



TERRIED

O PAPEL DO INTERPRETE DE LIBRAS NA UNIDADE ESCOLAR GOELHO RODRIGUES EM PICOS-PI

ELLTON ARTHUR LEAL SOUSA

The background of the entire image is a grayscale pattern of interlocking puzzle pieces. Each piece features a black silhouette of a human figure. Some pieces show a person in a wheelchair, while others show a standing person. The puzzle pieces are arranged in a way that creates a sense of a larger, unified whole.

TERRIED

O PAPEL DO INTERPRETE DE LIBRAS NA UNIDADE ESCOLAR GOELHO RODRIGUES EM PICOS-PI

ELLTON ARTHUR LEAL SOUSA

Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIDADE ESCOLAR
COELHO RODRIGUES EM PICOS-PI. ELLTON ARTHUR LEAL
SOUSA (Autor) -- Alegrete, RS : Editora Terried,
2025.

PDF

ISBN. 978-65-83367-73-0

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho acadêmico à minha família que me apoiou incessantemente durante a trajetória dos estudos, com paciência e dedicação.

A meus amigos de estrada universitária e meus amigos-irmãos que nas horas mais difíceis me levantaram a alto-estima.

À aluna surda observada, que esteve e sempre estará presente em minha vida, me incentivando a sempre querer buscar e conhecer mais sobre a importância de comunicar-se com todos.

Dedico especialmente a Professora Maria dos Remédios Lima que me fez perceber além da importância desta língua, mas os bons valores que acompanham essa jornada de inclusão social.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a DEUS, com quem converso todas as noites e me conhece e sabe das minhas lutas.

Agradecer a minha família por ter suportado cada segundo de angústias e por sempre estarem ali, prontos para me levantarem, meus pais Edmilson Sousa e minha mãe Joana Meire por serem meus exemplos de amor, dignidade, bondade, crenças e caráter. Meus irmãos Erick Anderson e Elba Amanda, que apesar das brigas sempre se fizeram presentes e que são quem eu amo incondicionalmente, de verdade obrigado por tudo.

Aos irmãos que Deus me deu a oportunidade de conhecer e escolhê-los, Juscelino Moura, Regilane Alves, Sidney Eduardo, Ruthe Barão, Aline Sousa, Denilson Caminha, obrigado a cada um de vocês pelo amor recíproco que compartilhamos todos os dias.

Agradecer a cada um de meus professores, desde as séries iniciais até este momento de Graduação, serão sempre inesquecíveis em minha vida, cada um com seu jeito cativante me fez crescer e conhecer o mundo com olhos de quem realmente ama educar, Obrigado!

EPÍGRAFE

“Aprende-se Libras para conhecer melhor as pessoas, o mundo, o pensamento, refletindo, construindo e constituindo-se de amor e respeito pelas diferenças. Aprender Libras é respirar a vida por outros ângulos, na voz do silêncio, no turbilhão das águas, no brilho do olhar. Aprender Libras é aprender a falar de longe ou tão de perto que apenas o toque resolve todas as aflições do viver, diante de todos os desafios audíveis. Nem tão poético, nem tão fugaz... apenas um Ser livre de preconceitos e voluntário da harmonia do bem viver.”
LUIZ ALBERTO B. FALCÃO.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar características sobre o papel do Intérprete de Libras dentro de uma determinada escola estadual regular de ensino público na cidade de Picos-Pi. Buscando compreender a visão do corpo docente, discente e administrativo dessa escola, da aluna surda, da família e da própria intérprete sobre a importância desse profissional como elemento fundamental no processo da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares. Enfatizamos, desta maneira, qual a visão que cada membro do corpo escolar sobre o papel do intérprete de Libras. A pesquisa pautou-se na metodologia de questionar as partes envolvidas nesse campo da aprendizagem, cuja investigação fora feita por abordagem dentro do ambiente escolar como fora dele também. Como resultado da pesquisa, foi possível detectar que é relevante a presença de um profissional intérprete nessa instituição, pois sem sua presença seria impossível que houvesse, de fato, a inclusão sonhada por todos. Essa relevância é reconhecida por todos os profissionais, família e demais componentes do corpo escolar. Apesar de ser bem vista aos olhos de todos, pudemos também notar a preocupação por parte da intérprete em relação às condições para receber essa demanda de alunos surdos, os próprios profissionais da educação também enfatizaram que ainda falta muito para efetivarmos a inclusão, porém esse é o caminho certo que devemos trilhar.

Palavras-chave: Intérprete. Surdos. Inclusão.

ABSTRACT

This research aims to identify features on the role of Pounds interpreter within a given regular state school of public education in the city of Picos-Pi. Trying to understand the vision of the faculty, students and administrative of the school, the deaf student, the family and the interpreter about the importance of this professional as a key element in the process of inclusion of deaf students in mainstream schools. We emphasize in this way, what the vision that every member of the school body on the role of Pounds interpreter. The research was guided in the methodology of questioning the parties involved in the field of learning, whose research was made by approach within the school environment and outside it as well. As a result of research, it was possible to detect the presence of a professional interpreter that institution is relevant because without him it would be impossible if there were, in fact, the dreamed inclusion for all, this relevance is recognized by all professionals, family and other school body components. Although it is well regarded in the eyes of all, we also note the concern on the part of the interpreter in relation to scarce conditions to receive this demand for deaf students, professionals own education also emphasized that there is still much concluded inclusion, but this is the right way we should walk.

Keywords: Interpreter. Deaf. Inclusion.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS..... | 12 |
| 2.1 A História do Surdo..... | 15 |
| 2.2 História e Política Educacional da Libras..... | 17 |
| 2.3 Bilinguismo e Educação Inclusiva..... | 20 |
| 3 A FORMAÇÃO DO INTERPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS NA EDUCAÇÃO..... | 26 |
| 4 O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIDADE ESCOLAR COELHO RODRIGUES..... | 29 |
| 4.1 Participantes..... | 30 |
| 4.2 Local da Pesquisa..... | 30 |
| 4.3 Procedimentos..... | 30 |
| 4.4 Resultados Obtidos..... | 30 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 32 |
| 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 33 |

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um grande desafio para os profissionais de categorias diversas e no contexto escolar, o intérprete de libras vem se destacando, devida sua fundamental importância dentro da inclusão de surdos nas escolas de ensino regular.

