições de Pierre Bourdieu podem ser apresentadas a partir de seu novo modo de interpretação da realidade escolar e educacional.

Pierre Bourdieu é considerado uma referência na Sociologia do século XX. Sua formação inicial foi realizada nos anos 1950, na Escola Normal Superior de Paris e na Sorbonne, no campo da Filosofia, e a partir do período vivido na Argélia (1955-1960), em Ciências Sociais, em particular, a Antropologia e Sociologia.

As obras de Bordieu caracterizam-se por burlar fronteiras disciplinares e empreender estudos em diferentes campos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Sociolingüística). Por essa razão, contribuiu com produções sobre religião, artes, escola, linguagem, mídia, utilizando, em seus estudos, os mais variados métodos e técnicas de pesquisa: observação etnográfica, questionário, fotos e material publicitário.

Suas obras contribuíram para o campo da Educação, para a formulação de respostas aos problemas ocasionados pelas desigualdades escolares. Até o século XX, predominava, nas Ciências Sociais uma visão funcionalista, que atribuía à escolarização papel principal no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa, moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

Através da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus

dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. Ocorreu, nos anos 1960, com a colaboração de Bourdieu uma crise dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade.

A partir do final dos anos 1950, houve a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (a “Aritmética Política” na Inglaterra; o Relatório Coleman nos EUA; os estudos do INED na França) que mostraram de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Desse modo, pôde-se defender que o sucesso dos alunos na educação escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da sua origem social (classe, etnia, sexo, local de moradia etc).

A mudança no modo de conceber a educação, nos anos 60, está relacionada, também, a certos efeitos inesperados da massificação do ensino. Na França, considera-se o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos portadores de certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcaram a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra.

A geração frustrada, submetida ao trabalho em setores diferentes das tradicionais elites escolarizadas, provou a desvalorização dos títulos escolares e a massificação do ensino, vendo extinguir-se suas expectativas de mobilidade social através da escola. Como diz Bourdieu, a decepção dessa “geração enganada”, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968.

Diante desses elementos, Bourdieu propõe, nos anos 60, uma verdadeira revolução científica, que se inicia, primeiramente, com a mudança do

modo de olhar a educação escolar. Os dados coletados por Bourdieu revelam a forte relação entre desempenho escolar e origem social, negando o paradigma funcionalista. A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino representou para Bourdieu a reprodução e legitimação das desigualdades sociais e não, a igualdade de oportunidades e justiça social características de uma visão funcionalista.

Na teoria de Bourdieu, a escola deixa de ser vista como transformadora e democratizadora da sociedade para ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Dentro desse modo de compreender a vida em sociedade Bourdieu favoreceu ainda a compreensão de uma teoria da prática centrada no conceito de habitus. Os principais conceitos desenvolvidos por Bourdieu: espaço social, campo e capital (econômico, cultural, social e simbólico) evidenciam o modo como o estudioso faz a análise da vida em sociedade.

As ações e interações sociais dependem das condições objetivas que poderiam explicar o curso dessas interações. O problema desse fato, segundo Bourdieu, não seria apenas suas limitações, por não atingir as bases sociais que, supostamente, condicionariam as experiências práticas, mas, o fato dessas ações contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.

As escolhas, as percepções, as apreciações, as falas, os gestos, as ações e as interações não deveriam, sob o risco de se construir uma concepção enganosa do mundo social, ser analisados em si mesmos, de forma independente em relação às estruturas objetivas que os constituem. Em contraposição ao subjetivismo, o conhecimento objetivista é caracterizado pela ruptura que promove em relação à experiência subjetiva imediata.

As críticas de Bourdieu, na verdade, superam as correntes estritamente fenomenológicas e atingem um conjunto mais amplo de teorias, classificadas por ele como subjetivistas. A questão essencial para Bourdieu é como entender o caráter estruturado ou ordenado das práticas sociais, como essas práticas seriam organizadas pelos sujeitos sociais.

Para encontrar uma resposta a essa questão tornar-se-ia necessário compreender um princípio de produção social incorporado pelos próprios sujeitos. A esse conceito, Bourdieu denomina “habitus”, entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BORDIEU, 1996, p. 49). O conceito de habitus seria a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática.

Para Bourdieu (1996) a estruturação das práticas sociais não é um processo mecânico, unicamente de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social ou autônomo, condicionado exclusivamente pela consciência dos sujeitos. As práticas sociais seriam estruturadas pela posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos sujeitos constitui, também, sua forma de perceber o mundo.

Segundo Bourdieu (1996), cada sujeito assume posição nas estruturas sociais, vivenciando uma série de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade. Nesse ponto de vista, o habitus não corresponderia, a um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser observadas pelo sujeito, mas, diferentemente disso, constituiria um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (Idem p. 87). O habitus seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação.

O conceito de habitus é atribuído por Bourdieu, um papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. É por meio do habitus que Bourdieu estuda e analisa a posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas (campo) e os tipos de capital apropriados pelos sujeitos.

Paralelamente a uma disposição social e à estrutura objetiva, funcionariam, ainda, um poder simbólico, identificado por Bourdieu (1996) como as produções simbólicas – moral, arte, religião, ciência, língua, dentre outros.

Seriam dessas tradições que um sujeito se apropriaria por meio de suas relações e posicionamento na sociedade.

Desse modo, em concordância com Bourdieu (1996), conclui-se que a posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria facilmente a um determinado modo de ação, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientariam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais

Como uma abordagem teórico-metodológica, a pesquisa qualitativa permite estudar um campo que envolve ciências humanas e sociais, carregando em si elementos relacionados à interação entre pessoas e fatos inseridos em um determinado contexto que, apresentando significados visíveis, tornam-se necessários para uma investigação.

A escolha do procedimento metodológico deve ocorrer de acordo com a realidade a ser estudada, considerando como característica da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais a contestação da neutralidade científica, reconhecendo o compromisso ético-político do pesquisador com a realidade a ser estudada (LÖWY, 1985; CHIZZOTTI, 2006; GIL, 1999).

De acordo com Gil (1999), o procedimento deve favorecer a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, bem como a observância dos objetivos.

Nessa perspectiva, estima-se o uso do questionário de acordo com:

- a) O perfil da população a ser investigada;
- b) A dispersão geográfica dos participantes;
- c) A possibilidade de tradução dos objetivos em questões centrais relacionadas a fatos, atitudes, construção de índices e indicadores socioeconômicos.

Em concordância com os elementos anteriormente apresentados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa são: aplicação de questionário fechado via web; análise de fontes documentais: instrumentos legais, fontes de indicadores sociais e dados estatísticos; levantamento bibliográfico.

Ressalta-se que, diante da necessidade de interação direta com os sujeitos da pesquisa, foram observadas as implicações éticas da participação na pesquisa na vida dos sujeitos. Por essa razão, o projeto inicial submeteu-se à avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que concedeu um parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

4.2 Participantes da pesquisa

De forma geral, participaram da pesquisa visitando o site e respondendo ao questionário diversos membros de Associação de Surdos e de Intérpretes de Libras. Pessoas surdas e ouvintes, que tiveram conhecimento do desenvolvimento dessa pesquisa através da UFSC que colaborou na divulgação da pesquisa enviando um e-mail de divulgação do blog aos inscritos nos exames realizados em 2006 e 2007. O segundo canal de comunicação com os sujeitos foi a lista de discussão no yahoogroups, constituída por intérpretes de Libras de diversas regiões do país.⁷

De acordo com o objetivo da pesquisa, consideram-se sujeitos, somente os intérpretes de Libras certificados pelo Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação em nível superior e que atuam predominantemente nesse nível de ensino.

A opção metodológica pelo estudo de profissionais certificados pelo exame nacional justifica-se pela abrangência e finalidade desse exame. O Prolibras é um programa promovido pelo Ministério da Educação em IES tendo por objetivo viabilizar a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais para uso, ensino e tradução/interpretação.

O Exame Nacional foi criado pelo MEC para cumprir a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005 e implementado em 2006, de acordo com o

⁷ O grupo Brasil Intérpretes foi criado em 26 de dezembro de 2002, atualmente possui 382 associados e tem por objetivo debater assuntos relativos à categoria, divulgar cursos, livros, associações, legislação, congressos relacionados à tradução e interpretação de língua de sinais e favorecer a união necessária para a organização profissional.

art. 4º e parágrafo 1º da Portaria Normativa MEC nº 11, de 09/08/06, que constitui um exame nacional sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP a ser realizado por meio de parceria entre o Ministério da Educação, o INEP e a Universidade Federal de Santa Catarina. Prevê a certificação de pessoas fluentes em Libras interessadas em ser professores ou instrutores da Libras, principalmente, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; pessoas ouvintes, fluentes em Libras interessadas em exercer a tradução e interpretação da Libras, principalmente, nas instituições de ensino.

Desse modo o certificado é conferido ao participante que demonstra domínio operacional da Libras apresentando-se capaz de compreender e produzir textos nessa língua, fluentemente, sobre assuntos variados em diferentes contextos educacionais demonstrando ter domínio de estruturas da Libras e vocabulário.

O Prolibras considera habilidades e competências exigidas para as funções de docência ou de tradução e interpretação, para a função de tradutor e intérprete, essas habilidades correspondem a tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa (modalidades oral e escrita) e tradução da Língua Portuguesa para Libras.

A avaliação da competência dos participantes ocorre pela observação de sua leitura e compreensão dos sinais e de seu desempenho no processo de interpretação. Para certificação de tradução e interpretação é realizada em duas etapas, a primeira correspondente a uma prova objetiva envolvendo a compreensão da Libras e ética profissional. A segunda parte corresponde á tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa com temáticas relacionadas à educação, com duração de dez minutos.

Um estudo realizado por Fernandes e Ceretta (2007) revela dados importantes sobre o Exame no Estado do Paraná. Boa parte dos intérpretes submetidos ao exame manifestaram dificuldade em compreender os sinais utilizados, devido as diferenças entre sinais utilizados em cada região do país. Observa-se que se a avaliação abrange todo o país deveria, também, acolher a

regionalidade oriunda das transformações ocorridas em uma língua em pleno funcionamento.

De acordo com as pesquisadoras, os Exames de proficiência, costumam avaliar habilidades comunicativas e gramaticais gerais e o grau de familiaridade e relação do candidato com diferentes aspectos da língua. Essas entre outras a proposta de avaliação da proficiência em tradução e interpretação da Libras são freqüentes, entretanto, servirão nesse trabalho para a delimitação dos sujeitos, considerando a finalidade do ProLibras de certificar profissionais que deverão atuar na educação de pessoas surdas.

4.3 Construção dos dados da pesquisa

A construção dos dados da pesquisa ocorreu pela aplicação de questionário com questões referentes à realidade social, à trajetória de formação e às condições de trabalho dos sujeitos.

Nessa dimensão, não se utilizou questionário como recurso para a realização de enquete ou para se ter noção de opinião pública. Na elaboração do questionário, observou-se o conceito de Indicador Social, que, de acordo com Januzzi (2001 p. 2), é uma medida utilizada para

operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisas acadêmicas) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão processando na mesma.

