

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIA**  
**CAMPUS DE MARÍLIA**

**ANDRÉ LUÍS ONÓRIO CONEGLIAN**

**ANÁLISE DO COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS  
SURDOS: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do  
conhecimento**



**MARÍLIA-SP**  
**2008**

**ANDRÉ LUÍS ONÓRIO CONEGLIAN**

**ANÁLISE DO COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS  
SURDOS: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do  
conhecimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio Mesquita Filho”, Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Área de concentração:** Informação, Tecnologia e Conhecimento.

**Linha de pesquisa:** Organização da Informação.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Helen de Castro Silva Casarin.

**MARÍLIA  
2008**

Ficha Catalográfica  
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Coneglian, André Luís Onório  
C747a Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do conhecimento / André Luís Onório Coneglian. -- Marília, 2008.  
165 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Orientadora: D<sup>a</sup> Helen de Castro Silva Casarin  
Bibliografia: f. 136-142

1. Organização e Representação do Conhecimento.  
2. Comportamento Informacional. 3. Ética Informacional. 4. Pós-graduandos Surdos. 5. Língua Brasileira de Sinais. I. Autor. II. Título.

CDD: 029.7

**ANDRÉ LUÍS ONÓRIO CONEGLIAN**

**ANÁLISE DO COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS**

**SURDOS: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do conhecimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio Mesquita Filho”, Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Área de concentração:** Informação, Tecnologia e Conhecimento.

**Linha de pesquisa:** Organização da Informação.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Helen de Castro Silva Casarin.

Data de defesa: 27 fev. 2008

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Helen de Castro Silva Casarin

Prof<sup>a</sup>. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Campus de Marília.

---

José Augusto Chaves Guimarães

Prof<sup>o</sup>. Livre Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Campus de Marília.

---

Ariadne Chloe Mary Furnival

Prof<sup>a</sup> Dra. do Departamento de Ciências da Informação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR – São Carlos.

**Local:** Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Campus de Marília

## DEDICATÓRIA<sup>1</sup>



Vera Ferro



Tozzi



Rubens Gerchman



Romero Britto



Peticov

às mãos e aos corações sinalizadores...

em especial àquelas mãos que dialogaram com as minhas...

mãos de surdos amigos, irmãos, colaboradores, incentivadores...



Jô Soares



Granato



Gilberto Salvador



David Dalmau



Aguilar

<sup>1</sup> Figuras “Mãos Gigantes” para a Campanha Mundial de Conscientização sobre Linfomas”. Disponível em: <<http://www.abrale.org.br/linfomas/programacao.php>>. Acesso em: 16 out. 2007.

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador ILIMITADO, que amou e demonstra a cada manhã esse amor INCONDICIONAL a um ser tão limitado como eu. Toda honra, toda glória e todo louvor sejam dados ao Senhor!!!

Aos meus amados pais: Ademir e Mercedes; sem o precioso apoio de vocês eu não teria chegado até aqui. "Filho" foi o primeiro título que recebi na vida; os demais são consequência da base sólida que recebi e tenho por meio do cuidado, educação e amor de vocês!

Aos meus irmãos, Amanda e Júnior; ela, casada, por hora na terra do sol nascente, grande incentivadora; ele, trabalhando e estudando, também sei que torce por mim... Não importam os anos, a vida de adultos, a distância... ainda compartilhamos o mesmo sentimento fraterno-pueril (saudável sintoma da síndrome de Peter Pan).

*A Paula, mi amor. Conocerte fue un regalo muy precioso de Dios. Gracias por estar de mi lado, mismo cuando pasé muchas horas junto a lecturas, escrituras y en la computadora. Te quiero mucho!*

A minha orientadora, professora Helen de Castro Silva Casarin... Cresci e aprendi muito com seu exemplo de dedicação, competência e humildade, ensinamentos para uma vida toda e não apenas para um mestrado. Quanta coisa pode acontecer em um ano e onze meses: horas de reuniões, orientações, grupo de estudo, oficinas, disciplinas, cafezinhos e tantas outras coisas que o papel não pode contemplar!

A professora Rosimar Bortolini Poker, do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília por sua participação e valorosa contribuição na banca de qualificação. Orientadora na graduação, não cansarei de repetir que a respeito muito enquanto profissional e pessoa.

Ao professor José Augusto Chaves Guimarães, do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, pelas relevantes contribuições na banca de qualificação e mais uma vez por aceitar o convite para participar da banca de defesa.

A professora Ariadne Chloe Mary Furnival, do Departamento de Ciências da Informação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR – São Carlos, por aceitar o convite para a participação na banca de defesa. Para mim é um verdadeiro privilégio ter uma leitora, cuja primeira língua não é o Português, simplesmente porque me fascina experiências bilíngües, trilingües, multilingües!!!

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Cada disciplina contribuiu profundamente para a minha formação enquanto pesquisador.

Aos colegas discentes do Programa de Pós-graduação. Definitivamente o que importa são as pessoas, os laços que se criam, são amigos para toda uma vida. O título é consequência!!! Amigos-colaboradores da minha turma (2006), da turma anterior (2005) e da turma subsequente (2007). Nominalmente a Tete Matos e a Juliane Corradi.

Ao Grupo de Estudos Surdos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC; coordenadora, professores e alunos, os quais permitiram minha visita e, portanto, a existência da presente pesquisa. Abraços sinalizados!!!

Ao Ministério de Surdos da Primeira Igreja Batista de Marília (surdos e ouvintes) que, entre outros incentivos, garantiu financeiramente a minha viagem a Florianópolis-SC.

E definitivamente a todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, nesse maravilhoso processo de crescimento e aprendizagem! Obrigado! *Thanks! Gracias! Grazie!*

CONEGLIAN, A. L. O. **Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos**: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do conhecimento. 2008, 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

## RESUMO

A produção do conhecimento realizada por docentes e discentes pesquisadores no âmbito da pós-graduação necessariamente se configura em comportamentos informacionais. Os estudos de usuários baseados na abordagem de análise de domínio demonstram ser relevantes na medida em que possibilitam a investigação das necessidades informacionais de diferentes comunidades usuárias de informação. Assim, buscou-se caracterizar e analisar o comportamento informacional de pós-graduandos surdos sinalizadores, ou seja aqueles que utilizam a Língua Brasileira de Sinais, matriculados nos programas de pós-graduação em Educação e Lingüística, da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo é identificar subsídios teóricos e práticos para a organização e representação do conhecimento, pautadas na dimensão ética de garantia cultural para surdos usuários da língua de sinais. O paradigma da inclusão e os princípios da acessibilidade também ofereceram fundamentos para a pesquisa, os quais ratificam a importância do respeito às necessidades especiais. A metodologia pautou-se na revisão bibliográfica, na aplicação de questionário, entrevista e observação, estas por meio do grupo focal. Os resultados demonstram a necessidade da Organização da Informação considerar a produção do conhecimento também realizada em língua de sinais, registradas em diferentes suportes. O tratamento informacional adequado poderá potencializar a recuperação e difusão de informações para surdos e ouvintes, pesquisadores e profissionais da educação de surdos, lingüística e áreas afins.

**Palavras-chave:** Organização da Informação, Língua Brasileira de Sinais, Surdos, Comportamento Informacional.

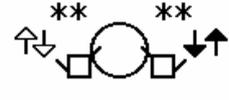
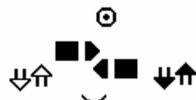
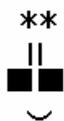
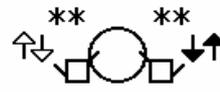
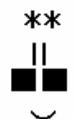
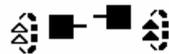
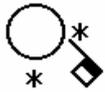
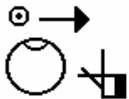
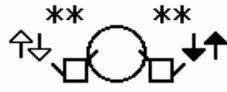
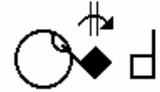
**Analysis of informational behavior in deaf graduate students:** theoretical-practical subsidies for the organization and representation of knowledge.