A escolha da temática do estudo está relacionada com diferentes fatores dentre eles, o fascínio pela área de Libras, especificamente o papel do intérprete no processo de inclusão dos alunos surdos. Sobre isso, ressaltamos que não se há inclusão de alunos surdos se também não existir a inclusão de alunos e pessoas ouvintes no ensino de Libras nas escolas.

O trabalho que está sendo apresentado contribuirá com as pesquisas que já existem neste campo, onde serão expostas novas ideologias e sugestões que virão a acrescentar positivamente na relação intérprete/surdo.

Este é um tema de suma importância, pois nele podemos desenvolver conceitos e pensamentos diversos sobre educação, inclusão social e desenvolvimento humano trazendo possibilidades de melhorias para toda a comunidade surda e ouvinte.

Temos como objetivos específicos apresentar visões sobre a prática do intérprete de Libras diante da inclusão educacional dos alunos surdos na escola regular e investigar, através de estudos de caso, as dificuldades enfrentadas por toda a comunidade dessa escola.

Para conhecer os procedimentos utilizados no papel do intérprete, na Unidade Escolar Coelho Rodrigues em Picos-Pi, desenvolveu-se o presente trabalho de fundamentação teórica e de atividades de pesquisas diretas pela comunidade na Unidade Escolar Coelho Rodrigues, localizada no município de Picos-PI. Este trabalho teve início em agosto de 2014 a dezembro de 2014 sendo que, além dos debates com a intérprete foram realizadas entrevistas com os docentes com o objetivo de analisar o processo pedagógico de inclusão dos alunos surdos como conteúdo programático, métodos, habilidades, didáticos e a interpelação entre professores e alunos.

2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim como sugere o próprio nome, não é universal, mas a língua de sinais oficial do Brasil. Cada país possui sua própria língua de sinais oficial, variedades dessa língua e línguas de sinais não oficiais. Há registro da existência de, pelo menos, uma língua de sinais não oficial aqui no Brasil, a língua de sinais da tribo Urubu-Kaapor do Maranhão (GOLDFELD, 2001).

O costume de usar as mãos para soletrar palavras já era praticado na Antiguidade pelos egípcios, romanos, gregos e hebreus. Durante a Idade Média, monges beneditinos espanhóis, na tentativa de preservar seu voto de silêncio, inventaram um alfabeto datilológico, ou manual, de uma só mão, a fim de se comunicarem entre si. Com o passar do tempo, baseados nesse alfabeto, surgiram, por toda a Europa, vários alfabetos datilológicos de uma só mão e o alfabeto datilológico de duas mãos, da Inglaterra. Mais tarde, por volta do século XVI, ouvintes, educadores de surdos, passaram a adotar estes alfabetos no seu ensino (Despertai! 1961).

O abade francês L'Epée, educador de surdos do século dezoito, combinou, no seu ensino, o alfabeto datilológico dos monges beneditinos, sinais que aprendeu com os surdos nas ruas de Paris e língua francesa. Esse método de ensino, denominado “Método Combinado”, deu origem à Língua Francesa de Sinais (GOLDFELD, 2001). Mais tarde, esta língua migrou para a América do Norte, “onde foi ampliada, codificada e sistematizada”, fornecendo, assim, a base para a estruturação das línguas de sinais, inclusive da LIBRAS. (Despertai! 1961 p. 22, 23).

A difusão do alfabeto datilológico de uma só mão entre os ouvintes gerou a pressuposição de que esse alfabeto é a própria língua de sinais, que há uma única língua de sinais e que essa língua é universal. No entanto, o alfabeto datilológico é apenas um suplemento das línguas de sinais, cuja função é a soletração de palavras das línguas orais, tais como, nomes próprios, siglas, 15 empréstimos, etc. O alfabeto datilológico usado atualmente no Brasil é um conjunto de 27 formatos, ou configurações diferentes de uma das mãos, cada configuração correspondendo a uma letra do alfabeto do português escrito, incluindo o “Ç”. É comum aos

ouvintes pressupor que as línguas de sinais sejam versões sinalizadas das línguas orais; por exemplo, muitos acreditam que a LIBRAS é a versão sinalizada do português; que a Língua Japonesa de Sinais é a versão sinalizada do japonês; que a Língua Americana de Sinais é a versão sinalizada do inglês; e assim por diante. No entanto, embora haja semelhanças ou aspectos comuns entre as línguas de sinais, e entre as línguas de sinais e as orais, os chamados “universais linguísticos”, as línguas de sinais são autônomas, possuindo peculiaridades que as distinguem umas das outras e das línguas orais. (INES, 2002)

O canal ou meio em que ocorre a emissão e recepção das línguas de sinais é o visual-espacial, em oposição ao oral-auditivo das línguas orais. A sinalização se dá no espaço entre os sinalizadores. Por isso, a fim de que os sinalizadores possam ver com nitidez a face, as mãos, os braços, enfim, todo o corpo um do outro, visto que, a forma de expressão visual-espacial das línguas de sinais exige o uso de todo o corpo do sinalizador, é imprescindível que o espaço de sinalização seja mantido desobstruído. Uma das maneiras de fazer isso é por evitar transitar ou interpor obstáculos entre os sinalizadores. Nas conferências e interpretações em língua de sinais para grandes assistências, faz-se necessária à ampliação da imagem do sinalizador por meio de projetores e telões, a fim de que os que ocupam os últimos assentos possam tirar proveito da conferência ou da interpretação.

Na década de sessenta, Stokes, linguista americano, realizou os primeiros estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, tomando como base a Língua Americana de Sinais, a *American Sign Language* (ASL). O resultado de suas pesquisas foi publicado na obra de sua autoria, intitulada *Sign Language Structure* (1960). Ele concluiu que a ASL está estruturada em níveis semelhantes aos das línguas orais, chegando a identificar os níveis sublexical e sintático dessas línguas. (STOKOE, 19603, APUD PEREIRA, 2002).