Nessa dimensão, as questões direcionavam os participantes a fornecer informações referentes às suas condições de vida. Essa forma de análise pode ser compreendida, em concordância às teorias sociais, como a utilização de recursos necessários à análise dos fatos sociais e caracterização das condições socioeconômicas.

Pelo questionário, também, coletaram-se dados referentes ao processo de formação educacional e acadêmica vivenciado pelos sujeitos da

pesquisa. Em concordância com Bourdieu (1997), a trajetória é vista como uma maneira singular de percorrer o espaço social e resultado construído de traços próprios da história individual ou de um grupo. Mediante esse conceito, os dados foram sistematizados de modo a favorecer a visualização de características relativas à trajetória de formação dos intérpretes de Libras.

Juntamente aos dados anteriormente apresentados, observaram-se as condições de trabalho e o desempenho da função exercida pelo intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior. Problematizou-se a fragilidade na formação do intérprete de Libras e a precariedade à qual os profissionais da educação superior têm sido submetidos. Discutiu-se o envolvimento do intérprete na organização do trabalho pedagógico considerando os tipos de contrato de trabalho à luz da legislação trabalhista, a carga horária de trabalho e remuneração disponibilizadas aos profissionais.

4.3.1 Questionário

De acordo com Thiollent (1987), o questionário pode ser utilizado no intuito de fornecer ao pesquisador o acesso a informações precisas acerca da vida dos participantes da pesquisa. Na elaboração das questões que viriam a compor o questionário, foi observado uso das palavras e formas de escrita para garantir a eficácia na comunicação, evitando influenciar a escolha das respostas.

Entretanto, houve a preocupação com a possível inflexibilidade mediante a existência de questões fechadas uma vez que o participante podia sentir forçado a fazer a opção por uma única alternativa. Nessa perspectiva, disponibilizou-se um espaço aberto para comentários no qual o participante poderia livremente expressar-se, sem necessidade de seguir os temas abordados nas questões.

A escolha da utilização de um questionário fechado deu-se devido à extensão da amostra. Também por essa razão, utilizou-se um blog, um site de fácil utilização, onde você se pode postar rapidamente informações garantindo a interação com as pessoas de forma rápida. Devido a presença dos intérpretes em

diversas regiões do país foi considerada a dificuldade para envio e recebimento de questionários pelo correio.

As questões estavam relacionadas aos eixos temáticos a partir da seguinte distribuição:

- A. **Realidade socioeconômica:** vinte e quatro questões referentes à idade, sexo, escolarização, escolarização dos pais, tipo de serviço médico freqüentado, participação em atividades culturais, estado civil, religião e bens/propriedades.

- B. **Trajetórias de Formação:** nove questões que solicitavam aos participantes informações referentes à sua trajetória de formação: escolarização, tipo de curso do ensino médio, nível de formação acadêmica e envolvimento em atividades de pesquisa. Compõem esse núcleo de análise, os dados referentes ao engajamento dos intérpretes em movimentos sociais das comunidades surdas.

- C. **Condições de trabalho:** oito questões referentes ao tipo de contrato de trabalho firmado entre a instituição de ensino e o intérprete, função ou cargo registrado, carga horária aproximada de desenvolvimento de atividades remuneradas, nível de ensino em que tem predominantemente atuado, tempo de atuação, relações com os colegas de trabalho e doenças adquiridas devido ao trabalho exercido

4.3.2 Utilização de dados estatísticos

A análise dos dados da pesquisa foi realizada pela observação de dados estatísticos relacionados às propostas e serviços educacionais disponíveis a pessoas surdas; indicador-processo, que corresponde ao investimento e aplicação dos recursos públicos. A esses fatores associam-se características

demográficas e socioeconômicas, dados do Censo Superior e da Secretaria de Educação Especial referentes a projetos voltados ao tradutor e intérprete de Libras. Abaixo, o quadro 3 apresenta as principais fontes de indicadores:

Juntamente às informações anteriormente apresentadas utilizaram-se indicadores apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1: Principais fontes de Indicadores utilizadas para a construção e análise dos dados

Instituição	Fonte de dados	Temas investigados	Periodicidade
Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial	Censo Escolar	Matrículas na educação especial	
IBGE	Censo Superior	Matrículas de pessoas surdas na educação superior	Anual – Dados correspondentes aos anos 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006.
IBGE	Censo populacional	População com deficiência, população com surdez.	Anual
FNDE	Resoluções e deliberações	Recursos e investimentos	Anual
Ministério do trabalho	Documentos	Empregos, salários, regulamentação de profissão.	Anual

* Esse quadro foi elaborado pela autora, desse trabalho, no intuito de favorecer uma melhor visualização das fontes de indicadores utilizados para a construção dos dados.

4.3.3 Dinâmica do processo de coleta de dados via web

As tecnologias da informação têm sido freqüentemente utilizadas na área de educação, de forma a facilitar a comunicação e a interação à distância entre os envolvidos no ato educativo.

No desenvolvimento do blog, contou-se com o trabalho de uma empresa especialista no ramo. Através de reuniões, a homepage foi elaborada de forma que se pudessem unir os possíveis sistemas de criação de páginas na

internet à necessidade de reunir num banco de dados as respostas do questionário.

A empresa apresentou duas possibilidades de criação da página:

1. Utilizando Subdomínio. Ex. www.empresa.com.br/pesquisa

Nesse modelo, seria utilizada a homepage da empresa, alugando um espaço no qual esta pesquisa poderia ser desenvolvida. Haveria o investimento financeiro na criação, desenvolvimento da página e manutenção.

2. Utilizando Domínio próprio. Ex: www.pesquisa.blog.br (ver anexo III)

O segundo modelo apresentado possibilitava o uso de um domínio próprio na Internet, sendo o investimento na criação e desenvolvimento, hospedagem e manutenção da página (como o modelo anterior), porém, como uma página particular. Para isso seria necessário fazer o registro do domínio e efetuar o pagamento da anuidade.

A opção pela segunda alternativa ocorreu devido à possibilidade de contar com um domínio próprio, considerando a possibilidade de disponibilizar, no mesmo endereço, informações referentes à pesquisa.

Após a definição do design da página e com o sistema em funcionamento, antes da divulgação, houve a colaboração de três intérpretes para entrar no sistema e responder ao questionário. Esse teste possibilitou o reconhecimento de falhas e erros no sistema.

O desenvolvimento da homepage foi concluído, sendo esta composta por três páginas: uma página inicial era acessada pelo participante no endereço <http://www.dileiamartins.blog.br> para a realização do cadastro. Na segunda página, o participante respondia o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e mediante a aceitação em participar da pesquisa, visualizava o questionário disponível na terceira página.

No questionário, o participante fazia a opção por apenas uma alternativa e, devido ao cadastro do e-mail e fornecimento dos documentos pessoais (para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), sua senha era bloqueada caso tentasse fazer um novo cadastro para participar da pesquisa mais de uma vez.

O blog contém, ainda, uma área com informações pessoais do pesquisador e uma área de gerenciamento dos dados, que disponibiliza informações referentes aos usuários cadastrados que responderam ao questionário e usuários cadastrados que não responderam; Resultado Final; Resultado por nome.

As contribuições do uso da Internet na pesquisa qualitativa podem ser reconhecidas pela dinamização do processo de construção dos dados, pela superação de barreiras de localização geográfica, pela redução de gastos com papel, impressão e correio entre outros.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa

Na descrição e caracterização dos participantes da pesquisa, observa-se que diversos profissionais envolvidos na área da surdez visitaram o site, acessando e respondendo ao questionário. Do total de 210 (duzentos e dez) visitantes do blog, 131 (cento e trinta e um) responderam ao questionário. Após a leitura das respostas, elas foram agrupadas por categorias, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Nesse processo, constatou-se a existência de 5 (cinco) categorias. Em concordância a Gil (2007 p. 169), considera-se categorias como agrupamentos das respostas, para que possam ser adequadamente analisadas e observadas quanto à correspondência com o objetivo da pesquisa.

Sendo assim, os participantes foram divididos em categorias A, B, C, D e E sendo: categoria A correspondente a pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva representando 5% dos participantes (o equivalente à seis participantes); categoria B composta por 15% (o equivalente à dezenove participantes) dos participantes representando aqueles que não se submeteram ao Exame de Proficiência; a categoria C correspondente a 30% (o equivalente à quarenta participantes); dos participantes representando aqueles que obtiveram a reprovação nos exames aplicados nos anos 2006 e 2007;

Considerando esses elementos, as três primeiras categorias (A, B e C) foram isoladas, trabalhando-se com as categorias D e E correspondentes aos profissionais que se identificaram intérpretes de Libras e aprovados no Exame Nacional de Proficiência para a tradução e interpretação.

Na categorização inicial dos dados, foram realizados dois tipos de estratificações, verificando-se:

- A identificação direta por parte dos participantes como intérprete de Libras;

- A identificação como profissionais aprovados no Exame Nacional de Proficiência para tradução e interpretação da Libras.

Os participantes agrupados na categoria D correspondem a 28% (o equivalente à trinta e sete participantes); dos participantes que se apresentam enquanto certificados de nível médio; os agrupados na categoria E caracterizam-se como profissionais com certificação de nível superior correspondente acerca de 22% dos participantes (o equivalente à vinte e nove sujeitos). Como o objetivo da pesquisa era estudar as trajetórias de formação e as condições de trabalho de intérpretes de Libras, certificados pelo Exame Nacional de Proficiência para a Tradução e Interpretação da Libras em nível superior e que atuam em IES, optou-se pelo trabalho com a categoria E.

Embora a categoria D não se adeque ao objetivo da pesquisa, no desenvolvimento da análise correspondente ao lócus de atuação do participante, observaram-se semelhanças entre os dados do grupo D e E. Em decorrência desse ocorrido, a categoria D comporá num outro momento a análise dos dados.

No desenvolvimento de uma análise na dimensão qualitativa, considera-se para caracterização dos sujeitos juntamente a identificação profissional e a certificação, o lócus de atuação. Quando observadas as respostas referentes ao lócus de atuação, reconhece-se que os participantes da pesquisa atuam predominantemente em IES, como se observa na tabela 1.

Tabela 2: Intérpretes aprovados no Prolibras de nível superior por lócus de atuação

Lócus de atuação	Quantidade	Frequência relativa (%)
Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série	1	3%
Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série	1	3%
Ensino Fundamental – Escolas Especiais	1	3%
Educação Superior	22	77%
Congressos e eventos	1	3%
Jurídico	1	3%
Igrejas	1	3%
Associação de surdos, FENEIS, CBS etc.	1	3%
Total	29	100%

Fonte: Dados do questionário

A escolha pelo estudo da trajetória de profissionais que atuam em IES partiu, a princípio, da necessidade de delimitar o contexto no qual a pesquisa seria desenvolvida. Por outro lado, observamos que 77% do total de 131 participantes da pesquisa atuam predominantemente nesse nível de ensino. Levantam-se questões referentes às razões pelas quais esse grupo de profissionais atuam predominantemente no Ensino Superior e não, na Educação Básica.

Em decorrência da problemática exposta, os dados referentes à categoria D, composta por profissionais com proficiência de nível médio, podem ser observados, revelando a atuação de 93% dos participantes em IES.

O fato de deparar-nos com a crescente atuação dos intérpretes em IES instiga a observação das condições nesse nível de ensino. A partir desses dados, se buscará aprofundar o olhar para as características do grupo, de modo a conhecer os sujeitos da pesquisa sob aspectos socioeconômicos.