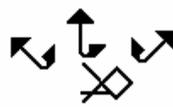
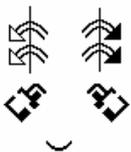
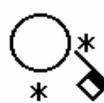
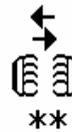
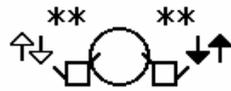
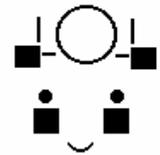
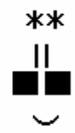
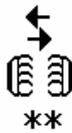
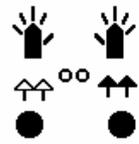
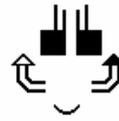
## **ABSTRACT**

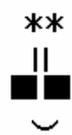
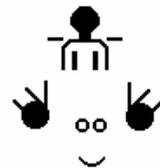
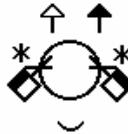
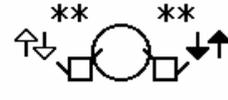
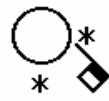
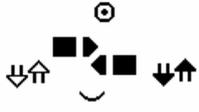
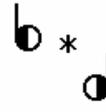
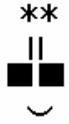
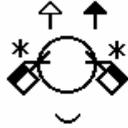
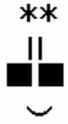
Production of knowledge achieved by faculty and student researchers in the graduate context is necessarily shaped in information behavior. Users studies based on the domain analysis approach demonstrate to be relevant in so far as they enable the investigation of the information needs of different user communities. Thus, the study sought to characterize and analyze the information behavior of signing deaf graduate students (those that use Brazilian Sign Language), enrolled in Education and Linguistic graduate programs of the Federal University of Santa Catarina. The objective is to identify to the theoretical and practical subsidies for the organization and representation of knowledge, regulated in the ethical dimension of cultural warrant for the deaf patron that use sign language. The paradigm of the inclusion and the principles of accessibility also offered important bases for the study, which ratify the necessity of respect to special needs. The methodology based in bibliographical revision, application of questionnaire, interview and observation, both used focal group. The results demonstrate the need of the Information Organization to consider the production of knowledge also achieved in sign language registered in different supports. The appropriate informational treatment will be able to enhance the retrieval and diffusion of information for deaf and hearing people, researchers and professionals of deaf education, linguistics and similar areas.

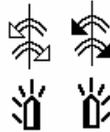
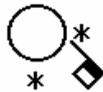
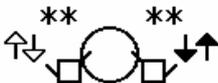
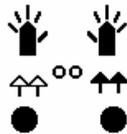
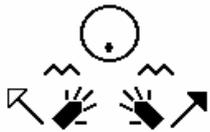
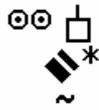
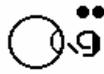
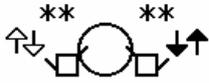
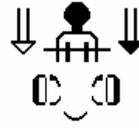
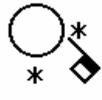
**Keywords:** Information Organization, Brazilian Sign Language, Deaf People, Information Behavior.

# RESUMO EM SIGN WRITING









“[...] – A alavanca arrancou o livrão lá de cima e o derrubou em cima do Visconde.

- Em cima do Visconde, Emília? Então, o pobre do Visconde está debaixo desse colosso?

- Está sim; tão achatadinho que nem se percebe. Malvada alavanca.

Levantando o livrão, a negra viu que realmente o Visconde estava embaixo – mas completamente achatado.

- Credo! – exclamou. Parece um bolo de massa que a gente senta em cima. Será que morreu?

Sacudiu-o, virou-o dum lado para outro, gritou-lhe ao ouvido. Nada de vida. Só deixava sair de si um caldinho.

- **É o caldo da ciência** – observou Emília. – Vou guardá-lo num vidro. Pode servir para alguma coisa.<sup>2</sup>”

---

<sup>2</sup> LOBATO, M. **Dom Quixote para crianças**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1972. p. 8,9. [grifos meus].

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Tutorial em LSE sobre o funcionamento da Biblioteca Digital Miguel de Cervantes_____	34
Figura 02: Formas de apresentação da LSE no Portal de Signos_____	35
Figura 03: Títulos das seções em LSE_____	35
Figura 04: Indicação de obra sinalizada em LSE_____	36
Figura 05: Dom Quixote de la Mancha em LSE_____	36
Figura 06: Site do MEC com indicação de obra apresentada em LIBRAS_____	37
Figura 07: TeleLIBRAS no site da ONG Voz da Voz_____	38
Figura 08: Modelo de comportamento informacional de Wilson_____	51
Figura 09: Diferenciação entre língua e linguagem_____	100
Figura 10: Sinal de CASA_____	102
Figura 11: Sinal de CARRO/DIRIGIR_____	102
Figura 12: Sinal de TELEFONE_____	102
Figura 13: Sinal de CONHECER_____	103
Figura 14: Sinal de CONVERSAR_____	103
Figura 15: Sinal de BANHEIRO_____	103
Figura 16: Interface da <i>homepage</i> do Curso Letras-LIBRAS da UFSC_____	111

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CARÁTER SOCIAL DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	20
2.1 Organização do conhecimento e questões éticas	26
2.2 Produção do conhecimento e comportamento informacional	39
2.2.1 Modelo de comportamento informacional de Wilson (1996)	50
3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE	54
3.1 Na Educação	60
3.2 Na Biblioteconomia	66
3.3 Surdez e Educação de Surdos	79
3.3.1 Definição, classificação, causas e conseqüências	79
3.3.2 Concepções sobre surdez	82
3.3.3 Filosofias educacionais para surdos	85
3.4 Língua de Sinais	97
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	113
4.1 Participantes	113
4.2 Coleta de Dados	118
4.3 Forma de Análise	121
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	143
APÊNDICES	147
ANEXOS	158

## 1 INTRODUÇÃO

*“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: Trouxeste a chave?”*

*Carlos Drummond de Andrade<sup>1</sup>*

Essa dissertação é o produto final de um período que compreende exatamente um ano e onze meses (março de 2006 a fevereiro de 2008). Paulo Freire escreveu que sempre se interessou muito mais pela compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que pelo produto em si, pois segundo ele:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. (...) se acham sempre envolvidos em **densas tramas**, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. (FREIRE, 1992, p. 18). [grifos meus].

De igual modo, envolvida em densas tramas, está essa dissertação, apresentada e acabada enquanto produto; entretanto, há as tramas que abrangem o processo seletivo, a matrícula como aluno regular do programa de pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, no mestrado; tramas que compõem as disciplinas cursadas, os congressos e eventos científicos dos quais participei nesse período, as conversas informais com colegas de programa de pós-graduação, as horas de orientações com a professora Helen de Castro Silva Casarin, enfim, fatos e acontecimentos que, minimamente podem ser registrados no capítulo introdutório.

Seis artigos foram produzidos como trabalhos finais das disciplinas cursadas, dos quais foram publicados três: um artigo completo para o *VII Encuentro de Educadores e Investigadores em Bibliotecología, Archivología, Ciencias de la*

<sup>1</sup> ANDRADE, C. D. de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 187.

*Información y de la Documentación de Iberoamírica y el Caribe* – EDIBCIC<sup>2</sup> (Marília-SP, 2006); outro artigo completo para a Revista Eletrônica Informação e Cognição<sup>3</sup>, e o terceiro, como resumo, para o V Encontro Internacional de Informação e Cognição (Marília-SP, 2007)<sup>4</sup>; outros três artigos foram produzidos com base nos projetos de pesquisa do mestrado: o primeiro para o VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB<sup>5</sup> (Marília-SP, 2006), o segundo para o IV Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais Brasil – SIBD<sup>6</sup> (São Paulo-SP, 2007) e o terceiro para o VIII ENANCIB<sup>7</sup> (Salvador-BA, 2007).

A introdução será realizada por meio da configuração textual com base nas perguntas: quem? quando? onde? por quê? para quê? para quem? como? e o quê? de modo a situar os leitores sobre seu desenvolvimento e conclusão.

Por meio da expressão “configuração textual”, busco nomear o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturas-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31).

(Quem?) Sou o filho primogênito de Ademir Antônio Coneglian e de Mercedes Onório Coneglian, nascido aos 15 de janeiro de 1981, na cidade de Marília, Estado de São Paulo. Cursei o Ensino Fundamental - 1ª a 8ª série, no Centro Educacional – SESI, de 1988 a 1995; o Ensino Médio (1ª a 3ª série) cursei na Escola Estadual

<sup>2</sup> ALVES, R. V.; ARRAES, B. H. R.; CASTRO, F. F. et al. Impactos éticos da Internet e das tecnologias da informação e comunicação na atuação do profissional da informação na atualidade: a questão das bibliotecas virtuais. In.: EDIBCIC, 7., 2006, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2006, p. 01-16. ISBN: 85-86738-35-2.