No nível sublexical ou morfológico, William Stokoe identificou três dos cinco parâmetros ou componentes dos sinais: configuração das mãos, localização ou ponto de articulação e movimento. Os cinco parâmetros serão definidos e exemplificados mais adiante, na seção 1.2. No nível sintático- semântico, ele percebeu que os sinais podiam ser combinados para formar sentenças coerentes.

A história da origem e evolução de cada língua de sinais está ligada a história da educação da comunidade surda sinalizadora nativa dessa língua. No Brasil, não foi senão no ano de 1856, com a chegada do conde Ernest Huet — surdo francês, educador de surdos - a convite de D. Pedro II, que teve início a história da educação dos surdos brasileiros e a história das LIBRAS. Huet trouxe consigo o alfabeto datilológico francês e alguns sinais. Da combinação dos sinais e do alfabeto datilológico, trazidos por ele, com os sinais utilizados por surdos de diversas localidades brasileiras, originou-se a LIBRAS. (revista da FENEIS, ano III, nº 25). No ano seguinte à chegada de Huet ao Brasil, 1857, é fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1873, Flausino José da Gama, um dos alunos do antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, faz a iconografia dos sinais. Porém, em 1880, educadores reunidos no Congresso Mundial de Educadores de Surdos, realizado em Milão, decidiram-se pela proibição do uso de sinais na educação dos surdos e pela adoção do Oralismo Puro⁴ (Revista da FENEIS, ano III, nº 25).

A decisão de abolir os sinais na educação dos surdos baseava-se na concepção de língua, detida, ainda hoje, pela maioria dos linguistas, como sendo, exclusivamente, a língua oral. À luz dessa concepção, os sinais são meras “mímicas”, sem qualquer valor linguístico, que precisam ser evitados, a todo custo, a fim de que o aprendizado da língua oral, por parte do surdo, não seja estorvado.

Em 1911, a direção do INES estabeleceu que todas as disciplinas do currículo da instituição seriam ministradas em língua portuguesa. Apesar disso, a língua de sinais continuou a ser usada em sala de aula até 1957, quando foi proibida oficialmente pela diretora Ana Rímola de Faria Doria, assessorada pela professora Alpia Couto. Todavia, os surdos continuaram a utilizá-la nos pátios e corredores da escola. (REIS, 19925, APUD GOLDFELD, 2001).

No final da década de setenta, a professora Ivete Vasconcelos visitou a Universidade Gallaudet⁶, nos EUA, onde teve contato com as ideias da então recém Formada abordagem educacional para surdos: a Comunicação Total. Quando retornou ao Brasil, trouxe consigo as ideias dessa abordagem. Em meados da década de 90, as pesquisas da professora linguista, Lucinda Ferreira de Brito,

introduziram, no país, noções de Bilinguismo — a abordagem educacional para surdos posterior à Comunicação Total (GOLDFELD, 2001).

No período inicial de suas pesquisas, a professora Lucinda, seguindo o padrão internacional de denominação e abreviação das línguas de sinais, sugeriu a denominação “Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros” (LSCB) para a atual Língua Brasileira de Sinais. Embora essa denominação tenha sido substituída, por volta de 1994, pela atual denominação, criada pelos próprios surdos, cumpriu o propósito de diferenciar a língua de sinais das capitais brasileiras da língua de sinais da tribo Urubu-Kaapor do Maranhão, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) (GOLDFELD, 2001).

A denominação, proposta pela professora Lucinda, também evidenciava o reconhecimento da natureza linguística da chamada “comunicação gestual dos “Surdos”, a qual, na época, era conhecida como “linguagem de sinais”. No entanto, ainda se passariam quase duas décadas até o reconhecimento oficial da LIBRAS, em nível federal, através da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Contudo, o reconhecimento em nível estadual e municipal ainda não foi obtido na maior parte dos estados e municípios brasileiros.

Desde a década de oitenta, tem havido divulgação sempre crescente dessa língua de sinais através de cursos para ouvintes e para surdos, oferecidos por entidades governamentais e não governamentais, e através da mídia. LIBRAS serão “incluída nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia, e de Magistério, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

2.1. A História do Surdo

Na antiguidade, os Gregos viam os surdos como animais, pois para eles o pensamento se dava mediante a fala. Sem a audição os surdos na época ficavam fora dos ensinamentos e com isso, não adquiriam o conhecimento.

Os Romanos privavam os surdos de direitos legais, eles não se casavam, não herdavam os bens da família e diante da religião, a igreja católica considerava os surdos sem salvação, ou seja, não iriam para o reino de Deus após a morte.

Pode-se dizer que a condição do sujeito surdo era a mais miserável de todas, pois a sociedade os considerava como imbecis, anormais, incompetentes.

A mudança começou a partir de um religioso surdo chamado Ponce de León, um monge beneditino, que vivia em uma cidade da Espanha. Seus alunos eram surdos filhos de nobres que, preocupados com a exclusão de seus filhos diante da sociedade e da lei, procuravam León para auxiliá-los. O monge dedicou-se a ensinar os surdos a ler, escrever, falar e aprender as doutrinas da fé católica, como afirma Moura (2000 p.18). “A possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e consequentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”.

Partindo desse pressuposto de que o surdo teria que falar para serem humanizados, outros defensores do mesmo pensamento foi surgindo. Serão elencados alguns deles com suas contribuições.

Juan Pablo Bonet — soldado do serviço secreto do rei resolveu educar surdos. De acordo com a história, Bonet utilizava-se do alfabeto manual para ensinar a leitura e a língua de sinais para ensinar a gramática apesar de ser um defensor da oralidade, não dispensou o auxílio da língua de sinais em seu trabalho.

Jacob Rodrigues Pereire — educador fluente em língua de sinais, porém defensor da oralidade. Em suas aulas o objetivo a ser alcançado era o de fazer os surdos falarem, no entanto, usava a língua de sinais, como cita Moura (2000 p.19). “Os sinais eram utilizados para instruções, explicações lexicais, conversações com os alunos, até eles terem a capacidade de poder se comunicar oralmente ou pela escrita [...]”.

Johann Conrad Amman — medico suíço, acreditava que os surdos eram destituídos das bênçãos de Deus, pois não possuíam a fala. Para ele o uso dos Sinais atrapalhava o desenvolvimento do pensamento e consequentemente da fala. Apesar de posicionar-se contra os sinais, Amman os utilizava como meio para que os surdos adquirissem a fala.