O reconhecimento da IES enquanto um espaço promissor de atuação para profissionais intérpretes de Libras direciona a análise de características específicas desse nível de ensino.

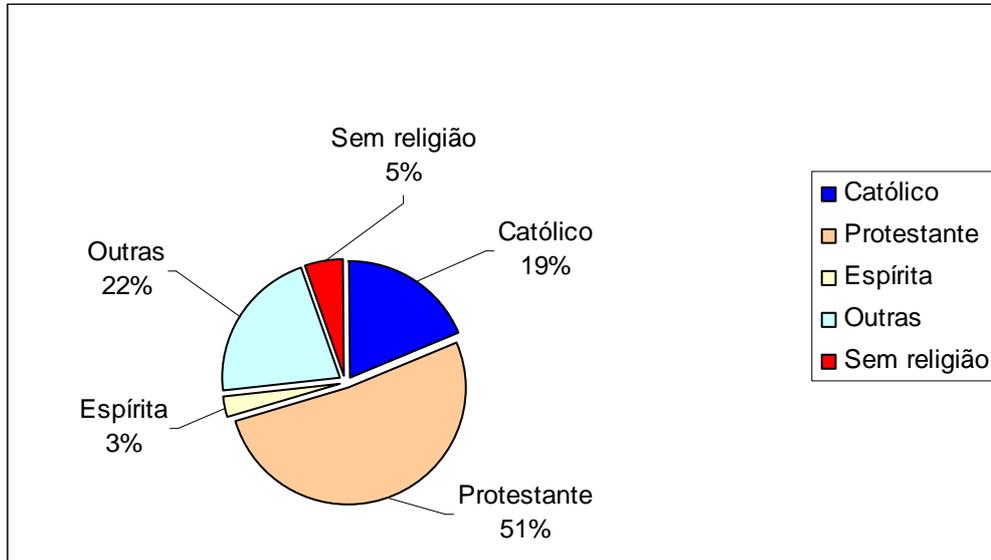
5.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Na análise dos dados referentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa, observou-se a existência de características gerais do grupo e de variáveis demográficas. Dados referentes ao sexo revelam a frequência de 78% dos participantes do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Destaca-se uma quantidade maior de sujeitos com faixa etária adulta no grupo de idade de 30 a 39 anos representando 53% dos participantes. Os participantes de 20 a 29 anos correspondem à 35%, e os de 40 a 49 anos representam 12%.

Com relação ao estado civil, reconhece 56% dos participantes casados e 44% solteiros. Considera-se nula a frequência de divorciados e/ou viúvos. Aproximadamente 69% dos profissionais não possuem filhos e 26% possuem apenas um filho. A análise dos dados referentes à religião revela que

boa parte dos intérpretes declaram o credo religioso cristão, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1: Religião dos intérpretes



Fonte: Dados do questionário

De forma geral pela análise das respostas referentes à religião, observa-se a opção pelo credo protestante em 44% dos sujeitos e pelo católico em 26%. O Espiritismo e outras denominações correspondem à escolha de 13%. Somente 4% revelam não possuir religião.

Com relação à cor/etnia, cerca de 56% dos profissionais se declaram brancos (as), 22% pardos (as) ou mulatos (as), 17% negros (as) e 5% de origem indígena⁸. Nenhum dos participantes se declarou amarelo (a) ou de origem oriental.

Na realização de uma análise estatística estima-se a predominância de profissionais do sexo feminino, sendo mulheres casadas, de cor branca, que possuem idade entre 20 e 39 anos, não possuem filhos e cuja religião é de origem protestante.

⁸ Os participantes da pesquisa que se reconhecem de origem indígena, quando consultados, explicam que seu avós eram Índios, é uma característica comum aos que residem na região centro-oeste.

5.3 Eixo temático A: Realidade socioeconômica

Compõem o eixo temático A referente à realidade socioeconômica dos sujeitos da pesquisa dados referentes ao posicionamento geográfico dos participantes, condições de domicílio e moradia, família, cultura e arte, acesso a informação e interação com meios de comunicação de massa e qualidade de vida.

Segundo Gil (1999 p. 90), pode-se, teoricamente, definir o status socioeconômico como a *posição de um indivíduo na sociedade, tomando como referência a posição dos outros indivíduos em relação à sua*. Para efeito dessa análise, observam-se as dimensões econômica, educacional e ocupacional como três importantes modos de estudar as relações socialmente estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, foram utilizados os dados coletados pela aplicação do questionário, os índices demográficos obtidos pelos dados do Censo Populacional e do IBGE e os índices educacionais do Censo da Educação Superior – 2005 e da Secretaria de Educação Especial referente ao Exame Nacional de Proficiência.

5.3.1 Posicionamento e localização geográfica dos intérpretes de Libras

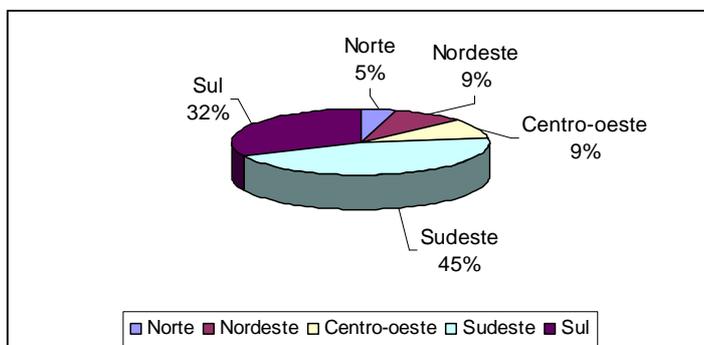
Inicia-se a análise da realidade socioeconômica dos sujeitos da pesquisa pela observação do posicionamento e da localização geográfica dos intérpretes no território brasileiro.

Segundo Babbie (2005 p. 138-139) a localização geográfica numa cidade, estado ou nação ou lugar geográfico, de modo geral, propicia a análise referente à representatividade do grupo social. Dentro de um país, determinadas regiões apresentam características e funções específicas.

Na análise dos dados referentes à localização geográfica, cerca de 45% dos sujeitos residem na região Sudeste do país, 32% na região Sul, 9% na região Nordeste, 9% na região Centro-oeste e 5% na região Norte do país.

Pode-se identificar a concentração de intérpretes nas regiões Sudeste e Sul do país, como se observa no gráfico 2.

Gráfico 2: Localização geográfica dos sujeitos da pesquisa



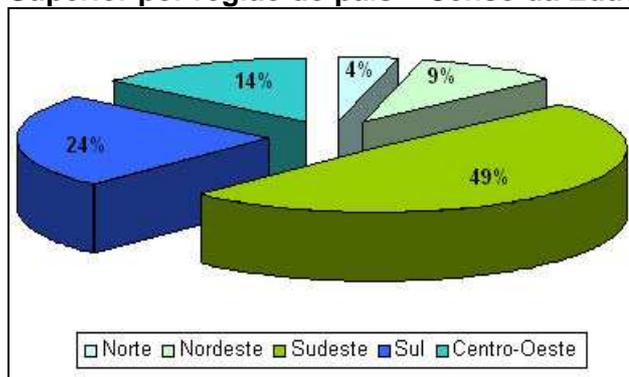
Como se pode observar, a concentração de profissionais nas regiões sudeste e sul do país instiga a análise dos fatores que podem ter exercido algum tipo de influência. A justificativa seria somente a maior participação ou adesão à pesquisa por profissionais dessas regiões?

De qualquer modo, a atuação do intérprete estaria diretamente relacionada à matrícula de pessoas surdas em IES. Nesse sentido seria necessário olhar para o índice de matrículas desses estudantes em IES.

Em matéria publicada no ano de 2007, o INEP⁹ afirma que 49% das 6.328 (seis mil trezentos e vinte e oito) matrículas de alunos com deficiência em IES estão localizadas na região Sudeste do país. Na região Sul, concentram-se 24% das matrículas, e na região Centro-oeste concentram-se 14% das matrículas, conforme ilustra o gráfico 3:

⁹ Edição ano 5 nº154 - 5 Abril 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Gráfico 3: Matrículas de alunos com deficiência em Instituições de Educação Superior por região do país – Censo da Educação Superior (2005)



Fonte: Censo da Educação Superior (2005)

Segundo os dados do Censo da Educação Superior (2005), estima-se que, do total de matrículas de estudantes com deficiência, 38% correspondam à matrícula de alunos com surdez e/ou deficiência auditiva¹⁰. A partir dos dados, infere-se que a quantidade de matrículas de pessoas surdas em IES em determinadas regiões do país, suscita o aumento de profissionais que atuam nessa área, de modo a corresponder à demanda. Outro dado importante divulgado pelo INEP corresponde ao índice de IES nas regiões sul e sudeste do país, cuja característica econômica faz com que essas instituições estejam concentradas nessas regiões.

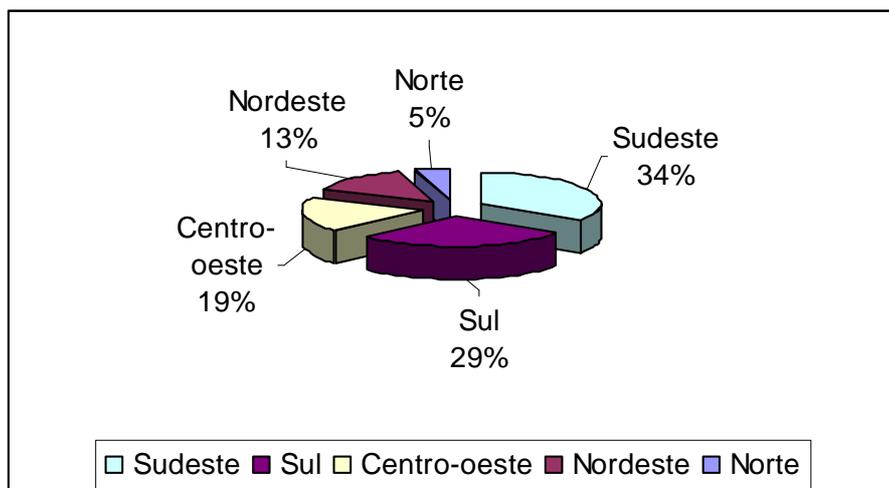
Paralelamente, podem-se observar, ainda, os dados referentes aos aprovados no Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação da Libras em nível Superior. Seria este, também, um indicador da quantidade de profissionais certificados por região do país. O Relatório Técnico do ProLibras dos anos 2006¹¹ e 2007¹² apresenta que, de um total de 1.054 inscritos e 371 aprovados, 34% dos profissionais certificados residem na região Sudeste e 29% residem na região Sul, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

¹⁰ Ressalta-se que, de acordo com o documento Números da Educação Especial, o número total de matrículas de alunos com deficiência em IES era de 5.078 em 2003, 5.392 em 2004 e 11.999 em 2005. Com relação aos alunos com deficiência auditiva e surdez, os dados da Secretaria de Educação Especial apresentam, em 2003, um total de 665; em 2004 um total de 974 e, em 2005, um total de 2.428. Devido à divergência ocasionada pela apresentação de dados diferentes por parte da Secretaria de Educação Especial e do INEP pelo Censo da Educação Superior (2005), considera-se para efeito dessa análise, os dados diretamente retirados do órgão responsável pelo desenvolvimento de pesquisas, o INEP.