<sup>3</sup> ALVES, R. V.; CONEGLIAN, A. L. O. et al. Ciência da Informação e a Pós-modernidade: considerações sobre o *status* científico. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v. 6, n. 1, p. 41-54, 2007. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp/reic>>.

<sup>4</sup> CONEGLIAN, A. L. O.; CASARIN, H. C. S. **A mediação da informação e o surdo**: distâncias reais, aproximações necessárias. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/eiica/viewabstract.php?id=1>>.

<sup>5</sup> CONEGLIAN, A. L. O.; CASARIN, H. C. S. Bibliotecas inclusivas: perspectivas internacionais para o atendimento a usuários com surdez. In.: ENANCIB, 7., 2006, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2006. p. 618-631.

<sup>6</sup> CONEGLIAN, A. L. O.; CASARIN, H. C. S. Caracterização do comportamento informacional de pós-graduandos deficientes auditivos/surdos: um estudo de caso. In: SIBD Brasil, 4., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=23459>>.

<sup>7</sup> CONEGLIAN, A. L. O.; CASARIN, H. C. S. Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos. In: ENANCIB, 8., 2007, Salvador. **Anais...** no prelo.

“Antônio Augusto Netto”, de 1996 a 1998. Nessa época, não havia optado por nenhum curso de nível superior, por isso cursei durante um ano e meio o Técnico em Contabilidade, na Escola Técnica Estadual “Antônio Devisate”, de 1999 a julho de 2000.

Posso afirmar que um curso realizado nos finais de semana, no segundo semestre do ano de 2000 (agosto a novembro), foi um divisor de águas em minha vida, primeiramente em nível pessoal, influenciando minhas escolhas acadêmicas e profissionais. O curso em questão é o de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, oferecido pelo Ministério de Surdos da Primeira Igreja Batista de Marília, ministrado por um instrutor surdo, mediado por uma tradutora-intérprete. Nessa turma de aprendizes da LIBRAS havia uma doutoranda em Educação, do programa da UNESP, a qual deu informações sobre o curso de Pedagogia e as habilitações nas áreas das deficiências, oferecidas pela UNESP/Marília.

Particpei do processo seletivo no final daquele ano para a Licenciatura Plena em Pedagogia, período noturno, na UNESP, campus de Marília e iniciei o curso em março de 2001. Foram três anos de grade curricular comum; no último ano os alunos de Pedagogia devem optar por uma das oito habilitações oferecidas: (1) administração, (2) supervisão e (3) orientação escolar, (4) educação infantil, (5) deficiência mental, (6) física, (7) visual e (8) auditiva. Cursei a habilitação em deficiência auditiva no ano de 2004 a julho de 2005.

Nesse período de formação acadêmica meu contato com a língua de sinais e com a comunidade surda foi constante. Na universidade foram leituras, projetos e cursos de extensão, participação em eventos, comunicações científicas envolvendo a temática “educação de surdos”, “leitura para surdos”, culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso “O papel da língua de sinais na educação do surdo”<sup>8</sup>.

(Quando e onde?) Nos primeiros meses de 2006 participei do processo seletivo do programa de pós-graduação em Ciência da Informação pleiteando uma vaga para o mestrado acadêmico; em abril desse mesmo ano matriculei-me como aluno regular do programa na linha de pesquisa “Organização da Informação”, sob orientação da professora doutora Helen de Castro Silva Casarin.

---

<sup>8</sup> CONEGLIAN, A. L. O. **O papel da língua de sinais na educação do surdo**. 2005. 58 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

Assim, na condição de pós-graduando, no período de formação entre abril de 2006 a fevereiro de 2008, o presente texto foi elaborado para: 1º) demonstrar o desenvolvimento e resultado da pesquisa, respondendo às inquietações pessoais e profissionais, traduzidas em forma de problematização e hipóteses, conforme relato abaixo e, 2º) contemplar um dos requisitos para a obtenção do título de mestre, o que entendo como consequência da razão anterior, e não meramente como um fim em si mesmo.

(Por quê?) Como educador e amigo de surdos que utilizam a língua de sinais sempre tive a preocupação para que os mesmos se tornassem participantes efetivos do fluxo informacional, pois, na maioria do tempo percebia que necessitavam de terceiros para acessarem informações básicas do dia-a-dia; canais de comunicação em massa como rádio e TV divulgam informações por meio da linguagem oral; outros canais de comunicação que utilizam a linguagem escrita também não são acessíveis à maioria dos surdos, seja pela dificuldade de acesso aos suportes ou porque grande parte da população de surdos são semi-letrados ou analfabetos em língua portuguesa.

O projeto inscrito no mestrado foi reformulado e enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, sob o título “Biblioteca inclusiva: perspectivas internacionais para o atendimento a usuários com surdez”; a comissão examinadora da agência financiadora destacou a importância social da pesquisa, porém, solicitou reformulações para que a mesma contemplasse também uma pesquisa empírica, a qual pudesse demonstrar a aplicação da revisão teórica.

A reformulação foi realizada, porém, não a tempo de reenviar o projeto à FAPESP; sob o título “Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos”, a mudança foi significativa e valiosa, pois estava em consonância com as demais pesquisas desenvolvidas e orientadas pela professora Helen, minha orientadora, que dizem respeito sobre comportamento informacional de diferentes comunidades de usuários de informação, como pós-graduandos, pesquisadores e profissionais das áreas das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas.

Os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, contemplando a pesquisa empírica, basearam-se no fato de serem pós-graduandos e surdos. São alunos regulares de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Educação e Lingüística), o que, necessariamente, produz um comportamento informacional, com a especificidade de serem surdos, usuários

da Língua Brasileira de Sinais, cujas pesquisas desenvolvidas dizem respeito à educação de surdos e à língua de sinais.

O acréscimo do subtítulo ao projeto reformulado – “Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos: *implicações teórico-práticas para a organização e representação do conhecimento*”, foi um importante resultado após as contribuições dos membros da banca de qualificação: Prof<sup>o</sup>. Dr. José Augusto Chaves Guimarães – Livre Docente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, UNESP/Marília e da Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosimar Bortolini Poker, do Departamento de Educação Especial, UNESP/Marília, realizada em outubro de 2007.

(Para quê?) O objetivo geral da pesquisa é identificar subsídios teórico-práticos para a organização e representação do conhecimento, numa dimensão ética de garantia cultural para surdos usuários da língua de sinais, por meio da caracterização do comportamento informacional de um grupo de pós-graduandos surdos.

Os objetivos específicos são:

- Verificar as implicações teórico-práticas para a organização e representação do conhecimento através da investigação do comportamento informacional de pós-graduandos surdos;
- Caracterizar o comportamento informacional dos pós-graduandos surdos, membros do GES-UFSC, com base no modelo de comportamento informacional de Wilson (1996);
- Discutir o conceito de inclusão e de acessibilidade e verificar a capilaridade desses conceitos nos campos teóricos e práticos da educação e da biblioteconomia;

(Como e para quem?) O presente texto acadêmico composto pela seguinte estrutura: introdução/justificativa, desenvolvimento (discussão teórica, procedimentos metodológicos, apresentação e análise dos resultados) e conclusão, tem como público-alvo os pesquisadores e profissionais da Ciência da Informação, mas também pode ser de interesse para pesquisadores e profissionais da área da Educação de Surdos e das Línguas de Sinais.

(O quê?) Os capítulos estão distribuídos da seguinte forma:

1 – Introdução: contextualiza os leitores por meio da configuração textual, sobre as “densas tramas” que permitiram a existência do texto, respondendo às questões: quem? quando? onde? por quê? para quê? como? para quem? e o quê?

2 – O caráter social da Ciência da Informação: abarca os fundamentos teóricos da área do conhecimento à qual pertence, ou seja, a Ciência da Informação, da Organização do Conhecimento; a produção de conhecimento realizada na universidade, nos níveis de graduação e pós-graduação; os estudos de usuários e o comportamento informacional como abordagem teórica; e apresenta o modelo de comportamento informacional de Wilson (1996) como parâmetro de análise dos dados.