John Wallis — é considerado na Inglaterra, o fundador do oralismo. Seu trabalho resumiu-se em um livro sobre educação de surdos e uma história de desistência de fazer os surdos falar. Possuiu pouca experiência prática com os surdos e como os outros, utilizava a língua de sinais.

Thomas Braidwood — seu objetivo em educar os surdos estava em fazê-los falar, pois para ele falar significava ser um sujeito pensante. A história relata

que em suas aulas, os surdos aprendiam a escrever, ler, o significado das palavras bem como a leitura orofacial e pronuncia das palavras. Com o seu suposto sucesso, Braidwood viu que o trabalho com os surdos trazia-lhe benefícios financeiros e começou a comercializar o seu método.

Aqueles que desejavam utilizar seus métodos assumiam o compromisso de pagar metade de seus ganhos ao criador e manter em absoluto segredo os passos para se trabalhar com os surdos. Moura (2000, p.22) faz uma observação relevante.

“Podemos perceber, nas histórias acima apresentadas, que o oralismo tinha como argumento aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores, que visavam o lucro e o prestígio social”.

Como seus antecessores, Braidwood e sua família perceberam que o fracasso de seu método estava exatamente na não utilização da língua de sinais. Infelizmente, a tentativa de “curar” os surdos ainda estava em discussão, apesar dos resultados negativos. Oliver Sacks, em seu livro *Vendo Vozes* (1998, p. 38), relata a situação da época e deixa transparecer certa fragilidade no discurso dos defensores da oralidade.

“Havia, de fato, verdadeiros dilemas, como sempre houvera, e eles existem até hoje. De que valia, indagar-se, o uso de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles, plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida, para não interferir na fala?”.

Observa-se que havia certa resistência em aceitar o fracasso, mas ao mesmo tempo a visão da surdez como doença ainda persistia. Com isso, o falar oralmente continuava sendo o objetivo maior na educação dos surdos.

2.2. História e Política Educacional da Libras

O processo de reconhecimento das línguas de sinais, no Brasil é muito recente.

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada somente três anos mais tarde pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Segundo Quadros (1999), o primeiro estudo sobre Língua de Sinais do Brasil é de autoria de Gladis Knak Rehfeldt, “Linguísticas bases for the description of Brazilian Sign language”, publicado no livro editado por Harry W. Hoemann, “The sign language of Brazil”, em 1981.

Para Ramos (2003), no entanto, é de 1873 a publicação do documento mais importante encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, o *Iconographia 26 dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de autoria de Flausino José da Gama, um aluno surdo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM).

Na realidade, esse documento pode ser considerado um dos mais importantes para os estudos históricos da Língua Brasileira de Sinais por evidenciar sua origem francesa. Trata-se de um livro de língua de sinais com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc.). Ramos (2003) observa que, de acordo com o que está impresso no prefácio do livro, a inspiração para o trabalho veio de um livro publicado na França e que se encontrava à disposição dos alunos na Biblioteca do instituto (atual INES).

Em 1968, a publicação de um artigo de Kakumusu, J. Urubu Sign Language, evidenciou que haveria pelo menos outra língua de sinais no Brasil, utilizada pelos índios Urubus- Kaapor. A partir desse dado, linguistas brasileiros, como Ferreira Brito passaram a se interessar pelos estudos da Língua Brasileira de Sinais. A partir de 1982, essa linguista começou a documentar os sinais da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), como a denominou, diferenciando-a da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) (SOFIATO, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais foi denominada Libras a partir do II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo para Surdos, realizado em 1993, em substituição à denominação LSCB, posto que LSCB era o termo utilizado apenas em pesquisas linguísticas e Libras era o termo utilizado pela comunidade surda.

As línguas de sinais, hoje, são consideradas pela linguística, não mais como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem, mas como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo. Segundo Bernardino (2000), as línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Goldfeld (1997, p. 25), define língua de sinais como uma “língua espaço- visual criada através de gerações pelas comunidades de surdos”.

Quadros e Karnopp (2004, p. 46) mencionam que o termo Libras, embora seja utilizado para referir à língua de sinais utilizada no Brasil, existem, também, outras siglas para referir-se a ela, como a sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira), “utilizada internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais”.

No Brasil, o processo de reconhecimento legal das Libras iniciou-se a partir da década de 90, com algumas iniciativas estaduais que antecederam à lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002.

O primeiro Estado brasileiro, cuja legislação incluiu a Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda foi o estado de Minas Gerais a partir da lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, a qual reconhece, oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como “meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais — Libras.”.

No Estado do Paraná a língua de sinais foi reconhecida no ano de 1998, pela Lei nº 12.095, como resultado de mobilização de pessoas surdas e outros envolvidos, como familiares e intérpretes da língua de sinais. Como registrado em seus termos, essa lei “reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.”.

Houve também um movimento no sentido de legalizar a língua de sinais nos diversos municípios, assim como o reconhecimento nos vários estados, independente e antecedendo a lei federal 10.436 de 2002, já citada. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais resultou de iniciativas das comunidades de surdos espalhadas pelos diversos Estados brasileiros. Além do mais, o processo de legitimação dessa língua se deve a outros fatores, tais como: o avanço dos estudos linguísticos sobre línguas de sinais no mundo; as contribuições dos estudos surdos que permitem perceber as pessoas surdas como pertencentes a grupos linguísticos- culturais; e às políticas de inclusão social a partir da década de 90.

2.3. Bilinguismo e Educação Inclusiva

A valorização das línguas de sinais também favoreceu a introdução de novas propostas na Educação de surdos, entre as quais destacamos a proposta Bilíngue. Esta filosofia educacional entende que a escola deve ofertar à criança surda o ensino de duas línguas, sendo a língua de sinais como primeira língua-L1 e a língua oral oficial do país, como segunda língua-L2, normalmente na modalidade escrita.

O bilinguismo como proposta educacional considera a língua de sinais como natural às crianças surdas e serve de base à aprendizagem de uma segunda língua. Para Quadros (1997, p.47) “tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiologia humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais.”.