¹¹ http://www.prolibras.ufsc.br/2006/relatorio/relatorio_tecnico_completo.pdf

¹² http://www.prolibras.ufsc.br/2007/relatorio/relatorio_tecnico_completo.pdf

Gráfico 4: Aprovados no Exame Nacional de Proficiência para tradução e interpretação em nível superior por região do país.



De um total de 371 profissionais com certificação em nível superior, 127 (cento e vinte e sete), ou seja, 34% concentram-se na região Sudeste; na região Sul localizam-se 29%, o equivalente a 107 profissionais certificados; na região Centro-oeste, concentram-se 19%, o equivalente a 69 certificados; na região Nordeste 13% o equivalente a 50 aprovados e, na região Norte 5%, o equivalente a 18 aprovados. Observa-se na tabela 2.

Tabela 3: Aprovados por região do país – Proficiência para tradução e interpretação em nível superior

	Sudeste	Sul	Centro-oeste	Nordeste	Norte	Total por ano
2006	54	53	31	29	11	178
2007	73	54	38	21	7	193
Total por região	127	107	69	50	18	
Total geral	371					

A partir dos dados do Censo da Educação Superior (2005) e dos dados do Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação em nível superior referentes aos anos 2006 e 2007, presume-se com relação ao posicionamento geográfico dos sujeitos, que dois fatores podem influenciar diretamente a predominância de intérpretes na região Sudeste e Sul do país:

1. O índice das matrículas de alunos surdos em IES nas regiões sudeste e sul do país;

2. O índice de aprovados no Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação em nível superior por regiões do país.

5.3.2 Condições de domicílio e moradia

A análise referente às condições de moradia dos sujeitos da pesquisa revela que 60% dos participantes residem em imóvel próprio, 35% em imóvel cedido e 5% em imóvel alugado.

Cerca de 35% dos sujeitos residem em imóveis com seis ou mais cômodos; 22% com até quatro cômodos; 17% com até cinco cômodos; 13% com até três cômodos e 13% com até dois cômodos. Acrescenta-se a esse dado que 61% dos participantes afirmam possuir um banheiro em sua residência; 26%, dois banheiros; 9%, três banheiros e 4%, quatro banheiros em sua residência.

De modo geral, nota-se que a maioria dos intérpretes possui imóvel próprio, com até cinco cômodos e um banheiro. Apresentam, em média, a posse de duas televisões, um computador, um rádio, um carro, um vídeo-cassete, um aparelho DVD, uma geladeira, um aspirador de pó e uma máquina de lavar roupas.

Os itens laptop, freezer e microondas aparecem nos dados de apenas 3% dos sujeitos da pesquisa. A partir da análise de suas condições de domicílio e de posse, em concordância com Januzzi (2002), observa-se que o nível econômico dos sujeitos da pesquisa é considerado médio.

5.3.3 Família

Os dados referentes às questões relativas às famílias dos sujeitos, apresentam que 43% dos intérpretes possuem dois irmãos; 26% possuem quatro ou mais irmãos; 17% possuem apenas um irmão; 9% possuem apenas três irmãos e 5% não possuem nenhum irmão.

No que tange à escolaridade dos pais, 39% dos pais e mães possuem o ensino médio completo. Cerca de 40% das mães concluíram a 4ª série do primeiro grau, 4% concluíram a 8ª série e 17% possuem formação em nível superior.

Aproximadamente 22% dos pais concluíram a 4ª série do primeiro grau, 17% concluíram a 8ª série e 22% concluíram o ensino superior. Pode-se observar os gráficos.

Gráfico 5: Escolaridade do pai

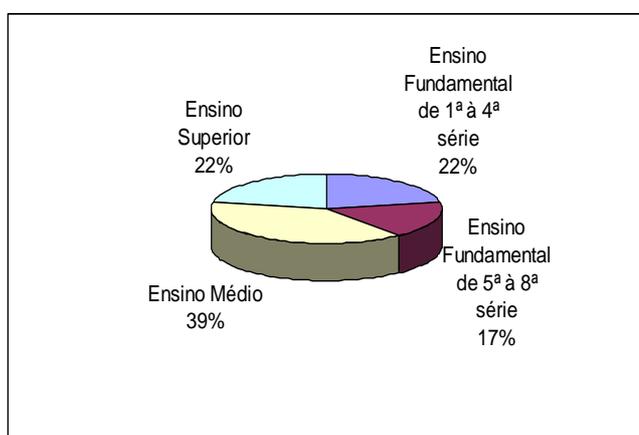
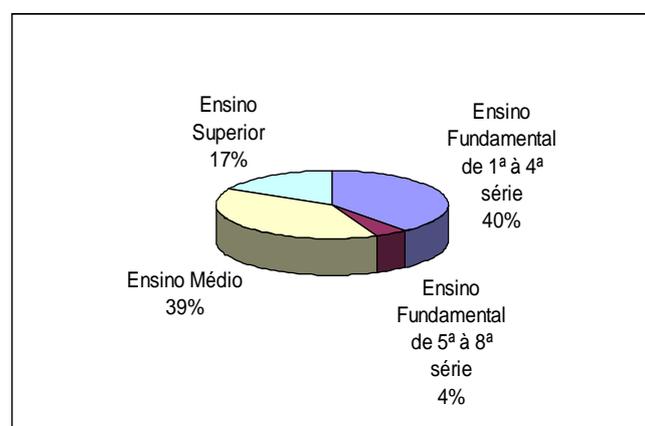


Gráfico 6: Escolaridade da mãe



Considerando que 39% dos pais e das mães possuem o ensino médio e que 22% dos pais e 17% das mães completaram o ensino superior, conclui-se que a posição da família na sociedade mostra a formação educacional considerada elevada, uma vez que, segundo os dados do IBGE, cerca de 56% da população nacional concluiu apenas as cinco primeiras séries da educação básica.

5.3.4 A dimensão de cultura e arte

De acordo com Chauí (2006 p. 250), o núcleo da cultura em três sentidos principais que se constituem na criação

- da ordem simbólica da lei;

- de sistemas de interdições e obrigações estabelecidos a partir da atribuição de valores e da ordem simbólica para interpretação da realidade, a exemplo o sagrado e o profano, o visível e o invisível;
- e, num terceiro nível, de um conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pela quais os seres humanos se relacionam entre si.

A autora adverte ainda que não existe cultura no singular e, sim, culturas, pois esta engloba em si diferentes possíveis formas de se viver uma ordem simbólica, também expressa de diferentes modos. Na elaboração do questionário utilizado no desenvolvimento da pesquisa, buscou-se recolher informações referentes ao acesso que os intérpretes possuem à cultura.

No entanto, observa-se que um dado anteriormente apresentado referente à religião pode, perfeitamente, ser, nesse momento, retomado considerando que a religião pode caracterizar-se socialmente como uma manifestação cultural. Segundo Chauí (2006), a invenção cultural do sagrado se apresenta como um processo de simbolização e busca de significação para situações, fatos, ocorrências que não podem ser facilmente justificadas ou a invenção de divindades.

Ao se observar que 44% dos sujeitos se dizem protestantes e 26% se denominam católicos, reconhece-se que os objetos simbólicos que norteiam os valores desses profissionais se aproximam do

- pensamento religioso sistematizado na religião como uma narrativa da origem, a exemplo, o gênese na crença cristã de que o mundo foi criado por Deus Pai;
- a vivência de ritos que devem ligar os humanos à divindade, organizando o espaço e o tempo ocupados por ambas as partes, os objetos simbólicos presentes em seres objetos utilizados no dia-a-dia mas que no momento do “sagrado” assumem um novo sentido;
- a lei divina caracterizada por regras que devem ser fielmente obedecidas pelos adeptos da religião, dentre outras características específicas relacionadas a religiões cristãs.

Segundo Delisle; Woodsworth (1995 p. 30) também os tradutores e intérpretes de línguas orais possuíam uma relação íntima com a religiosidade. Esse fato decorria-se de que os primeiros tradutores foram àqueles missionários engajados na difusão do evangelho e do cristianismo. Trabalharam sob a égide da Igreja na tradução da Bíblia para diversos idiomas e acompanharam religiosos em viagens missionário-catequéticas.

A análise dos objetos simbólicos que norteiam os elementos culturais dos sujeitos da pesquisa, em concordância com Chauí (2006), apresentam a arte ainda como parte da cultura. Tal como a religião, a arte é uma manifestação do pensamento humano transformado e moldado pelas relações socialmente estabelecidas. Na sociedade atual, reconhecer a arte torna-se uma tarefa complexa, a cultura de massa disseminada pelos meios de comunicação que, de modo geral, apresentam valores, costumes e práticas globalizadas.

Até a industrialização e o progresso científico e tecnológico a arte podia ser reconhecida na dança, no artesanato, na pintura etc. Atualmente a arte assumiu uma conotação diferente, ainda não tão bem esclarecida. Arte seria poesia e música? Ou pode-se assumir como arte qualquer obra humana que revele seus sentimentos, emoções ou ainda sua forma de conceber o mundo?

A dimensão de acesso à cultura onde se insere compõe a investigação realizada nessa pesquisa diretamente relacionada ao acesso à cultura erudita produzida e consumida no Brasil por uma classe considerada favorecida. Cerca de 60% dos sujeitos da pesquisa freqüentam o cinema de uma a duas vezes por semana; apenas 40% freqüentam teatro e shows musicais, concertos e dança entre uma e duas vezes por semana. Em contrapartida, cerca de 91% dos participantes lêem em média 8 (oito) ou mais livros por ano, escolhendo a obra pelo assunto e não, pelo autor, capa ou indicação de amigos.

De modo específico, com relação à formação social e cultural intérprete de Libras, observa-se que os profissionais que atuam em IES apresentam características que nos levam a refletir sobre a formação cultural, sendo estes, portadores de um considerado de médio para alto nível cultural.

5.3.5 Acesso à informação e interação com meios de comunicação de massa

O acesso à informação e a interação com os meios de comunicação de massa podem ser estudados paralelamente a análise anteriormente realizada referente ao acesso aos objetos de arte confundido com lazer e entretenimento de fácil acesso.

Segundo Chauí (2006), o rádio e a televisão assumiram, no período da guerra fria, um papel importante no estabelecimento de comunicação entre os países envolvidos nas guerras. Decorre dessa experiência a sofisticação sofrida por esses recursos que, com o passar do tempo, assumiram um novo papel, sendo vistos como mais um mecanismo de massificação das informações e da cultura.

Em contrapartida, a interação com os meios de comunicação tem-se apresentado como um modo de se manter atualizado acerca de realidades que norteiam a vida dos cidadãos e não, um modo que essa sociedade encontra para expor aquilo que seria compreendido por bens culturais. Cerca de 60% dos participantes assistem, com uma frequência média de uma a duas vezes por semana, programas de televisão e 48% lêem jornais nessa mesma frequência. Cerca de 47% ouvem pouco ou raramente rádio e 40% ouvem rádio diariamente ou até cinco vezes por semana.

Observa-se, ainda, que os participantes utilizam com maior frequência a informática 81% dos participantes têm uma exposição alta, ou seja, utilizam diariamente ou até cinco vezes por semana seus computadores.