3 – Inclusão e acessibilidade: contempla a delimitação desses conceitos em consonância com os propósitos da pesquisa; como são entendidos na educação e na biblioteconomia e qual a possível relação do paradigma inclusivo entre essas áreas; também contempla os fundamentos teóricos da surdez, da educação de surdos e da língua de sinais.

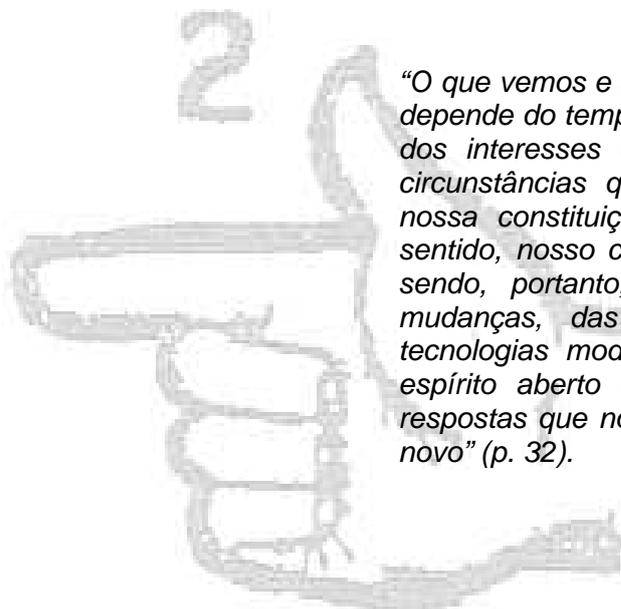
4 – Procedimentos metodológicos: são apresentados os procedimentos metodológicos que compreendem os participantes, os instrumentos e técnicas para a coleta de dados, e a forma de análise.

5 – Apresentação e análise dos resultados: o capítulo apresenta a configuração do comportamento informacional dos pós-graduandos surdos utilizando os elementos do modelo de comportamento informacional de Wilson (1996) e de que modo esses resultados são importantes para a organização e representação do conhecimento.

6 – Conclusão: finaliza o texto com considerações relevantes, pontuando algumas contribuições para a Ciência da Informação, em particular, para a linha de pesquisa na qual essa pesquisa se insere: Organização da Informação.

Leitores, não esqueçam a chave!

## 2 O CARÁTER SOCIAL DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



*“O que vemos e aprendemos do mundo é sempre histórico [...], depende do tempo e do lugar, portanto, das tradições culturais, dos interesses de grupos, da nossa história de vida, das circunstâncias que nos permitiram ou não apreendê-lo, da nossa constituição genética, neurológica, fisiológica. Nesse sentido, nosso conhecimento está sempre em reorganização, sendo, portanto, inacabado. E diante da aceleração das mudanças, das novas descobertas das ciências e das tecnologias modernas, é preciso que estejamos sempre de espírito aberto à pesquisa, à busca incessante de novas respostas que nos ajudem a repensar o velho e a enfrentar o novo” (p. 32).*

*Maria Teresa Penteado Cartolano<sup>9</sup>*

A ordem dos capítulos objetiva um encadeamento das idéias, conceitos e metodologia utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, assim, o presente capítulo comporta as principais bases teóricas que localizam o campo do conhecimento no qual a pesquisa foi planejada e desenvolvida: a Ciência da Informação e a Organização da Informação, relacionadas com a Educação de Surdos e as Línguas de Sinais, em especial da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Nos capítulos seguintes esses três fundamentos serão aprofundados e/ou retomados quando necessário. O desafio será demonstrar de que modo a Ciência da Informação e a Educação de Surdos se inter-relacionam, justificando as escolhas teórico-metodológicas, baseado na problematização: de que modo os pós-graduandos surdos desenvolvem suas pesquisas, já que a pós-graduação é o espaço por excelência de produção de conhecimentos, questionando se o conhecimento produzido por pesquisadores surdos requer algum tratamento especial ou particular por meio da investigação do comportamento informacional dos mesmos.

A definição da Ciência da Informação (C.I.) no presente texto objetiva contextualizar leitores, estudiosos e pesquisadores da Educação de Surdos que

<sup>9</sup> CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. In: **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, 1. ed, n. 46, 1998, p. 29-40.

venham a se interessar pela pesquisa. A discussão epistemológica da CI é ampla e profícua; possui influências européias e norte-americanas, com enfoques distintos e até certo ponto, complementares, porém, pretendo ressaltar a dimensão social desse campo científico, justificando seu entrelaçamento com a educação de surdos.

A Ciência da Informação, no decorrer de sua história esteve fortemente vinculada ao caráter sócio-histórico-cultural do seu objeto de estudo e os fenômenos que fazem parte de seu campo conceitual, ou seja, da informação e dos fluxos que a governam. É possível perceber essa característica da Ciência da Informação no artigo clássico de Harold Borko de 1968:

Ciência da Informação é a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e o uso. A Ciência da Informação está ligada ao corpo de conhecimentos relativos à origem, coleta, organização, estocagem, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso da informação. (BORKO, 1968, p. 3).

Há autores que diferenciam Ciência da Informação da Biblioteconomia, alegando que a primeira se preocupa com questões epistemológicas e teóricas relacionadas à informação, enquanto a segunda é de ordem mais prática e aplicada. O próprio Borko (1968) reconhece esse caráter teórico e prático dentro da própria CI: “ela tem tanto um componente de ciência pura, quanto um componente de ciência aplicada, ao desenvolver produtos e serviços” (p. 3). Não é pretensão dessa pesquisa fazer tal discussão, para tanto, encerro a questão concordando que “o campo comum entre biblioteconomia e a CI [...] consiste no compartilhamento de seu papel social e sua preocupação comum com os problemas da efetiva utilização dos registros gráficos”. (SARACEVIC, 1996, p. 49).

O cenário pós-guerra ocasionado pelas I e II Guerras Mundiais (1914 e 1945), com mudanças significativas na vida em sociedade, promoveram iniciativas de estudiosos e intelectuais na criação de mecanismos que pudessem armazenar o volumoso *corpus* de informação e, conseqüentemente, proporcionar uma ágil e satisfatória recuperação das mesmas.

Tendo-se iniciado no começo dos anos [de 19]60, prolongando-se até hoje, as questões acerca da natureza, manifestações e efeitos dos fenômenos básicos (a informação, o conhecimento e suas estruturas) e processos (comunicação e uso da informação) tornaram-se os principais problemas propostos pela pesquisa básica em CI. (SARACEVIC, 1996, p. 46).

O autor, numa breve revisão histórica da CI assinala que até os anos de 1970 as pesquisas direcionaram-se basicamente sobre as questões da Recuperação da Informação (R.I.), o que modificou nos anos seguintes com o foco nos usuários. No início da década de 1980 acrescentou os conceitos da administração nas pesquisas da CI. Evolução que levou Saracevic (1996) a redefinir o conceito anterior de CI considerando seu aspecto contemporâneo:

A Ciência da Informação é um campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais. (p. 47).

É reconhecido o caráter interdisciplinar da CI com contribuições das áreas da Engenharia, Lingüística, Filosofia, Psicologia, Matemática, Ciência da Computação, entre outras, porém, a CI possui um núcleo teórico-metodológico que lhe é particular, relacionado com o que Saracevic chama de “ecologia informacional” (1996).

A ecologia informacional é um fenômeno social, “incluindo os fatores econômicos, políticos, culturais e educacionais”, que envolve:

[...] os produtores de conhecimento (autores, inventores, pesquisadores, coletores...) e as instituições onde trabalham ou residem; os financiadores dessas instituições e trabalhos; os editores (em qualquer mídia), incluindo seus próprios mecanismos de seleção, editoração, julgamento, avaliação, publicação...; os canais de divulgação; os *reelaboradores* (por exemplo, produtores de bases de dados em qualquer mídia também) incluindo seus mecanismos

próprios de seleção, tratamento, disseminação...; as bibliotecas e serviços de informação, também com seus mecanismos; os usuários e suas instituições fechando a cadeia ecológica. (SARACEVIC, 1996, p. 58).

Daí a justificativa do caráter interdisciplinar da CI, já que a informação e os processos que a envolve são fenômenos complexos; ainda citando o autor, ele considera que “problemas complexos demandam enfoques interdisciplinares e soluções multidisciplinares” (p. 48).