Alguns estudos sobre aquisição da linguagem (QUADROS, 2008) comprovam que as crianças surdas que têm contato com a língua de sinais desde o nascimento, passam pelas mesmas fases ou fases semelhantes de desenvolvimento da linguagem. São os casos das crianças surdas filhas de pais surdos. Porém essa não é a realidade da maioria das crianças surdas no mundo e no Brasil. Segundo Skliar (1997), estatísticas internacionais apontam que somente 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos, tendo acesso natural à Língua de Sinais, visto que a primeira língua é adquirida e praticada em casa com os pais surdos e a segunda é proporcionada pela escola e vivenciada na comunidade majoritária, que é ouvinte.

Diante dessas constatações, consideramos que a escola ao pensar na inclusão do aluno surdo deve considerar a necessidade e o direito da criança surda de um contexto bilíngue para a aprendizagem, e na busca de bons resultados educacionais, contemplar as condições linguísticas e culturais da criança surda (LACERDA; LODI, 2007).

De acordo com Guarinello (2007, p. 46) há duas alternativas pelas quais a escola poderá optar para a efetivação do ensino bilíngue: o bilinguismo simultâneo ou o bilinguismo sucessivo. No primeiro caso, são apresentadas as duas línguas à criança ao mesmo tempo, ou seja, a criança aprende a língua majoritária e

a língua de sinais desde pequena. No segundo caso, a criança é exposta à língua de sinais, num primeiro momento, e quando já tiver certo domínio da mesma, poderá adquirir a língua majoritária como segunda língua, sendo que a língua de sinais servirá de base para o ensino da língua majoritária.

Quanto ao ensino da modalidade oral da língua majoritária, a nosso ver, não deve ficar a cargo da escola, visto que a carga horária seria insuficiente para dar conta dessa função e do ensino dos conteúdos curriculares. Outro ponto a considerar que os professores não possuem formação específica para esse fim, o que é função de profissionais da área de fonoaudiologia.

Pensamos que a oralidade é mais um recurso, que irá facilitar bastante à vida das pessoas surdas na sociedade, tal como uma língua estrangeira para um ouvinte que pretende trabalhar no exterior, porém, deve ser ofertada em outro momento, que não coincida com o período escolar, “por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação”, tal como sugere o Decreto nº 5626/05 (Capítulo IV, Art. 16). Com a introdução da proposta bilíngue na educação de surdos muitos professores das escolas especiais oralistas, que dedicaram sua carreira ao ensino da fala, acreditando ser esse procedimento o mais adequado para a promoção da pessoa surda à vida social, veem-se diante da necessidade de rever suas práticas e aprender a língua de sinais que antes proibiam.

Ampliam-se as discussões e a criação de políticas educacionais para surdos; aumenta-se a procura por profissionais intérpretes de Língua de Sinais e instrutores surdos para atender as exigências legais devido ao surgimento do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 para regulamentar a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata, entre outras questões, da formação de profissionais intérpretes para facilitar a comunicação com pessoas surdas.

É importante considerar que, quando o bilinguismo, como proposta educacional, foi introduzido no Brasil, pensava-se em uma educação bilíngue para surdos em contexto de ensino segregado. Foi um momento de readequação das escolas de surdos, com contratação de instrutores e oferta de cursos de Libras para os familiares, em que a preocupação maior e urgente era a de favorecer a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua para as crianças surdas. Nes-

se momento quebrava-se o paradigma oralista como único meio de educação e integração social da pessoa surda.

Com a introdução do bilinguismo, traçava-se um novo panorama para a história da educação de surdos. Ao fazer essa contextualização, temos como parâmetro que o bilinguismo como uma proposta educacional para surdos no Brasil, começou a ser discutido principalmente a partir de um artigo datado de 1986, por Lucinda Ferreira Brito (Lima, 2004). Essa referência antecede alguns acontecimentos importantes, que alavancaram discussões sobre Educação Inclusiva. É anterior à Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontien, 1990); à Declaração de Salamanca (1994), ao Decreto 5.626 (2005) e outros documentos que preveem uma educação para surdos em escolas comuns, com pares ouvintes.

Atualmente a educação bilíngue vem sendo pensada dentro do contexto da educação inclusiva, e, se a implantação do bilinguismo na escola de surdos já parecia desafiador, visto que requeria modificações de práticas e concepções advindas de um modelo educacional que durou quase um século (as práticas oralistas); na escola inclusiva também não é tão simples aderir ao ensino bilíngue.

São necessários investimentos na formação dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito à língua quanto ao processo de aprendizagem do aluno surdo, bem como a definição do espaço dentro da escola bilíngue para se trabalhar as línguas em questão (Libras e Português).

Dentro da perspectiva bilíngue o decreto 5626/05 estabelece, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que as instituições federais responsáveis pela educação básica, para garantir a inclusão de alunos surdos, devem organizar “escolas e classes de educação bilíngue”, que abriguem tanto alunos surdos como alunos ouvintes, dispondo de professores bilíngues. E para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio ou profissionalizante, o Decreto prevê “escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes” nas quais os docentes das diferentes áreas do conhecimento tenham conhecimento da “singularidade linguística dos alunos surdos”, além da presença de tradutores e intérpretes de Libras para acompanhar esses alunos nesse espaço (Art. 22).

Decreto estabelece, no parágrafo 2º do artigo 22, que, para complementar esse modelo de educação, os alunos terão direito” à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimen-

to de complementação curricular”, dispondo para isso de recursos tecnológicos.

Pesquisas na área vêm contribuindo para o esclarecimento e aprimoramento deste processo, visto que, como veremos muitas apontam os entraves e dificuldades no atendimento educacional dos alunos surdos, outras os equívocos ou desconhecimentos que requerem maior esclarecimento nas escolas regulares, bem como também apresentam experiências satisfatórias, revelando estratégias dentro de uma educação inclusiva bilíngue que têm favorecido a aprendizagem de alunos surdos.

Lima (2004) realizou um estudo das práticas de bilinguismo em uma escola da rede pública com proposta de educação inclusiva. A autora observa que os debates em relação à educação bilíngue para os alunos surdos apresentam controvérsias, visto que não explicitam como essa educação se daria na prática; os professores possuem conhecimentos superficiais das Libras (apenas do léxico), intercalando sinais com a fala e o aluno surdo, consequentemente, demonstra pouca compreensão do que está sendo transmitido pela professora durante as aulas.