Pode-se, a partir dos dados apresentados, refletir sobre os mecanismos utilizados pelos intérpretes na tradução de valores considerando que parte da interpretação assume o modo de identificação estabelecido pela própria sociedade e disseminado pelos meios que esta encontra para tal finalidade.

Os valores disseminados correspondem ainda as constituintes do campo ético estabelecido pela consciência criada por si e por outros acerca de uma moral estabelecida pelo grupo. A ética exprime a maneira como a cultura e uma sociedade definem para si mesma o resultado de suas práticas.

Nessa perspectiva, pode-se concluir que os dados referentes ao acesso dos sujeitos da pesquisa aos meios de comunicação e a shows, teatro, cinema etc remetem diretamente aos modos de produção simbólica produzidos por esta sociedade e a forma pela qual o profissional intérprete de Libras se apropria desses valores justamente por fazer parte da sociedade.

A forma pela qual os intérpretes constituem seu próprio campo de valores está relacionada ao campo simbólico socialmente constituído pela religiosidade, pela moral e ética. Esses dados direcionam a análise de elementos relacionados ao Código de Ética dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais¹³, principalmente no que tange ao capítulo II, da Ética Profissional - Art. 3º *O Intérprete e o Guia-intérprete deve manter uma atitude neutra durante o transcurso da sua interpretação, evitando quaisquer opiniões próprias, a menos que seja solicitado.*

O conceito de neutralidade tem sido ao longo dos anos questionado por estudiosos e pesquisadores das ciências humanas e sociais. No entanto, ao localizar dados precisos sobre os intérpretes em exercício, pode-se evidenciar que a questão da neutralidade não pode ser vista de forma dissociada ao processo de formação social do intérprete.

A língua em si pode ser caracterizada como uma manifestação cultural sendo então submetida aos valores socialmente disseminados, dentro dessa perspectiva a dimensão de neutralidade precisa ser seriamente questionada.

5.3.6 Qualidade de vida: saúde e esporte

Compõem ainda este núcleo de análise as questões relativas à qualidade de vida, à saúde e ao esporte. O cuidado com a saúde tem, como objetivo o bem-estar físico representam, de acordo com a Organização Mundial da Saúde um estado completo de bem estar físico, mental e social.

¹³ <http://www.apilsbsp.org/etica.asp>

O “Welfare state”, “Estado de bem-estar social”, termo que surgiu após a devastação vivenciada pelos países que sofreram a destruição das guerras mundiais representa as condições de vida de que um grupo ou indivíduo precisa para se manter em condições não somente de sobrevivência, mas de qualidade de vida.

Na análise dos dados, observou-se que a maior parte dos sujeitos da pesquisa faz uso do serviço de saúde, preferencialmente com convênios, representando 56% dos participantes e na rede particular, cerca de 26% dos participantes. Somente 5% possuem convênio coberto pela IES. O restante, 13%, freqüenta o médico na rede pública.

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

Ressalta-se, ainda, com relação ao desempenho de atividades esportivas, que 60% dos sujeitos da pesquisa não praticam nenhum tipo de atividade esportiva. Para efeito desse estudo, reconhece-se que os fatores relacionados ao desgaste e ao estresse são influenciados pelo cuidado ou não com a saúde.

Não praticar atividades esportivas influencia diretamente no desempenho físico dos profissionais. Um estilo de vida sedentário pode provocar distúrbios como má alimentação, obesidade, estresse, e outros diferentes tipos de doenças.

Os dados referentes a esse eixo direcionam a análise das condições sociais vivenciadas pelos intérpretes de Libras. Desde seu acesso á cultura até aos cuidados com a saúde observa-se as implicações concretas na formação social e humana. Como poderemos aprofundar a partir desse momento.

5.4 Eixo temático B: Trajetória de formação

A análise realizada no eixo temático B corresponde a *Trajetória de formação* dos profissionais. O presente estudo fundamenta-se na visão de trajetória, em concordância com Bourdieu (1997), como uma maneira singular de percorrer o espaço social e resultado construído de traços próprios da história individual ou de um grupo.

Compõem esse núcleo de análise, os dados referentes ao engajamento dos intérpretes em movimentos sociais das comunidades surdas, a escolarização e formação acadêmica, o conhecimento de línguas, como também, o envolvimento em atividades de pesquisa.

5.4.1 Engajamento em movimentos sociais

Segundo Bourdieu (1997), o falante de uma língua está inserido em um campo, sendo este reconhecido como uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais:

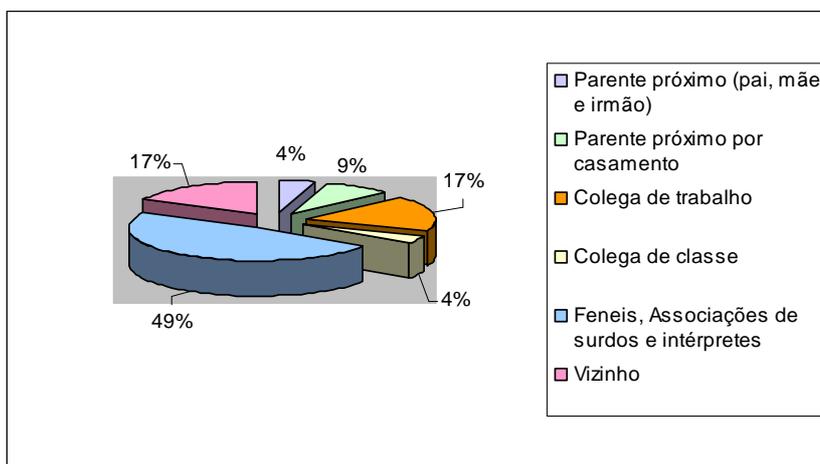
- a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam;
- b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos).

Nesse campo, tornam-se presentes estratégias de ação, de vida que constituem a trajetória daqueles que de um determinado meio participam. Por essa razão, entre as possíveis formas de se refletir a formação, neste estudo, considera-se a formação social e humana ocorrida a partir do posicionamento social.

Desse modo, ao observar o posicionamento social ocupado por pessoas ouvintes que se apropriaram da língua brasileira de sinais e se tornaram intérpretes desta língua reconhece-se o engajamento desses profissionais em

movimentos sociais da comunidade surda, em associações de surdos e intérpretes por parte de 49% dos participantes da pesquisa. Pode-se observar o gráfico 7:

Gráfico 7: Espaço de interação com pessoas surdas



O engajamento em movimentos sociais da comunidade surda tem-se apresentado como o *campo*, no qual o intérprete de Libras, ao se inserir, encontra condições para se apropriar da língua de sinais. Esse modo de conceber a língua como uma prática social instiga a reflexão acerca de dois fatores envolvidos na formação social dos tradutores e intérpretes:

- Registros de que os primeiros tradutores não obtiveram formação específica em cursos, mas que passaram a exercer a função devido à necessidade de facilitar a comunicação entre grupos com línguas diferentes entre si, conhecidas pelos tradutores;
- De modo específico, a formação de intérprete de Libras ocorreu por um longo período nas próprias Associações e Federações de Surdos, através de oficinas e estudos, como ressalta Quadros (2004);

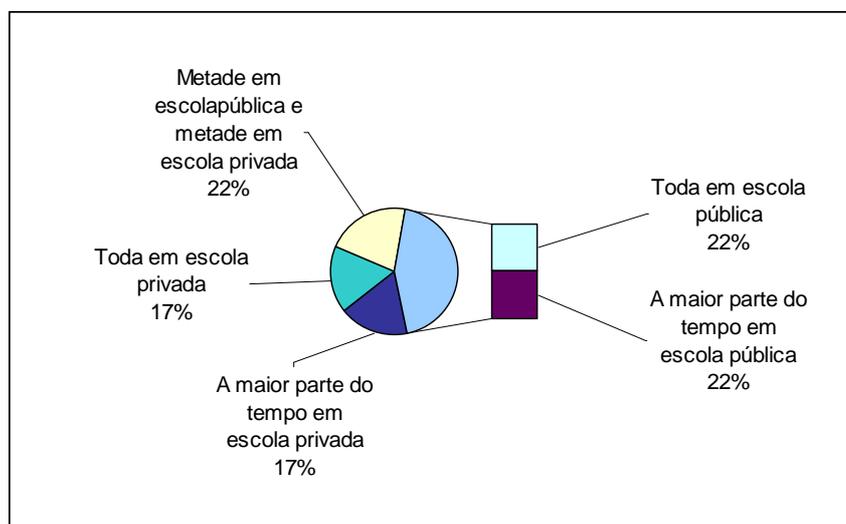
Diante das possibilidades existentes, pode-se concluir que a formação do tradutor e intérprete deve corresponder ao exercício de uma atividade profissional e por esta razão não deve ser vista como uma tarefa não científica.

Ao mesmo tempo, indaga-se quanto à possibilidade de que a formação social do falante da língua possa compor um núcleo essencial na formação de tradutores e intérpretes de Libras. Além do conhecimento técnico e científico necessários à sua formação profissional, o envolvimento com o campo no qual a comunidade surda está inserida tem-se apresentado como um fator de forte influência em sua formação.

5.4.2 Escolarização

Um outro dado pode ser observado nesse momento, referente à escolarização dos sujeitos da pesquisa. Dentre os participantes, 44% submeteu-se à escolarização toda e/ou a maior parte do tempo em escola pública conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 8: Escolarização



Esse dado relaciona-se à formação básica ocorrida nas séries iniciais e no ensino médio que, de acordo com os dados, não ocorreu em escolas privadas e, sim, na rede pública. Identifica-se ainda que cerca de 52% dos sujeitos da pesquisa concluíram o ensino médio na rede regular de ensino. Destaca-se que 30% dos sujeitos concluiu o ensino médio profissionalizante do magistério e que 17% concluiu uma outra formação em nível técnico.

Reconhecer que 30% dos participantes possui formação específica no magistério pode ser considerado um dado relevante, uma vez que puderam se apropriar de elementos favoráveis à sua formação para atuação em instituições de ensino.

Os dados referentes à formação acadêmica revelam que 52% dos sujeitos possuem a titulação de especialista; 26%, mestrado; 21%, graduação somente. Nenhum dos profissionais se apresentou com a titulação de doutorado. Desse total de profissionais com formação superior, 82% desenvolvem ou desenvolveram em algum período da vida acadêmica, atividades de pesquisa. Observa-se que a formação em nível superior não é na área específica de tradução e interpretação da Libras e sim em diversas outras áreas.

Na questão referente ao conhecimento de línguas, 39% dos sujeitos afirma não possuir nenhum conhecimento de inglês e 21%, nenhum conhecimento de espanhol. Cerca de 39% afirma “ler, mas não escrever e nem falar” o espanhol; nenhum dos participantes “lê, escreve e fala bem” no entanto 9% afirmam serem proficientes. Pode-se observar a tabela 4.