Riecken (2007, p. 48) realizou uma revisão de literatura da área, partindo da constatação dessa interatividade de outras áreas do conhecimento e profissionais com diferentes formações que desenvolvem pesquisas na CI; em sua análise, ela identificou o que chama de cinco visões ou eixos de pesquisa em CI. São eles:

1 – como fenômeno, base epistemológica (dado, informação, conhecimento), sua representação, fluxo e organização;

2 – como objeto de estudo da Arquivologia, Biblioteconomia e Documentação, na sua forma mais tradicional;

3 – como tecnologia de informação e comunicação;

4 – como necessidade social e

5 – como gestão estratégica do recurso informação.

Para a autora há um elo ou uma finalidade comum entre as diferentes visões apontadas acima: “todas essas visões são objeto de estudo da CI, sendo o ponto comum a preocupação sobre para quem se destinam tais estudos e com que finalidade: os usuários e às suas necessidades de informação” (p. 45).

As pessoas que não são da área da CI ou não estão acostumadas com a terminologia empregada podem confundir-se, ou perguntarem de que *informação* se ocupa a Ciência da Informação.

Faz-se necessária, então, a distinção entre os conceitos de *informação* e *conhecimento*, bem como a definição do termo genérico *informação*. Barité (2001) postula dez premissas básicas para a Organização do Conhecimento, o que retomarei com mais detalhes no capítulo 4; por enquanto citarei a segunda premissa, a qual afirma que “o conhecimento se realiza a partir da informação e, ao socializar-se se transforma em informação” (p. 42/3). Conhecimento e informação podem ter diferentes significados dependendo do contexto e da área que as utilizam. O autor

inicia a distinção definindo “dado”, que é “toda unidade autônoma de saber”. Informação “é todo conjunto organizado de dados”; chama-a de “realidade objetiva”, assim como os dados “que podem estar tanto fora (nos espaços sociais destinados à informação) como dentro de nós (nossa memória)”. Afirma que “a informação é social, pública (salvo aquelas que são de segurança de estado ou empresa) e está disponível”. Pode ser medida ou “apresentada de diversos modos para diferentes fins” (p. 43).

Conhecimento, para Barité (2001, p. 44), é

o processo intelectual ou emocional que o indivíduo realiza para compreender um fenômeno do mundo exterior e incorporar seu resultado (ferramentas, procedimentos, dados) como reafirmador ou removedor da sua concepção do mundo.

O que leva a inferir três idéias:

[...] 1ª) não pode haver conhecimento sem informação e um processo subjetivo sobre a mesma; 2ª) a informação é uma expressão social objetiva, enquanto que o conhecimento é um ato individual, portanto, subjetivo e 3ª) toda informação é matéria-prima e todo conhecimento é um produto final com determinado grau de elaboração. (p. 44)

Segundo Barité (2001), a incorporação do conhecimento pode ser passiva (conhecimento que não se socializa, só se internaliza), funcional (quando utilizamos com propósitos definidos) ou criativa (quando o processo irá resultar em algo novo, diferente, original, ou seja, quando gera novo conhecimento).

No âmbito do Programa de Pós-graduação em CI da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP, a concepção de informação adotada é de Buckland (1991), ou seja, *informação-como-coisa*. Diante da variedade de definições e usos da palavra informação, Buckland identificou três principais: *informação-como-processo* (caracterizada pelo próprio ato de informar-se, que vai modificando o que se conhecia até o momento), *informação-como-conhecimento* (o resultado [parcial] desse processo [contínuo], que se elabora e comunica sobre algum fato particular,

assunto ou evento) e *informação-como-coisa* (relacionada aos objetos ou suportes informacionais).

Para exemplificar essas diferenças, Buckland (1991) considera que a intenção das atividades da biblioteca e museu é que seus “usuários tornem-se bem informados (*informação-como-processo*) e o resultado desse processo poderia ser conhecimento (*informação-como-conhecimento*). Mas o significado, no entanto, que é manipulado e operacionalizado, que é armazenado e recuperado, é a informação física (*informação-como-coisa*)”.

A distinção de informação por Buckland (1991) está em consonância com o que escreveu Barité (2001): informação como realidade objetiva, social e pública, pode ser manipulada, armazenada e recuperada, enquanto o conhecimento é uma elaboração individual e subjetiva, quando socializado (em qualquer suporte informacional), passa a ser considerado informação novamente.

As pesquisas em CI, ainda que bem delineado o seu objeto (*informação-como-coisa*), podem ter caráter dualista ou fragmentado, o que prejudica a qualidade das mesmas. As abordagens ora pendem para os sistemas informacionais, ora para os usuários. Saracevic (1996, p. 55) considera que a “CI tem oscilado entre dois extremos – humano e tecnológico – sem se definir claramente por qualquer deles ou estabelecer um equilíbrio confortável”.

Acredito que o “equilíbrio confortável” entre o caráter dualista (sistemas de informação/usuários) ou entre os extremos (humano/tecnologia) nas pesquisas em CI, pode ser viabilizado por meio da perspectiva sócio-histórico-cultural dos sujeitos, das instituições das quais fazem parte e da própria informação, porque manipulada por esses sujeitos.

Segundo Marteleto e Nascimento (2004) a informação deve estar relacionada ao funcionamento das estruturas e das relações sociais e aos sujeitos que executam ações, como problema da sociedade, um fenômeno de ordem cultural e da humanidade.

Os atores que participam da produção do conhecimento (pesquisadores, intermediários – entendidos como aqueles que tratam os produtos informacionais - e os usuários), possuem pré-entendimentos, visões, conceitos e linguagens próprias influenciadas por seu meio. Assim, eles devem ser considerados na construção de sistemas informacionais eficientes (HJORLAND, 2003). A comunidade de surdos sinalizadores é ampla e diversificada, porém, existem características comuns a essa

comunidade relacionadas à experiência visual, corporificada principalmente pelas línguas de sinais, de modalidade motora-espaco-visual. São indivíduos que utilizam uma língua desconhecida pela maior parte da população e, justamente por esse motivo, necessitam de locais que ofereçam informações que respeitem essa singularidade.

Diante do exposto, a CI como área do conhecimento que investiga as propriedades da informação (suportes informacionais) e os processos relacionados a ela (produção, uso, tratamento, armazenamento, circulação, recuperação), atividades de caráter essencialmente social está, íntima e dialeticamente imbricada com a condição sócio-histórico-cultural dos sujeitos, sejam eles cientistas ou não e atuando nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Hjorland (2002) sugere a abordagem teórica de Análise de Domínio para as pesquisas em CI, pois, segundo o autor, não se pode “tratar todos os domínios como se eles fossem fundamentalmente similares” (p. 422); diferentes domínios do conhecimento utilizados por diferentes comunidades discursivas requerem tratamentos específicos sobre os mesmos.

## **2.1 Organização do conhecimento e questões éticas**

Organização do Conhecimento (OC) pode ser dividida em: organização intelectual do conhecimento: conceitos, sistemas conceituais e teorias; e organização social do conhecimento, dividida basicamente por disciplinas. (HJORLAND, 2003). Os princípios que direcionaram o desenvolvimento da OC, segundo Hjorland, foram motivados pelo avanço tecnológico o que pode indicar uma crise na área da OC, pois as tecnologias da informação não podem substituir preocupações teóricas e conceituais.

Para Barité (2001) “a OC [...] procura brindar subsídios teóricos (e retroalimentar-se) com o que se refere ao tratamento da informação, particularmente o tratamento temático da informação”. A dimensão social dessas atividades é apontada como a principal meta e razão de ser, ou seja, que os registros gráficos tenham a maior eficiência para a diversidade de usuários.

A OC procura, então, contemplar um campo conceitual adequado às diversas práticas e atividades sociais vinculadas com o acesso ao conhecimento e pretende operar como instrumento de tratamento da informação e da gestão do uso da informação, abarcador e integrador do fenômeno e das aplicações vinculadas à estruturação, disposição, acesso e difusão do conhecimento socializado. (BARITÉ, 2001, p. 39/40).

O profissional da informação realiza duas atividades básicas relacionadas ao tratamento do suporte informacional: a descrição física e a descrição temática do documento. Cesarino e Pinto (1978) explicitam que os documentos são analisados:

- a) bibliograficamente ou objetivamente – este tipo de análise pretende a descrição do documento através de suas características físicas, com o objetivo de dar resposta à questão: “Qual a aparência física deste documento?”.
- b) intelectualmente ou subjetivamente – este tipo de análise pretende a descrição do documento em termos de suas características de conteúdo, com o objetivo de dar resposta à questão: “Sobre o que é este documento?”. (p. 269).