Meserlian (2009) avaliou o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas. Essa pesquisadora constatou que os investimentos, por parte da escola, na formação dos professores para domínio das Libras, na reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, na inclusão da disciplina de Libras na grade curricular do 1º ao 5º ano e a organização do atendimento educacional especializado na própria escola para aprimorar o aprendizado das Libras e da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos trouxeram resultados positivos, pois os professores foram incentivados mudarem sua metodologia de trabalho e isto refletiu em melhora do desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes.

Uma das principais regulamentações do Decreto 5626/05 foi à inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais no currículo dos cursos de formação de professores e dos cursos de Fonoaudiologia. Esta medida nos faz supor que seu principal objetivo seja o de preparar profissionais para lidar com alunos surdos nas salas de ensino regular, inclusive nos níveis iniciais de ensino, cabendo, principalmente aos cursos de Pedagogia viabilizar a formação dos professores para atuar nesses níveis.

Em relação aos conhecimentos que a disciplina deverá proporcionar a formação desses professores, Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010, p.3) propõem o “suficiente para viabilizar um contexto educacional bilíngue aos seus alunos surdos, no qual as interações e atividades sejam realizadas mediante a utilização das Libras e do Português escrito”.

Em consonância com as referidas autoras, pensamos que o conhecimento da língua de sinais pelo professor poderá contribuir com um contexto educacional bilíngue para os alunos e reforçamos que, além do professor, essa língua deve estar presente em todas as situações da escola e ser utilizada por toda a comunidade escolar.

Normalmente, quando pensamos a Educação Bilíngue composta por língua portuguesa e Língua de Sinais, a pensamos para os surdos, é bastante comum e natural ouvirmos a expressão “educação bilíngue para surdos”, porém, se pensamos em uma educação inclusiva, em que alunos surdos e ouvintes compartilham um mesmo espaço de aprendizagem, não podemos pensar em um bilinguismo só para os alunos surdos. Essa concepção reflete um preconceito linguístico existente na sociedade, o qual Gesser (2006, p. 48) apresenta como “bilinguismo social”, considerando que:

Essa verdadeira opressão linguística faz com que falantes de línguas minoritárias tornem-se falantes da língua prestigiada majoritária: é o chamado bilinguismo social — quando o uso das duas línguas é essencial para o indivíduo (Romaine, op. cit.). Mesmo assim, muitos indivíduos de grupos minoritários não são vistos, e também não se veem, como bilíngues — nos casos em que são vistos e/ou que se consideram bilíngues é quase sempre um bilinguismo pensado em termos de problema e não de recurso. E porque isto ocorre? Certamente porque a concepção tradicional e cristalizada que se tem de bilinguismo é aquela que considera bilíngue o indivíduo que fala duas línguas orais de prestígio — línguas majoritárias, portanto. Ocorre daí um apagamento e/ou um não reconhecimento linguístico das línguas minoritárias, já que são desprestigiadas socialmente.

Quadros e Campello (2010) enfatizam que uma educação bilíngue na rede pública requer uma revisão do status da língua portuguesa enquanto ocupante de um espaço central nesse contexto, em que surdos e ouvintes se reconhecessem como bilíngues.

Outro ponto a considerar, quando falamos em educação bilíngue no contexto da inclusão, é a responsabilidade da escola em promover a inclusão de profissionais surdos, sejam professores, gestores, entre outros, garantindo assim que essa inclusão se dê em via de mão dupla. Como propõe Quadros e Campello (2010, p. 43):

As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse espaço bilíngue complexo. A escola que se propõe a executar a educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) vai precisar considerar essa complexidade no seu dia a dia, redesenhando os espaços escolares, inserindo em seu quadro professores bilíngues (surdos e ouvintes) e intérpretes de língua de sinais.

Lacerda (2006) também aponta a necessidade de que membros da comunidade surda se envolvam na escola, uma vez que irá favorecer o desenvolvimento de aspectos indenitários das crianças.

Nesse sentido, há que considerar a importância da formação de professores surdos para atuarem nesse espaço. Trabalhos, como o de Miorando (2006), buscam enfatizar a formação de professores surdos a partir do relato de experiências de alguns desses profissionais. Esse, porém, é um campo de pesquisa ainda pouco explorado.

Como vimos um dos aspectos centrais na proposta educacional bilíngue para alunos surdos é o fato de as Libras estarem presente no contexto escolar, sendo utilizada por todos, especialmente pelos professores, dado este fato, na sequência analisaremos a formação destes profissionais para realizar o atendimento educacional dos alunos surdos em classe comum.

3 A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS NA EDUCAÇÃO

Os primeiros intérpretes para os surdos foram seus parentes e amigos. Essas pessoas exerciam a atividade de interpretação voluntariamente e sem treinamento. Com o passar do tempo, à medida que os surdos foram adentrando áreas variadas de atividade e conhecimento, sua necessidade de comunicação foi aumentando em complexidade. Sentiu-se, com isso, a necessidade de treinar mais pessoas para servir na posição de intérpretes para os surdos em diversos setores da sociedade. Por isso, atualmente, existem cursos de nível técnico e acadêmico para a formação de intérpretes de línguas de sinais em muitos países. Aqui no Brasil, este ano, foi criado, na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, um curso de quatro anos e meio, direcionado à formação de intérpretes de LIBRAS.

Em muitos países ao redor do mundo, a partir da década de 90, foram criados cursos técnicos e universitários para a formação de intérpretes de línguas de sinais. Na Alemanha, por exemplo, por volta dos anos 80, aflorou, entre os próprios surdos, a consciência de que a atividade de interpretação entre o alemão e a Língua Alemã de Sinais, devido à sua enorme complexidade, não poderia mais ser exercida à base de talentos vagos. O reconhecimento da necessidade de fornecer qualificação factual e técnica aos intérpretes de língua de sinais da Alemanha impulsionou intérpretes, conferencistas surdos e linguistas, daquele país, a elaborar, num esforço conjunto, o primeiro curso de estudos universitários, visando o fornecimento de um “Diploma em Interpretação em Língua de Sinais” (Schulz, 1997, p. 548). O curso foi implantado no inverno de 1993/1994, no Centro para a Língua Alemã de Sinais e Comunicação do Surdo.