Tabela 4: Conhecimento de línguas

	Inglês	Espanhol
Praticamente nenhum	39%	21%
Leio mas não escrevo nem falo	26%	39%
Leio e escrevo mas não falo	21%	13%
Leio, escrevo e falo razoavelmente	5%	17%
Leio, escrevo e falo bem	5%	0
Sou proficiente	5%	9%

Mediante o dado referente ao conhecimento de línguas, pode-se inferir a possibilidade de que os profissionais com proficiência em inglês e/ou espanhol possuam habilidades que favoreçam a possível atuação como intérprete trilingue Libras – Português – Inglês ou Libras – Português – Espanhol. Entretanto, poucos profissionais possuem a proficiência em uma língua estrangeira de modo a facilitar o trabalho realizado em eventos e congressos internacionais que envolvam a participação de usuários de diversos idiomas.

Um dado que desperta curiosidade é o referente ao conhecimento de Libras. Embora todos os profissionais tenham sido aprovados no Exame Nacional de Proficiência para tradução e interpretação em nível superior, existem

aqueles que consideram seu conhecimento de Libras muito bom, mas não, proficiente. Entretanto observa-se que nenhum dos sujeitos julga seu conhecimento bom, regular, insuficiente ou nulo.

Após a análise dos dados referentes ao envolvimento com movimentos sociais, escolarização, formação acadêmica, envolvimento com atividades de pesquisa e conhecimento de línguas, identificam-se as seguintes características relacionadas à trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa:

- Engajamento em movimentos sociais da comunidade surda, pela atuação em Associações de Surdos e de Intérpretes de Libras;
- Trajetória escolar na rede pública;
- Boa parte dos sujeitos possuem formação em nível médio técnico sendo que 30% possuem formação profissionalizante no magistério;
- Predominância de especialistas, em seguida mestres e graduados com envolvimento em atividades de pesquisa em áreas afins;
- Alguns profissionais foram aprovados no Exame Nacional de Proficiência, mas consideram seu conhecimento de Libras, excelente ou muito bom. O conceito de proficiência é ainda, pouco compreendido inclusive por aqueles que atuam como tradutores e intérpretes;
- Poucos possuem conhecimento considerado proficiente em língua inglesa e espanhol observando-se a possibilidade de atuação como intérprete trilingue.

Mediante a presença de dados referentes à trajetória de formação, pode-se concluir que o campo de formação social de intérpretes de Libras tem se apresentado a partir de relações estabelecidas pela língua de sinais e pela formação acadêmico-científica.

5.5 Eixo temático C: Condições de trabalho

Os dados analisados no eixo temático C, correspondente às condições de trabalho dos sujeitos da pesquisa, revelam que a jornada de trabalho dos intérpretes tem se estendido a 40 horas semanais em 34% dos sujeitos; até 20 horas semanais – mais que 20 horas semanais e menos que 40 horas semanais em 30% dos participantes. Somente 5% trabalham, eventualmente, como intérpretes de Libras e nenhum dos sujeitos desenvolve apenas trabalho voluntário.

Observa-se que a contratação de intérprete em IES tem ocorrido através de contrato CLC efetivo correspondente a 47% dos sujeitos da pesquisa e CLT temporário correspondente a 26% dos participantes. A contratação como autônomo ocorreu com 21% dos sujeitos da pesquisa e como estagiário com 5% dos participantes.

As condições ideais de trabalho passam muito longe do que vem ocorrendo na prática. O trabalho em instituições de ensino implica em condições específicas como a didática e metodologia empregada, organização e tempo escolar, dentre outras. Desse modo, ressalta-se que o intérprete deveria ter direito a um contrato que se enquadre em sua carga horária de atuação as horas de atuação – interpretação em sala de aula, acrescido do tempo em que utilizaria para estudo do conteúdo a ser interpretados e de possibilidades de tradução.

Do mesmo modo, a contratação como autônomo ou temporário não caracteriza sua atuação como um profissional essencial para a mediação da relação de ensino-aprendizagem em Libras. Esses dados revelam que em diversos momentos a inserção do intérprete ocorre somente para o cumprimento da legislação vigente, sem que sejam considerados aspectos que suscitaram sua atuação naquele contexto, a presença de um aluno surdo – usuário de duas línguas.

Com relação ainda as possíveis formas de contratação, 60% obtiveram o registro na função ou cargo *Intérprete de Libras*; 34% dos sujeitos foram registrados na função ou cargo *professor* e 5% como um outro tipo de

contratação. A função ou cargo ainda influencia de forma considerável as possibilidades de entrosamento e participação do profissional no meio acadêmico.

Reconhece-se que 39% dos sujeitos atuam na Educação Superior acerca de 1 e 2 anos; 30% atuam a mais de 6 anos; 26% atuam acerca de 3 e 4 anos e 5% atuam há cerca de 5 e 6 anos. Desse modo reconhecemos que a experiência de atuação nesse nível de ensino, tem se tornado a maior aliada dos profissionais em exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais, acerca do estudo realizado, correspondem ao objetivo deste trabalho, que é estudar as trajetórias de formação e as condições de trabalho do intérprete de Libras, certificado pelo exame nacional de proficiência, para interpretação de Libras em nível superior, que atua em IES.

Observa-se que a atuação, no campo educacional, tem-se apresentado ao longo dos anos, como um desafio, mediante as condições históricas e materiais, nas quais, a educação brasileira foi instaurada. O estudo em educação, mais precisamente, do trabalho em IES, numa modalidade de ensino, a Educação Especial, carrega em si elementos relacionados às transformações ocorridas numa sociedade de classes (SAVIANI, 2007 p. 17).

Desse modo, as condições que influenciam o modo de vida, e organização dessa sociedade, podem ser consideradas, como o principal meio de compreensão da realidade. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica com as contribuições de L. Vigotski e P. Bourdieu dão suporte a observação, do modo no qual a pessoa surda é vista, como deve ocorrer sua educação, e com quais recursos uma instituição de ensino poderia trabalhar, para favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia especial.

Os elementos obtidos pela análise e discussão, elencados a seguir, dentro do que foi possível refletir nesse estudo, são importantes para que, junto a outras reflexões e pesquisas, possam abrir possibilidades de avanço.

As reflexões que a pesquisa apontou foram:

- A organização do trabalho pedagógico bilíngüe esbarra, na fragilidade da formação dos profissionais envolvidos, dentre eles, o intérprete de Libras que se caracteriza como um profissional inserido em uma IES sem condições básicas e fundamentais para o desempenho de sua função;
- Assim como os tradutores e intérpretes de línguas orais, o tradutor e intérprete de língua de sinais, nem sempre recebe o reconhecimento merecido por tipo de contrato, remuneração, condições de trabalho. Seriam

essas características comuns, entre tradutores e intérpretes de quaisquer línguas;

- Dentro dessa realidade, a partir da história dos tradutores e intérpretes de língua orais-auditivas, observamos que esses profissionais favoreceram a importação de idéias e valores culturais entre grupos usuários de línguas diferentes e a difusão de projetos ideológicos e religiosos;
- Um elemento comum entre tradutores e intérpretes corresponde a sua atuação como educador missionário, envolvido com a evangelização. Esse dado pode ser obtido pela análise de questões relativas à cultura, no qual observamos nesse trabalho, que o campo simbólico de formação social e cultural do intérprete é norteado por questões relativas a religiosidade
- Com relação ao perfil do intérprete de Libras, e a predominante presença do sexo feminino, a figura da mulher, anteriormente estigmatizada, adquire um novo espaço desde a Idade Média e a Renascença, período no qual a tradução passa a ser um dos poucos campos de atuação abertos ao sexo feminino.
- Observa-se que, dentre os elementos utilizados para a tradução de uma língua de modalidade visual-gestual para oral-auditiva, há o domínio insuficiente da língua de sinais e da língua portuguesa; Pode-se considerar insuficiente também, o conhecimento e domínio de habilidades básicas relacionadas à psicologia, história, ética, direito e, inclusive educação com ênfase no trabalho pedagógico;
- Diante dessa realidade, os profissionais em exercício, se amparam em conhecimentos apropriados, no decorrer de sua formação humana, a partir de sua disposição social e de seu acesso às produções simbólicas. Esse fato nos direcionada a compreensão de que o Intérprete de Libras que atua na Educação Superior submete-se a uma trajetória de formação que o mantém num bom nível cultural e social considerável.

Com relação à interpretação, em concordância à Eco (1990 p. 183), *um intérprete, como protagonista ativo da interpretação, está certamente pressuposto no curso de um processo de comunicação (eu digo rosa para alguém*

e esse alguém compreende que quero dizer flor vermelha. Dentre as inúmeras oportunidades, o intérprete de língua de sinais aprende a realizar uma interpretação correspondente a um sistema semântico e a um contexto.

Nesse sentido, o estudo de sua trajetória de formação, revela que um dos possíveis desafios às pesquisas futuras seria encontrar meios de favorecer a este profissional, a oportunidade de aprimorar sua metodologia de trabalho, diante da complexidade e variedade de áreas inseridas na educação superior.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIM, W. **A Tarefa do Tradutor**. in Cadernos do Mestrado\Literatura. Ed. UERJ, Rio de Janeiro, 1994, 2. ed. rev. aum. Instituto de Letras da UERJ.

BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. **Conversa com tradutores balanços e perspectivas da tradução**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

_____. O capital social – notas provisórias. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Cattani. (Orgs.). Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 20 de dez. 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: SEESP, 2006.

BRITO, L. F. (Org.) **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997. Vol. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

BUENO, J. G. S. **Inclusão escolar e desigualdades sociais**. In: VI Congresso Internacional do Instituto Nacional de Surdos - INES/MEC, 2007, Rio de Janeiro. Anais do VI Encontro Internacional do INES-MEC. Rio de Janeiro - RJ : INES - Ministério da Educação, 2007. v. 1. p. 1-13.

CERETTA, L. FERNANDES, S. **Ingresso e Permanência dos Estudantes Surdos nas IES** In 1º SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Trajetória do Estudante Surdo.Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em

http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf Acessado em 13 de maio de 2008.

_____. **Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná.** Revista Educação Especial nº 30, Santa Maria RS, 2008. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/r6.htm> Acesso em: 10 de fevereiro de 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Cidadania Cultural o direito à cultura.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2006.

CICCONE, M. **Comunicação Total: introdução, estratégia, a pessoa surda.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cad. Pesqui. São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 Maio 2008. doi: 10.1590/S0100-15742002000200010

DELISLE, J. ; WOODSWORTH, J. **Tradutores na História.** São Paulo: Ática, 1998.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

ECO, U. **Os limites da interpretação.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

FRANCO, M.; Rocha, M. **Surdez E Educação Superior: Que Espaço É Esse?.** In: 31ª reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4625--Int.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2008.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, L. C. de. **A internalização da exclusão.** Educ. Soc. , Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf> Acesso em: 13 Maio 2008.

FERREIRA, L. **Legislação e a Língua Brasileira de Sinais.** São Paulo: Ferreira & Bergoncci, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. SOUZA, R. M. de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In. SKLIAR, C. (Org) *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*. Processo Pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p. 163-187.

HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

JANUZZI, P. de M. **Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas**. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.36(1):51-72, jan/fev 2002.

_____. **Indicadores Sociais no Brasil**. Campinas: Alínea, 2001.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KICKOK, G.; BELLUGI, U.; KLIMA, S. E. REVISTA SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL. **A linguagem de sinais no cérebro**. Edições Especiais Sciam nº 4, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Caderno CEDES. v. 1 n. 1 São Paulo: Cortez; Campinas: Caderno Cedes, maio/ago. 2006, vol.26, no.69, p.163-184.