As autoras consideram que a descrição física, por contar com fatores facilmente identificáveis (autor, título da obra, local e data de publicação) devem resultar em descrições idênticas; citam a formulação de regras como de Cutter para a uniformização da descrição bibliográfica; porém, a uniformidade e a formulação de regras não são possíveis na descrição temática (dos conteúdos ou assuntos).

Para Hjørland (2003) “uma descrição de assunto não é uma atividade neutra e objetiva, mas influenciada por diferentes visões teóricas e interesses”, o que significa que não haverá uma identificação ou indexação exata de um mesmo documento feita por pessoas diferentes; o assunto de um documento, para Hjørland, são potencialidades epistemológicas ou informativas, e o trabalho do profissional da informação é buscar identificar essas potencialidades, mas continua sendo uma atividade subjetiva justamente por ser realizada por sujeitos sócio-histórico-culturais.

Assim, a análise descritiva do conteúdo, uma das principais preocupações teóricas e práticas da OC, se pautada em princípios éticos podem resultar sistemas informacionais eficientes e acolhedores às reais necessidades dos usuários.

A seguir, apresento as dez premissas básicas para a OC, elaboradas por Barité (2001), importantes para as proposições do presente capítulo:

- 1<sup>a</sup>) O conhecimento é um produto social, uma necessidade social e um dinamismo social;
- 2<sup>a</sup>) O conhecimento se realiza a partir da informação e ao socializar-se se transforma em informação;
- 3<sup>a</sup>) A estrutura e a comunicação do conhecimento formam um sistema aberto;
- 4<sup>a</sup>) O conhecimento deve ser organizado para seu melhor aproveitamento individual e social;
- 5<sup>a</sup>) Existem “n” formas possíveis de organizar o conhecimento;
- 6<sup>a</sup>) Toda organização do conhecimento é artificial, provisória e determinista;
- 7<sup>a</sup>) O conhecimento se registra sempre em documentos, como conjunto organizado de dados disponíveis e admite usos indiscriminados;
- 8<sup>a</sup>) O conhecimento se expressa em conceitos e se organiza mediante sistemas de conceitos;
- 9<sup>a</sup>) Os sistemas de conceitos se organizam para fins científicos, funcionais ou de documentação e
- 10<sup>a</sup>) As leis que regem a organização de sistemas de conceitos são uniformes e previsíveis, e se aplicam por igual a qualquer área ou disciplina.

Barité (2001) explora com detalhes cada uma dessas premissas em seu texto; mas faço a seguinte análise: o conhecimento é uma entidade dinâmica e cambiante; existe em função de seu uso e, quando socializado, é considerado informação para gerar novos conhecimentos; como entidade flexível e de importância social e individual, precisa ser organizado de modo a proporcionar um melhor uso, porém, não há uma única maneira de organizá-lo. Como está a serviço de uma sociedade formada por sujeitos sócio-históricos, a organização do conhecimento nunca estará pronta ou perfeita; representará as características de sua época e de seus idealizadores; conhecimento que é materializado em documentos, os quais podem ser utilizados de muitas maneiras, em tempos, espaços, finalidades e sujeitos diferentes. Para organizá-los é preciso eleger sistemas conceituais adequados para fins científicos, funcionais e documentais; devem ser regidos por princípios padronizados e previsíveis para todas as áreas do conhecimento.

No Quadro 1 busquei compilar as idéias básicas postuladas por Barité (2001) nesse texto, as quais dizem respeito ao conhecimento, à organização e

representação do mesmo. O quadro permite visualizar isoladamente as características de categoria (conhecimento, organização e representação) e como estão inter-relacionados. Vejamos:

**Quadro 1**  
**Compilação das Idéias Básicas das Dez Premissas de Barité (2001)**

<b>CONHECIMENTO</b> <i>Premissas 1 a 4</i>	<b>ORGANIZAÇÃO</b> <i>Premissas 5 a 7</i>	<b>REPRESENTAÇÃO</b> <i>Premissas 8 a 10</i>
Produto social	Várias possibilidades	Conceitos
Necessidade social	Artificial	Sistemas de conceitos
Dínamo social	Provisória	Uso:
Informação<=>conhecimento	Determinista	Científico,
Estrutura e comunicação flexíveis	Organiza documentos	Funcional e
Organizado para aproveitamento individual e social	Diversos usos	Documental
		Leis uniformes e previsíveis para todas as áreas e disciplinas

Reconhecer a não-neutralidade da atividade da ORC é um primeiro passo para buscar superar os reflexos ideológicos de seus idealizadores, sejam instituições ou indivíduos; é preciso avançar a discussão. Para tanto, as questões éticas que envolvem o fazer do profissional da informação podem oferecer reflexões e proporcionar avanços consideráveis.

Pesquisas na área da Ciência da Informação sobre as questões éticas vêm sendo discutidas desde a década de 1990. Guimarães (2006) cita as pesquisas realizadas por Thomas Froëhlich, o qual,

[...] pela primeira vez, sistematizou um conjunto de fatores interferentes nas decisões éticas do profissional da informação, nomeadamente: utilidade social, responsabilidade social, sobrevivência organizacional, sobrevivência profissional, respeito por si mesmo, respeito pelos demais indivíduos e instituições, padrões coletivos-culturais e padrões legais. (p. 244).

Destaco os dois primeiros fatores, os quais são pertinentes para os objetivos da presente pesquisa, pois dizem respeito ao compromisso que o profissional da informação tem perante a comunidade de usuários e com os serviços e acervos que a instituição oferece aos mesmos.

Pinho (2006) elegeu três teóricos envolvidos com as questões éticas na ORC, a saber: Antonio García Gutierrez, Michèle Hudon e Clare Beghtol e realizou um estudo comparativo na busca dos pontos comuns entre as pesquisas desses autores. Estabelecer a ética como parâmetro para tomada de decisões que envolvem atividades profissionais, Pinho considera que

A relação entre ética e ideologia se estabelece à medida que a primeira torna-se uma noção de limite de poder (controle da informação) existente na segunda. A atitude ética se distancia do poder sobre os outros e evita ser objeto de qualquer ideologia. (p. 2).

A pesquisa sobre a ética enquanto parâmetro para refletir sobre as atividades profissionais é algo anterior e mais profundo aos Códigos de Ética existentes nas categorias profissionais. Referindo-se estritamente ao profissional da informação, Pinho (2006, p. 51) enfatiza que a representação e organização do conhecimento “[.. ] é uma atividade intelectual que exige por parte do profissional uma postura consciente e crítica, além de ser pleno conhecedor dos aspectos históricos e sociais que envolvem o conhecimento registrado e socializado”, e que “a elaboração de instrumentos que não estejam propensos a uma dada ideologia dominante, e que respeitam as variadas formas de conhecimento” (p. 64).

Acredito que os aspectos éticos discutidos por Michèle Hudon sobre as questões lingüísticas e por Clare Beghtol sobre os conceitos de garantia e hospitalidade cultural nos sistemas informacionais colaboram para refletir sobre uma ORC condizente com as peculiaridades dos surdos, baseada na concepção de surdez sócio-antropológica que extrapola as implicações biológicas ou sensoriais do déficit auditivo, por exemplo, influenciando a aquisição de linguagem e na forma de relação com o meio através de uma língua de natureza motora-espaco-visual.

Michèle Hudon (1997) discute a construção de tesouros multilíngües frente à barreira lingüística imposta pelo crescente número de base de dados disponíveis na internet, o uso efetivo de tesouros multilíngües em países com duas ou mais línguas oficiais, como o Canadá, país de origem da pesquisadora citada. Tesouros multilíngües, segundo Hudon podem ser desenvolvidos com base em três abordagens e duas perspectivas. As três abordagens são: 1ª) tradução de um tesouro monolíngüe existente em uma ou mais novas línguas; 2ª) fusão e/ou conciliação de vários tesouros monolíngües existentes e 3ª) desenvolvimento simultâneo de distintas versões lingüísticas de um tesouro. As duas perspectivas são: 1ª) estruturas idênticas e simétricas e 2ª) estruturas não-idênticas e não-simétricas.