Cada disciplina, ou seção desse programa, contribui de alguma forma, para a formação do intérprete de língua de sinais. Por exemplo, a seção “Teoria da Interpretação” fornece ao intérprete um histórico do desenvolvimento da profissão de intérprete de língua de sinais no mundo, e, caso fizesse parte de um curso ministrado aqui no Brasil, forneceria também o histórico específico do desenvolvimento da profissão de intérprete de LIBRAS. Além disso, o intérprete seria ajudado a ampliar seu conceito de interpretação e a desvencilhar-se de mitos com respeito ao que é próprio/ impróprio, correto/ incorreto, em termos de tradução.

A seção intitulada “Técnicas de Interpretação” oferece treinamento prático nas modalidades de interpretação e nas diferentes áreas de atuação. O aspecto do treinamento prático que diz respeito ao treinamento da memória, incluindo o treinamento de técnicas de auxílio à memória, é um dos pontos altos desta seção, visto que o intérprete depende inteiramente da memória auditiva (caso a língua de partida seja oral) e da memória visual (caso a língua de partida seja uma língua de sinais) para armazenar e recordar os trechos da fala de partida que irá traduzir.

Também faz parte desta seção, o treinamento para o trabalho em equipe, o qual possibilita o necessário revezamento, no caso de interpretações que demandam esforço mental e físico estrênuos, por se estenderem por horas a fio. Este é o caso da interpretação simultânea de conferências em congressos.

O estudo da Retórica é importante para habilitar o intérprete a identificar o registro e o tom do texto de partida e a reproduzi-los de uma forma aceitável à língua e à cultura de chegada. Além disso, nesta seção, o intérprete adquire conhecimento das variedades linguísticas de diferentes grupos etários e sociais, e do sistema gestual-táctil utilizado na comunicação com os cego- surdos do seu país. Esse conhecimento é necessário, porque, seja qual for a comunidade surda que o intérprete assiste a diversidade sempre existirá, e ele precisará estar preparado para lidar com ela.

A “Linguística” contribui para a formação do intérprete de língua de sinais por fornecer a descrição de suas línguas de trabalho, habilitando-o a perceber com clareza a distinção entre ambas. Esse conhecimento é especialmente útil, quando a interpretação parte da língua oral para a língua de sinais, porque conscientizará o intérprete da necessidade de exercer controle sobre a tendência de permitir que a estrutura da língua oral, que normalmente é sua língua materna, o meio oral-auditivo e a cultura ouvinte influencie sua produção textual na língua de sinais. Quanto mais forte for essa influência, mais estranha e incompreensível, aos sinalizadores nativos, será a mensagem veiculada.

O campo de atuação do intérprete de LIBRAS, bem como dos intérpretes das outras línguas de sinais, é tão vasto quanto o campo de atuação dos intérpretes de línguas orais, compreendendo diversas áreas de conhecimento especializado, além da Educação e Religião. Cada área, por sua vez, possui objeto de estudo, terminologias e jargão próprios. O intérprete precisa conhecer a terminologia

bilíngue e o jargão das áreas de conhecimento especializado em que atua, e ter certo grau de domínio dos assuntos que são objetos de estudo dessas áreas. A seção “Áreas de Conhecimento Especializado” do curso de intérpretes alemão/Língua Alemã de Sinais ministra formação nesse aspecto.

A seção “Procedimentos Administrativos” lida com o aspecto burocrático da profissão de intérprete de língua de sinais, ou seja, conscientiza os intérpretes.

A profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS foi reconhecida no dia 1º de setembro de 2010 pela Lei nº 12.319. O recente ato vem suscitando novas discussões acerca dos parâmetros para o exercício de tal função, como a formação, atuação, sindicalização e valorização dessa atividade, tendo em vista que o intérprete:

[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (Quadros, 2004, p.27).

Dos direitos e deveres que a Lei do seu país lhes outorga, além de prepará-los para atuar na área legal. De fato, não somente os intérpretes, mas todos os profissionais, independente da área de atuação, deveriam ser cientificados da legislação que regulamenta sua profissão.

4 O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIDADE ESCOLAR COELHO RODRIGUES

A Unidade Escolar Coelho Rodrigues, localizada a Rua Monsenhor Hipólito, nº S/N, na cidade de Picos Piauí, oferece o ensino básico nas modalidades Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, pertence à rede pública estadual de ensino, composta por 5 (cinco) salas de aulas atendendo cerca de 260 alunos oriundos da zona urbana do município de Picos Piauí.

A referida escola foi palco de observação que nos possibilitou realizar as atividades da pesquisa intitulado o papel do intérprete de Libras na Unidade Escolar Coelho Rodrigues.

A presente pesquisa está pautada pelos princípios das abordagens: qualitativa e quantitativa. Embora haja diferenças significativas entre essas duas abordagens, alguns autores, vêm demonstrando a eficácia de uni-las, tendo em vista os benefícios de ambas na análise dos dados. Nessa perspectiva, Demo (1995, p. 231) enfatiza que:

Embora metodologias alternativas facilmente se unilateralismo na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são mesma importância metodológica.

Para Demo (1996, p.34) a pesquisa é uma atividade cotidiana, considerada como uma atitude, um “questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Uma das grandes ferramentas desse método de pesquisa é o questionário. A partir desse instrumento o pesquisador faz deduções, confirmando ou refutando hipóteses anteriores.

Por outro lado temos a pesquisa qualitativa, na qual:

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente na-

tural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (GIL, 1999, p.42).

Entendemos, entretanto, que a aproximação de dados exatos ou objetivos são de extrema importância para uma interpretação subjetiva dos fenômenos pesquisados.

4.1. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram: 1 (uma) professora de Libras e sua aprendiz, pois essas duas são os principais sujeitos dessa pesquisa, pelo fato de existir apenas uma aluna na escola; A diretora da escola; os professores, as famílias com atenção maior para a família da aluna surda, os alunos da série da aluna.