_____. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos**. CADERNOS CEDES, Campinas, v. 50, p. 70-83, 2000.

_____. **O Intérprete Educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades**. In LODI, A. C. B. HARRISON, K. M. P. CAMPOS, S. R. L. de. TESKE, O. (Orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LAKATOS, E., MARCONI, M. de A. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, E. M. C. L. **Os papéis do intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, E. **Discurso e Identidade: Um olhar crítico sobre a atuação do(a) Intérprete de Libras na Educação Superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social Elementos para uma análise marxista**
 Editora Cortez 17ª edição, 2006.

OLIVEIRA, G. M. de. **Declaração universal dos direitos lingüísticos**.
 Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB);
 Florianópolis: IPOL, 2003.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Aquisição de Língua Portuguesa por aprendizes surdos**. In: Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio, 2000. v. único. p. 95-100.

_____. **Bilinguismo e aquisição da linguagem por crianças surdas**. In: Enicéia G. Mendes; M. Amélia Almeida; Lucia C. de A. Williams. (Org.). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2004, v. , p. 43-48.

_____. **Uma Abordagem interacionista no estudo do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, São Paulo, v. 5, p. 61-72, 1983.

_____.; LEMOS, C. . **O gesto na interação mãe ouvinte-criança deficiente auditiva..** DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 01-18, 1987.

PEREIRA, M.; RUSSO, A. **Tradução e interpretação de língua de sinais**. São Paulo: Cultura Surda, 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. In MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A. WILLIAMS, L. C. de A. **Educação de Surdos: efeitos da modalidade e práticas pedagógicas**. Temas em Educação Especial avanços recentes. Org. São Carlos: EdUFSCar, 2004 p. 55-61.

_____. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

_____. **Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Caderno CEDES. Vol. 1 n. 1 São Paulo: Cortez; Campinas: Caderno Cedes, maio/ago. 2006, vol.26, no.69, p.141-161.

_____; KARNOP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; HEBERLE, V. **Curso de letras/licenciatura com habilitação em língua brasileira de sinais: inclusão nas universidades públicas brasileiras** In: Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. 1 ed. Brasília : Ministério da Educação - Governo Federal, 2006, v.1, p. 87-92.

RAMOS, C. **Língua de sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural para surdos**. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2001.

ROCHA, S. M. **Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. RJ: Instituto Nacional de Educação de surdos, 2006 (Informativo Técnico Científico).

ROSA, A. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2005.

ROSSI, C. R. **O impacto da atuação do intérprete de LBS no contexto de uma escola pública para ouvintes**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SAVIANI, D. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1999.

SANTOS, S. A. dos S. **A constituição da identidade do profissional intérprete de língua de sinais no ensino superior** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. 2004.

SOARES, M. A. L. **A Educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STUMPF, M. R. **Formação de Profissionais para atuarem com pessoas surdas na Língua Brasileira de Sinais**. In XXIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em lingüística e lingüística aplicada. Palestra. Goiânia, 2008.

THIOLLENT, **Crítica Metodológica Investigação Social e Enquete Operária**. LOCAL: Polis, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação.** Necessidades Educativas Especiais. Salamanca - Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jointiem – Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole...[et al.] Tradução: Neto, Luís José Cipolla. 5ª edição. São Paulo, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V – **Fundamentos de Defectología.** Madrid: Visor, 1983.

ANEXOS

Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo: Questionário

Anexo III: Imagens do blog

ANEXO I

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do projeto: O intérprete de LIBRAS na educação superior: desafios e tendências para formação e trabalho pedagógico.	
Área do Conhecimento: Ciências humanas Educação	
Curso: Programa de pós-graduação - Mestrado em Educação	
Número de sujeitos no centro: 186	Número total de sujeitos: 186
Patrocinador da pesquisa: PUC Campinas	
Instituição onde será realizado: Associação dos Profissionais Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado de São Paulo	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Diléia Aparecida Martins (Pesquisadora)	
Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 3756-6777	
E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br	

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa	
Nome:	
Data de Nascimento:	Nacionalidade:
Estado Civil:	Profissão:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Diléia Aparecida Martins	
Profissão: Intérprete de Libras	N. do Registro no Conselho: 157902
Endereço: R. Riciere Motta, 180 Monte Alegre I Paulínia SP	
Telefone: (19) 3884 1197 (19) 9162 7243	E-mail: dileiamartins@yahoo.com.br

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. Os **objetivos** desta pesquisa são:
 - Refletir a implementação da educação inclusiva e bilíngüe para surdos;
 - Estudar o processo de formação do Intérprete de Língua de Sinais – LIBRAS;
 - Analisar as condições de trabalho do Intérprete de LIBRAS em sala-de-aula na Educação Superior.

2. O **procedimento para coleta de dados** será o questionário para levantamento de indicadores sociais, entrevista, levantamento bibliográfico, análise de fontes legais e de indicadores sociais – dados do Censo, IBGE, MEC e INEP.

3. Os **benefícios** esperados são:
 - Contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais que ajudem o aluno surdo a se inserir na sociedade;
 - Propiciar a reflexão sobre as condições de trabalho do Intérprete educacional, visando melhorias e superação de dificuldades;
 - Colaborar com a produção de referenciais sobre a história do Intérprete de LIBRAS no Brasil;
 - Repensar a prática pedagógica na Educação Superior de forma a superar barreiras didáticas.

4. O **desconforto** e o **risco** esperado é o mínimo possível uma vez que os participantes não serão identificados e as informações usadas somente pelo pesquisador;

5. A **minha participação** neste projeto tem como objetivo colaborar para a organização do atendimento a alunos surdos e para o trabalho do Intérprete de LIBRAS em sala-de-aula da Educação Superior.

6. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

7. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

8. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado), sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

9. A minha desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico.

10. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento

em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Campinas , __ de _____ de 2007.

Diléia Aparecida Martins
Pesquisador Responsável pelo Projeto

Sujeito da pesquisa e/ou responsável

Testemunhas:

Nome:

Telefone:

Nome:

Telefone:

ANEXO II
QUESTIONÁRIO

1) Você é:

() Mulher () Homem

2) Qual sua Idade? ____

3) Qual o seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a).
- (C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
- (D) Viúvo(a).

4) Quantos irmãos você tem?

- (A) Nenhum.
- (B) Um.
- (C) Dois.
- (D) Três.
- (E) Quatro ou mais.

5) Quantos filhos você tem?

- (A) Nenhum.
- (B) Um.
- (C) Dois.
- (D) Três.
- (E) Quatro ou mais.

6) Como você se considera?

- (A) Branco(a).
- (B) Negro(a).
- (C) Pardo(a) / mulato(a).
- (D) Amarelo(a) (de origem oriental).
- (E) Indígena ou de origem indígena.

7) Como se deu sua escolarização?

- (A) Toda em escola pública.
- (B) Toda em escola privada (particular).
- (C) A maior parte do tempo em escola pública.
- (D) A maior parte do tempo em escola privada (particular).
- (E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

8) Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- (A) Curso Normal no ensino regular
- (B) Profissionalizante técnico
- (C) Profissionalizante de magistério
- (D) Supletivo.

9) Formação acadêmica

- (A) Pós-graduação - Doutorado
- (B) Pós-graduação - Mestrado
- (C) Pós-graduação – Especialização
- (D) Graduação

10) Você desenvolve ou já desenvolveu alguma atividade de pesquisa?

- (A) Sim
- (B) Não

11) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- (A) Nenhuma escolaridade.
- (B) Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
- (C) Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.
- (D) Ensino Médio.
- (E) Superior.

12) Qual o grau de escolaridade de seu pai?

- (A) Nenhuma
- (B) Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série
- (C) Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série
- (D) Ensino Médio
- (E) Superior

13) Você mora em imóvel:

- (A) Próprio
- (B) Alugado
- (C) Cedido

14) Itens e serviços disponíveis na residência:

	Não	Sim	Se SIM: Quantidade (campo aberto)
Televisão			
Rádio			
Computador			
Laptop			
Carro			
DVD			
Vide-cassete			
Geladeira			

Freezer		
Aspirador de pó		
Microondas		
Máquina de lavar roupa		
Cômodos		
Banheiro		
Empregada mensalista		
Outros		

15) Você frequenta o médico preferencialmente na

- (A) Rede pública
- (B) Rede particular
- (C) Convênios tipo seguro saúde
- (D) Convênio coberto pela Instituição de Ensino Superior

16) Você é favorável ou contrário à privatização do bem público?

- (A) Favorável
- (B) Contrário
- (C) Não sei

17) Você vai ao cinema:

() SIM () NÃO – passe para a próxima questão

Se SIM:

- (A) Mais ou menos uma vez por semana
- (B) Mais ou menos três vezes por semana
- (C) Mais de três vezes por semana
- (D) Não vou ao cinema.

18) Você assiste a espetáculos teatrais?

() SIM () NÃO – passe para a próxima questão

Se SIM:

- (A) Mais ou menos uma vez por semana
- (B) Mais ou menos três vezes por semana
- (C) Mais de três vezes por semana
- (D) Não vou ao teatro.

19) Você assiste a Shows musicais e/ou concertos e/ou dança?

() SIM () NÃO – passe para a próxima questão

Se SIM:

- (A) Mais ou menos uma vez por semana
- (B) Mais ou menos três vezes por semana
- (C) Mais de três vezes por semana

(D) Não assiste a *Shows* musicais e/ou concertos.

20) Você lê livros?

SIM NÃO - Passe para questão 23

Se SIM:

21) Quantos livros você lê em um ano?

- (A) No máximo dois.
- (B) Entre três e cinco.
- (C) Entre seis e oito.
- (D) Oito ou mais.

22) Você escolhe um livro para ler pelo:

- (A) Assunto
- (B) Autor
- (C) Capa e apresentação
- (D) Recomendação de amigos
- (E) Divulgação pelos meios de comunicação

23) Você lê jornal?

SIM NÃO – passe para a próxima questão

Se SIM com que frequência?

- (A) Diariamente.
- (B) De 1 a 2 vezes por semana.
- (C) Somente aos finais de semana.
- (D) De 3 à 5 vezes por semana
- (E) Raramente (1 vez por mês).
- (F) Nunca.

24) Você ouve rádio:

SIM NÃO – passe para a próxima questão

Se SIM com que frequência?

- (A) Menos de uma hora semanal
- (B) De 1 a 3 horas semanais
- (C) De 3 horas até 10 horas semanais
- (D) Mais de 10 horas semanais

25) Você assiste TV?

SIM NÃO – passe para a próxima questão

Se SIM com que frequência?

- (A) Menos de 1 horas semanal
- (B) De 1 a 3 horas semanais
- (C) De 3 até 10 horas semanais
- (D) De 10 até 20 horas semanais
- (E) Mais de 20 horas semanais

26) Você utiliza computador?

SIM NÃO Passe para a questão 27

Se SIM com que frequência acessa a internet?

- (A) Diariamente
- (B) De 1 a 2 vezes por semana

- (C) Somente aos finais de semana
- (D) De 3 a 5 vezes por semana
- (E) Raramente (1 vez por mês)
- (F) Nunca

27) Qual é a carga horária aproximada de sua atividade remunerada?