A autora utiliza o exemplo de um produto da ORC (o tesouro), instrumento para intermediar e facilitar a recuperação de documentos por parte dos usuários, porém, dependendo da característica desse produto (tesouro monolíngüe, por exemplo, em um país com duas ou mais línguas oficiais), pode dificultar ou até mesmo impedir o acesso aos documentos por usuários que utilizam língua diferente do referido tesouro. Portanto, Hudon sugere a construção de tesouros multilíngües, elegendo alguns critérios possíveis (abordagens e perspectivas) para a construção e execução de tesouros multilíngües, uma preocupação lingüística, porém com uma dimensão ética extremamente importante, respeitando a língua do usuário.

As línguas não são meras verbalizações, representam visões de mundo das comunidades falantes, suas idiossincrasias, especificidades que traduções mecânicas ou literais não contemplam as reais necessidades dos usuários. Pinho (2006) cita um exemplo sobre o termo “sogra” nas línguas francesa e inglesa:

[...] tem-se em vista que a passagem de uma língua para outra deixa ambigüidade quando um termo possui mais de um equivalente em outras línguas, como por exemplo, em francês o termo *beau-père*, que possui seus equivalentes em inglês, *stepfather* e *father-in-law* (HUDON, 1999, p. 158). Veja-se, nesse exemplo, que a questão terminológica resgata elementos culturais, visto que o qualificador atribuído a pai são de distintas naturezas: belo (*beau*) em francês versus substituto (*step*) ou legal (*in-law*) em inglês. (PINHO, 2006, p. 86/7).

Clare Beghtol (2002, 2005) explora os conceitos de *garantia* e *hospitalidade cultural*, os quais consideram as características pessoais e profissionais dos usuários para as políticas de representação e organização do conhecimento, e na elaboração de sistemas informacionais, conceitos relacionados à ética na ORC.

[...] Garantia Cultural significa que um sistema particular de representação e organização do conhecimento é mais útil para alguns povos do que é para outros porque cada sistema é constituído conforme as concepções atribuídas pela comunidade discursiva particular, seja pequena ou grande, pelo domínio de conhecimento ou pela cultura. (BEGHTOL, 2002, p. 518) [tradução nossa].

Historicamente o conceito de hospitalidade na área diz respeito às técnicas para a adição de novos conceitos nos sistemas de representação e organização do conhecimento, e não em técnicas notacionais que os expressem; já a hospitalidade cultural prevê não somente a adição de novos conceitos, mas também as diferentes garantias culturais alcançando diferentes usuários.

Beghtol (2002, p. 518) argumenta que “o conceito de hospitalidade cultural inclui a hospitalidade das necessidades individuais de usuários específicos”. Os profissionais responsáveis pela criação e manutenção de sistemas de representação e organização do conhecimento devem preocupar-se com a flexibilidade dos mesmos, desde que as características individuais sejam identificáveis em grupos e/ou comunidades que se utilizam ou poderão utilizar tais sistemas.

No capítulo 3 apresentarei a relação dos surdos sinalizadores com a língua portuguesa, as reais dificuldades verificadas por professores de surdos e terapeutas na proficiência desses sujeitos na escrita da língua portuguesa, seja a leitura ou produção de texto (ressalto que essa dificuldade não é inerente à surdez, porém, há todo um conjunto de fatores estruturais e conjunturais, como políticas lingüísticas, educacionais e sociais que dificultam ou impedem que os surdos possam ser proficientes na língua portuguesa).

Considerando ainda que a Ciência da Informação, por meio das pesquisas no âmbito da Organização e Representação do Conhecimento está envolvida com o tratamento temático de suportes informacionais e, por fim, considerando que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como língua da comunidade surda

brasileira, possui curso de formação superior (Letras-LIBRAS da UFSC, que será melhor explorado no próximo capítulo) e outras iniciativas existentes que envolvem a LIBRAS e seus usuários e pesquisadores, o respeito à surdez enquanto manifestação lingüística-cultural, é válido ressaltar a necessária aproximação entre tais considerações com as questões éticas da ORC, principalmente as questões multilíngües, a garantia e hospitalidade cultural de modo a proporcionar uma ORC de acordo com as especificidades dos surdos sinalizadores, resultando em produtos (sistemas informacionais, índices, tesouros, resumos e outros) que sejam acolhedores e eficientes a esses usuários.

Alguns princípios básicos para uma ORC adequada para usuários surdos sinalizadores podem ser levantados com base nas considerações acima:

- Incorporação das línguas de sinais nos sistemas informacionais (léxicos isolados, resumos ou obras completas);
- Tratamento informacional multidisciplinar, ou seja, as bases teóricas da ORC somadas às bases teóricas dos Estudos Surdos, os quais refletem a concepção sócio-antropológica da surdez. O planejamento e execução de sistemas que pretendem atender surdos sinalizadores deve ser um trabalho conjunto entre profissionais da informação e profissionais da surdez, principalmente os surdos;
- Aparato tecnológico que garanta a qualidade na produção, manutenção e disponibilização de vídeos e imagens; uma interface acolhedora à experiência visual de conhecimento de mundo dos surdos. Principalmente para bibliotecas digitais ou ambientes virtuais disponíveis *on-line*.

Bibliotecas ou centros informacionais que pretendem atender à comunidade surda presencialmente, precisam considerar princípios de comunicação, acervos e serviços específicos conforme recomendações da IFLA e outras alternativas.

São princípios básicos que rompem paradigmas; para colocá-los em prática é preciso rever a hegemonia da língua escrita (que extrapola, por exemplo, a questão multilíngüe em sistemas informacionais); a construção de tesouros multilíngües na sociedade da informação é (ou deve ser) um princípio relevante; o que se discute são os meios operacionais para a construção e manutenção do mesmo, o que envolve a questão cultural expressa por meio da língua (um termo pode não ter equivalente em outra língua) entre outras questões exploradas no artigo de Hudon (1997); incorporar língua de sinais em sistemas de informação vai além da tradução de termos de uma determinada língua para a língua de sinais, pois tratam de línguas

de modalidades diferentes (oral-auditiva na modalidade escrita e a motora-espaco-visual, basicamente na modalidade expressiva, já que a modalidade escrita – *Sign Writing* – ainda suscita discussões de sua validade enquanto registro escrito da língua de sinais, ou ainda a língua de sinais representada de modo iconográfico, como visto nas figuras 10 a 15).

A Biblioteca Digital Miguel de Cervantes, por meio do Portal de Signos, é um adequado exemplo da aplicação dos princípios elencados acima. Chamo atenção para alguns itens específicos que compõem a interface desse portal, por exemplo, o foco do portal é disponibilizar o maior número de informações em Língua de Sinais Espanhola (LSE); possui um tutorial em LSE sobre o funcionamento da Biblioteca (Figura 01); a LSE aparece em imagem, animação e vídeo (Figura 02); os títulos das seções também possuem animações em LSE (Figura 03) e a indicação de que é sinalizada (Figura 04), as obras infantis são apresentadas simultaneamente na versão sinalizada, escrita e oral; a obra de Miguel de Cervantes – *Dom Quixote de la Mancha*, está sinalizada até o capítulo 25, apresentada em Espanhol escrito e em vídeo (Figura 05).



Figura 01: Tutorial em Língua de Sinais Espanhola sobre o funcionamento da Biblioteca Digital Miguel de Cervantes



Figura 02: Formas de apresentação da LSE no Portal de Signos



Figura 03: Títulos das Seções em LSE

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

**BIBLIOTE**

:: [Biblioteca de signos](#) > [Literatura](#) : Cuentos infantiles

**Literatura**

Cuentos infantiles

Si quiere ver el vídeo en pantalla completa haga clic sobre la pantalla del vídeo en el botón derecho de su ratón, seleccione la opción zoom y, a continuación, Full Screen (pantalla completa).