4.2. Local Da Pesquisa

A coleta de dados ocorreu na casa da aluna surda, nas salas de aula da Unidade Escolar Coelho Rodrigues, nos corredores, na sala da administração escolar (secretaria, coordenação, direção) e na sala de aula da aluna surda.

4.3. Procedimentos

Fora aplicado questionário para os participantes, nos quais foram realizadas perguntas sobre a convivência, aceitação, condição de acesso e permanência, convivência escolar, aceitação das diferenças, domínio da Libras, aprendizagem, formação docente, formação da família, ingresso da interprete de Libras, dificuldades e conquistas, legislação e inclusão, importância do interprete de Libras, dentre outros questionamentos a abordar na conclusão.

4.4. Resultados Obtidos

Após três meses de observação e convivência na Unidade Escolar Coelho Rodrigues, observando e participando das atividades interna da instituição citada, observa-se que a prática da interpretação de Libras é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos, nessa unidade de

ensino, existe apenas uma aprendiz, no entanto, o fator número não diminui a grau de necessidade desse profissional na escola, fato observa-se a evolução da aluna após a convivência e acompanhamento da aluna pela interprete, é fato que a inclusão não se dar senão pela iniciativa de toda comunidade escolar, da aceitação e da valorização dos suportes humanos e materiais. Na unidade escolar, não existe programa específico de inclusão de alunos com necessidades especiais, nem tão poucas sala de recurso, porém a rede estadual de ensino dispõe de mecanismos que possibilitam a existência da profissional na escola.

É fato que o acompanhamento não se dar nos moldes do programa de acesso e permanência da pessoa com necessidades especiais na escola, onde a criança deve estudar na sala regular na escola num turno e no contra turno, deverá retomar a escola para que possa receber essa orientação.

Percebe-se que as crianças e demais sujeitos da escola, embora não conhecendo ou dominando a interpretação de libras, convivem e se comunicam com gestos que são interpretados tanto pelos alunos como pelos demais sujeitos da aprendizagem escolar.

A convivência da interprete de Libras na escola, desperta o interesse dos demais sujeitos a conhecerem e dominarem tal prática, porém a falta de incentivo pelas instancias governamentais, impossibilita-os de ingressarem no num curso de aperfeiçoamento ou até mesmo, num curso básico.

Com relação a interprete a mesma não é funcionária concursada e nem formada em Libras, é graduada em matemática com pós-graduação em Libras além de possuir outros cursos inicialmente praticados junto à aos religiosos da congregação das Testemunhas De Jeová. A intérprete relata a necessidade de programas específicos de aperfeiçoamento em Libras, bem como da indisponibilidade de desenvolver a atividade no contra turno. Nesse sentido a mesma enfatiza que em dados momentos tem muita dificuldade em caso de disciplinas que trazem códigos específicos, não sendo assim localizados no dicionário de libras, nem nas gramaticas a possuem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos proporciona uma visão geral da atual situação da interpretação em LIBRAS na UECR, com base no perfil da intérprete que atuam na escola. Forneceu-nos também uma noção dos aspectos práticos dessa atividade, bem como à cultura surda. Permitiu-nos também, conhecer algumas particularidades do papel dessa intérprete, sobretudo o tipo de treinamento recebido para exercê-lo, quanto ao trabalho no âmbito educacional este é remunerado. Além da carência de cursos de interpretação Libras/português de nível técnico e acadêmico, os intérpretes ainda têm convivido com a falta de regulamentação da profissão de intérprete de Libras, resultante da falta de reconhecimento da profissão em nível federal, estadual e municipal. Em consequência disso, existem trabalhadores sob condições bastante precárias, as quais incluem os baixos salários.

A oficialização da Libras em nível federal trouxe consigo a conscientização da necessidade de treinar intérpretes de Libras. Abriu as portas do vasto campo de pesquisa que compreende tudo o que circunda essa língua, incluindo a interpretação Libras/português e as outras variedades de interpretação para os surdos, tais como, a gestual-táctil, para os surdo-cegos, e a em escrita codificada.

Concluimos desejando que este trabalho possa contribuir de forma relevante para os estudos sobre a interpretação em língua de sinais, e que possa estimular o interesse de outros pesquisadores locais nesse e em outros temas relacionados.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAHAN, B. *Non-manual realization of agreement in American Sign Language*. Ph.D. Dissertation, Boston University, Boston, MA. 1996.

BEHARES, L. **Linguística Contrastiva. Palestra proferida no Curso de Preparação de instrutores de Língua de Sinais**. Santa Maria/RS. 23 a 27 de setembro de 1991.

BERNARDINO, E; PASSOS, R. **Recursos utilizados na aprendizagem de Libras como L2**. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, III, 2009, Pouso Alegre e ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, II, 2009, Pouso Alegre.

O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. : il.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CAPOVILIA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue Língua Brasileira de Sinais**. Volumes I e II. São Paulo: Edusp, 2001.

CUNHA, M.I. *et al.* As políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, M.I (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.69-91.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FELIPE, Tânia A. **Libras em contexto**: curso básico: Livro do Estudante. Brasília:MEC, 2001.

INES. **A língua brasileira de sinais** [online] [cited 31/ 12/ 2001] <http://www.ines.org.br>.

_____. **O sinal e seus parâmetros** [online] [cited 18.03.2003] <http://www.ines.org.br>

_____. **O surdo e a história de sua educação** [online] [cited 18.03.2003] <http://www.ines.org.br>.

KARNOPP, Lodenir. Literatura surda. In: **Literatura, Letramento e Práticas Educacionais- Grupo de Estudos Surdos e Educação**. Campinas: ETD Educação Temática Digital, jun 2006. v.7, n. 2, p. 98-109.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.174 p.

PERLIN, Gládis T. “Identidades surdas”. In: Skliar,C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação,1998.

QUADROS, R. (Org.). **Estudos Surdos I – Série de Pesquisas**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice M.; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. São Paulo: Artmed, 2004.

ROCHA, Solange. **Memória e História**: A indagação de Esmeralda. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=946>



TERRIED

O PAPEL DO INTERPRETE DE LIBRAS NA UNIDADE ESCOLAR GOELHO RODRIGUES EM PICOS-PI

ELLTON ARTHUR LEAL SOUSA