- (A) Não exerço atividade remunerada.
- (B) Trabalho eventualmente.
- (C) Trabalho até 20 horas semanais.
- (D) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
- (E) Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.

28) Situação funcional

- (A) Voluntário
- (B) Contrato CLT temporário
- (C) Contrato CLT Efetivo
- (D) Autônomo
- (E) Estagiário

29) Nível de ensino que tem predominantemente atuado:

- (A) Educação Superior
- (B) Ensino fundamental de 1ª à 4ª série
- (C) Ensino fundamental de 5ª à 8ª série
- (D) Ensino Fundamental - Escolas Especiais
- (E) Igrejas
- (F) Associação de surdos, FENEIS, CBS e etc.
- (G) Congressos e eventos
- (H) Jurídico

SE NÃO ESCOLHER A ALTERNATIVA A PASSE PARA A QUESTÃO 31

30) A quanto tempo você trabalha como Intérprete de LIBRAS na Educação Superior?

- (A) Há cerca de 1 e 2 anos.
- (B) Há cerca de 3 e 4 anos.
- (C) Há cerca de 5 e 6 anos.
- (D) Mais de 6 anos.

31) Você foi contratado com o cargo/função:

- (A) Pedagogo
- (B) Professor
- (C) Intérprete de LIBRAS
- (D) Outros

32) Você possui:

- (A) Possui LER - Lesão por Esforço repetitivo
- (B) Doenças crônicas ocasionadas pelo trabalho de Intérprete
- (C) Terapia psiquiátrica e/ou psicológica
- (D) Outros

33) As relações com seus colegas de trabalho são em média:

- (A) Ótimas
- (B) Boas
- (C) Regular
- (D) Más
- (E) Péssimas

34) Você pratica esportes?

- (A) Sim
- (B) Não

35) Como é seu conhecimento de língua inglesa?

- (A) Sou proficiente.
- (B) Leio, escrevo e falo bem.
- (C) Leio, escrevo e falo razoavelmente.
- (D) Leio e escrevo, mas não falo.
- (E) Leio, mas não escrevo nem falo.
- (F) Praticamente nenhum.

36) Como é seu conhecimento de língua espanhola?

- (A) Sou proficiente.
- (B) Leio, escrevo e falo bem.
- (C) Leio, escrevo e falo razoavelmente.
- (D) Leio e escrevo, mas não falo.
- (E) Leio, mas não escrevo nem falo.
- (F) Praticamente nenhum.

37) Como é seu conhecimento de Língua Brasileira de Sinais?

- (A) Sou proficiente.
- (B) excelente
- (C) Muito boa
- (D) Boa
- (E) Regular
- (F) Insuficiente
- (G) Nenhum

38) Como é seu conhecimento em Língua Portuguesa?

- (A) Sou proficiente.
- (B) Excelente
- (C) Muito boa
- (D) Boa
- (E) Regular
- (F) Insuficiente
- (G) Nenhum

39) Se submeteu ao Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação LIBRAS-Língua Portuguesa?

- (A) Sim e fui aprovado
- (B) Sim e fui reprovado

(C) Não

40) Qual a sua religião?

- (A) Católico
- (B) Protestante
- (C) Espírita
- (D) Outra religião
- (E) Sem religião

41) O seu contato com surdos ocorre e/ou ocorreu por meio de:

- (A) Parente próximo (pai, mãe e irmão)
- (B) Parente próximo por casamento
- (C) Colega de sala
- (D) Vizinho
- (E) Foneis; Associações de surdos e Intérpretes.
- (F) Colega de trabalho

ANEXO III IMAGENS DO BLOG

Ilustração 1 – Primeira página do blog: apresentação e cadastro

The image shows a screenshot of a blog page. At the top, the title 'Diléia Martins | blog' is displayed in a large, dark font. Below the title, the date 'Campinas, 03 de janeiro de 2008' is shown. On the right side, there is a vertical blue button labeled 'Pessoal'. The main content area features a post titled 'O intérprete de LIBRAS na educação superior: desafios e tendências para formação e trabalho pedagógico.' The post text discusses the low number of researches on working conditions and the formation of interpreters in higher education. Below the text, there is a registration form with the heading 'Responda à pesquisa.' The form includes instructions and a list of five steps for registration. At the bottom of the form, there are input fields for 'Nome completo:', 'E-mail:', and 'Telefone:', along with a 'Senha de acesso:' field and a 'acessar' button. A 'enviar' button is located at the bottom right of the form area. The footer of the page contains the URL 'dileiamartins.blog.br' and the name 'tanda'.

Diléia Martins | blog

Campinas, 03 de janeiro de 2008

O intérprete de LIBRAS na educação superior: desafios e tendências para formação e trabalho pedagógico.

É instigante o baixo índice de pesquisas que enfatizam as condições de trabalho e formação do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa numa abordagem educacional.

O estudo desenvolvido por Diléia Aparecida Martins, pesquisadora, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas, tem por objetivo analisar a formação do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e as condições de trabalho em que exerce essa atividade na Educação Superior.

Para isso, gostaria de contar com sua participação respondendo a um questionário. Todos os dados serão usados somente para a pesquisa e o resultado será socializado, não comprometendo a imagem dos participantes e sim colaborando a produção referências nessa área.

É importante ressaltar que visamos por meio de pesquisa qualitativa, investigar o processo de formação dos profissionais em exercício enquanto participantes do sistema educacional, valorizando o discurso produzido por estes e sua visão em torno do trabalho pedagógico na Educação Superior.

Responda à pesquisa.

Se você já possui uma senha de acesso, digite-a abaixo e responda à pesquisa. Senão informe seu nome e e-mail, que lhe enviarei todas as instruções para participar.

1. Cadastre seu Nome completo e e-mail em seguida será enviada uma senha para o endereço de e-mail cadastrado.
* Por favor atente-se ao endereço pois se tiver algum erro a senha pode ser extraviada.
2. Coloque a senha no local indicado no site.
3. leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ao aceitar, terá acesso ao questionário.
4. Clique nas alternativas que correspondem a sua resposta.
5. Enviar e pronto! Obrigada por participar!

Senha de acesso:

Nome completo:

E-mail:

Telefone: -

acessar **enviar**

dileiamartins.blog.br tanda

Campinas, 03 de janeiro de 2008

Pessoal

Diléia Martins | blog

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1. Identificação do Projeto de Pesquisa

Título do projeto: O intérprete de LIBRAS na educação superior: desafios e tendências para formação e trabalho pedagógico.
Área do Conhecimento: Ciências humanas Educação
Curso: Programa de pós-graduação - Mestrado em Educação
Número de sujeitos no centro: 186
Número total de sujeitos: 186
Patrocinador da pesquisa: PUC Campinas
Instituição onde será realizado: Associação dos Profissionais Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado de São Paulo
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Diléia Aparecida Martins (Pesquisadora)
Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: (19) 3756-6777
E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa

Nome: Francisco de Assis Fernandes
Data de Nascimento: 06/07/1945 **Nacionalidade:** Brasileiro
Estado Civil: Solteiro **Profissão:** Programador
Rua/Av: R. Regente Feijó **nº:** 129
Bairro: Centro **Cidade:** Campinas **CEP:** 13000-456
Telefone: 19 - 32352098 **E-mail:** francisco.assis@tanda.com.br

3. Identificação do Pesquisador Responsável

Nome: Diléia Aparecida Martins
Profissão: Intérprete de Libras **N. do Registro no Conselho:** 157902
Endereço: R. Riciere Motta, 180 Monte Alegre I Paulínia SP
Telefone: (19) 3884 1197 (19) 9162 7243 **E-mail:** dileiamartins@yahoo.com.br

Eu, sujeito da pesquisa, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. Os **objetivos** desta pesquisa são:
 - Refletir a implementação da educação inclusiva e bilíngüe para surdos;
 - Estudar o processo de formação do Intérprete de Língua de Sinais – LIBRAS;
 - Analisar as condições de trabalho do Intérprete de LIBRAS em sala-de-aula na Educação Superior.
2. O **procedimento para coleta de dados** será o questionário para levantamento de indicadores sociais, entrevista, levantamento bibliográfico, análise de fontes legais e de indicadores sociais – dados do Censo, IBGE, MEC e INEP.
3. Os **benefícios** esperados são:
 - Contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais que ajudem o aluno

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e por estar de acordo.

discordo
concordo

dileiamartins.blog.br
tanda

Diléia Martins

blog

Campinas, 03 de janeiro de 2008

Pessoal

Pesquisa

1. **Você é:**
 Mulher.
 Homem.

2. **Qual a sua idade?**

3. **Qual o seu estado civil?**
 Solteiro(a).
 Casado(a).
 Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
 Viúvo(a).

4. **Quantos irmãos você tem?**
 Nenhum.
 Um.
 Dois.
 Três.
 Quatro ou mais.

5. **Quantos filhos você tem?**
 Nenhum.
 Um.
 Dois.
 Três.
 Quatro ou mais.

6. **Como você se considera?**
 Branco(a).
 Negro(a).
 Pardo(a) / mulato(a).
 Amarelo(a) (de origem oriental).
 Indígena ou de origem indígena.

7. **Como se deu sua escolarização?**
 Toda em escola pública.
 Toda em escola privada (particular).
 A maior parte do tempo em escola pública.
 A maior parte do tempo em escola privada (particular).
 Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

8. **Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?**
 Curso Normal no ensino regular.
 Profissionalizante técnico.
 Profissionalizante de magistério.
 Supletivo.

9. **Formação acadêmica?**
 Pós-graduação - Doutorado.
 Pós-graduação - Mestrado.
 Pós-graduação - Especialização.
 Graduação.

10. **Você desenvolve ou já desenvolveu alguma atividade de pesquisa?**
 Sim.
 Não.

11. **Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**
 Nenhuma escolaridade.
 Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
 Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.
 Ensino Médio.
 Superior.

12. **Qual o grau de escolaridade de sua pai?**
 Nenhuma escolaridade.
 Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
 Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.
 Ensino Médio.
 Superior.

13. **Você mora em imóvel:**
 Próprio.
 Alugado.
 Cedido.

14. **Itens e serviços disponíveis na residência:**

	Quantidade
Televisão	<input type="text" value=""/>
Rádio	<input type="text" value=""/>
Computador	<input type="text" value=""/>
Laptop	<input type="text" value=""/>
Carro	<input type="text" value=""/>
DVD	<input type="text" value=""/>
Video-cassete	<input type="text" value=""/>
Geladeira	<input type="text" value=""/>
Freezer	<input type="text" value=""/>
Aspirador de Pó	<input type="text" value=""/>
Microondas	<input type="text" value=""/>
Máquina de lavar roupas	<input type="text" value=""/>
Cômodos	<input type="text" value=""/>
Banheiro	<input type="text" value=""/>
Empregada mensalista	<input type="text" value=""/>



Comentários (opcional):
comentários sobre a pesquisa

Enviar

dileiamartins.blog.br tanda

Ilustração 4 – Quarta página do Blog: Agradecimento



Diléia Martins | blog

Campinas, 03 de janeiro de 2008

O intérprete de LIBRAS na educação superior: desafios e tendências para formação e trabalho pedagógico.

Agradecemos sua participação, em breve você terá acesso a informações referentes ao andamento da pesquisa.

Abraços,

Diléia Martins.

dileiamartins.blog.br tanda

Pessoal