Indicação de que a história é sinalizada

Blancanieves. **¡Nuevo!**  
 Versión para módems de 56 Kbps  
 Versión para módems ADSL a 250 Kbps

Caperucita roja.  
 Versión para módems de 56 Kbps  
 Versión para módems ADSL a 250 Kbps

Cenicienta. **¡Nuevo!**  
 Versión para módems de 56 Kbps  
 Versión para módems ADSL a 250 Kbps

Opciones para os usuários

Figura 04: Indicação de Obra Sinalizada em LSE



Figura 05: Dom Quixote de la Mancha em LSE

Existem outras iniciativas, inclusive brasileiras, que utilizam a língua de sinais em suas *homepages*, por exemplo, o *site* do Ministério da Educação e Cultura, na seção de publicações, alguns títulos possuem uma pequena apresentação em LIBRAS (Figura 06); o *site* da *ONG Vez da Voz* possui a seção TeleLIBRAS, “um telejornal inclusivo, na Internet, voltado para o público surdo e para os interessados em LIBRAS. Semanalmente, novos vídeos são colocados no site com informações sobre o que acontece no Brasil e no mundo<sup>10</sup>”. (Figura 07).



Figura 06: Site do MEC com indicação de obra apresentada em LIBRAS

<sup>10</sup> Fonte: <<http://www.vezdavoiz.org.br>>. Acesso em 05 nov 2007.

**vez da voz**  
Interagindo com as diferenças

**VeZ da Voz**  
Interagindo com as diferenças

TELELIBRAS  

- » Página Inicial
- » Ações
- » Agenda
- » Artigos
- » Depoimentos
- » Doações
- » Empregos
- » Eventos
- » Fale Conosco
- » Histórico
- » Materiais inclusivos
- » Missão
- » Notícias
- » ONG na mídia
- » Parcerias
- » Praticamos a Inclusão
- » Projetos
- » Quem somos
- » Relatórios
- » Telelibras
- » Vídeos

**VeZ da Voz lança telejornal em libras**

Constantemente, a ONG VeZ da Voz interage com as pessoas com deficiência visual, auditiva, física e intelectual, com o objetivo de descobrir suas reais necessidades. E foi a partir desta interação, que os membros desta ONG desenvolveram mais um projeto inclusivo: o **Telelibras**, o primeiro telejornal inclusivo e inédito, na Internet, que transmite informações sobre o que acontece no Brasil e no mundo e é voltado às pessoas com deficiência auditiva e aos interessados em aprender a Libras. Apresentadores e um intérprete dividem o mesmo espaço na tela do vídeo, mostrando que todos somos iguais, apesar das (nossas) diferenças.

Segundo o último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), hoje há no Brasil mais de 5,7 milhões de pessoas com problemas relacionados à surdez - desses, 166 mil são incapazes de ouvir e desses, apenas 15% entendem o português.

**Objetivos do Telelibras:**  
Promover o acesso da pessoa com deficiência auditiva às informações jornalísticas;  
Construir uma mídia democrática e inclusiva, onde todos tenham direito à informação, independente das diferenças.  
O direito à informação antecede a prática dos direitos humanos. A Organização das Nações Unidas (ONU) enfatiza, como fundamentais (fundamental), o direito à informação e à comunicação, que são essenciais para o exercício da cidadania.

[Clique aqui](#) e veja os **Repórteres Especiais** que fazem o Telelibras

[Clique aqui](#) conheça quem faz o Telelibras

[Clique aqui](#) e saiba mais sobre o projeto Telelibras

[Clique aqui](#) e leia aqui algumas opiniões de internautas sobre o Telelibras

Para fazer download de qualquer vídeo do Telelibras, clique com o botão direito na imagem 

Figura 07: TeleLIBRAS no site da ONG VeZ da Voz

Acredito que o Portal de Signos, da Biblioteca Digital Miguel de Cervantes continua sendo a iniciativa mais significativa por ser portal de uma biblioteca digital, como tal, propõe uma interface que contempla a necessidade dos surdos sinalizadores (no caso, os surdos da Espanha), disponibilizando resumos, obras completas e outras informações em LSE.

No Brasil existem outras iniciativas além das citadas nesse texto; porém, não há um espaço (físico, virtual ou digital) de referência aos surdos brasileiros usuários da LIBRAS. O campo científico da Ciência da Informação, o arcabouço das teorias e práticas da Organização da Informação têm papel relevante para que esse espaço exista, propondo princípios, diretrizes, aproveitando iniciativas existentes, de modo a contemplar comunidades de usuários interessadas na língua de sinais, e tantas quantas informações puderem ser disponíveis em língua de sinais.

Tarefa que pode ser almejada e conquistada em conjunto com instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro-RJ; a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), cuja sede está localizada também no Rio de Janeiro-RJ e com vários escritórios regionais (Manaus-

AM, Fortaleza-CE, Recife-PE, Brasília-DF, São Paulo-SP, Belo Horizonte-MG, Teófilo Otoni-MG, Curitiba-PR, Florianópolis-SC e Porto Alegre-RS); as diversas associações de surdos existentes no Brasil; associações de tradutores-intérpretes que já existem em vários estados, a Associação de Tradutores-intérpretes de LIBRAS/Português do Estado de São Paulo (APILSBESP) foi a primeira fundada no Brasil em 2002; bem como diversas iniciativas privadas, públicas e organizações não-governamentais poderão contribuir com esse propósito.

As questões éticas em Organização e Representação do Conhecimento estão em sintonia com o paradigma da inclusão e da acessibilidade na sociedade em geral, principalmente em escolas e bibliotecas, e que, as questões éticas na ORC ganham centralidade, pois possibilitam que o paradigma de inclusão e acessibilidade seja efetivado através do desenvolvimento de mais pesquisas na área da Organização de Informação e da Ciência da Informação em geral.

## ***2.2 Produção do conhecimento e comportamento informacional***

Por excelência, a universidade é o espaço dedicado à produção do conhecimento, bem como o ensino e propagação do mesmo. Castanho e Freitas (2006, p. 86) ressaltam que “a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas”, cujo alicerce é o tripé ensino-pesquisa-extensão.

O conhecimento se constitui como a matéria-prima, seja da graduação e da pós-graduação, cada qual com sua especificidade, o primeiro nível com uma tendência notadamente de transmissão do conhecimento para a aplicação profissional e, o segundo como continuidade na formação e aperfeiçoamento acadêmico com vistas ao desenvolvimento científico-tecnológico e de profissionais para o ensino superior.

Destaque para a pós-graduação, a qual “torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigidos pelas condições

da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado” (CURY, 2005, p. 12).

Não é intenção nessa pesquisa detalhar as características da universidade e seu papel relevante para a sociedade, porém, destacar que é justamente na universidade, através de seus objetivos e políticas, primordialmente por meio da produção de conhecimentos, que relaciono essa produção de conhecimentos com as discussões em torno da inclusão e da acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

A universidade é o ambiente propício não só para a pesquisa sobre a inclusão e acessibilidade, mas também de implantação de políticas inclusivas. A Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003, do MEC, prevê no artigo 2 que a

Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. (BRASIL, 2003).

São medidas para que as instituições de ensino possam garantir o acesso de pessoas com necessidades especiais ao ensino superior.

A criação de núcleos nas universidades públicas (estaduais e federais) e privadas é uma realidade crescente, os quais visam conscientizar os campi e implementar áreas de acessibilidade para alunos com necessidades especiais<sup>11</sup>, previstas na Portaria supra citada, bem como de outros instrumentos legais e diretrizes que versam sobre o assunto.

A presença de surdos no ensino superior, no Brasil, ainda é um número inexpressivo diante do índice da população com surdez. Dados do último Censo Demográfico do IBGE (2000) diz que a população com deficiência auditiva é de 5, 7 milhões de pessoas, somente 69.420 mil estavam matriculadas na educação básica segundo o Censo Escolar MEC/INEP de 2006. O Censo Superior MEC/INEP (2005) demonstra que a matrícula de “deficientes auditivos” no ensino superior de 2003 a

---

<sup>11</sup> Centro de Apoio Acadêmico ao Deficiente (CAAD), da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da PUC-Minas e tantos outros.

2005 foi de: 665 alunos, 974 alunos e 2.428 alunos, respectivamente. Não há uma explicação razoável para o aumento triplo de matrículas de 2004 para 2005. O Decreto 5.626 foi sancionado em dezembro de 2005 e prevê até um ano para as instituições contratarem tradutores-intérpretes, elemento importante para o acesso ao ensino de surdos sinalizadores. O primeiro vestibular do Letras-LIBRAS da UFSC, com oito pólos estaduais (440 vagas) mais o pólo central (60 vagas) ocorreu em julho de 2006; a prova não era restrita aos surdos, mas na maioria dos pólos as vagas foram preenchidas por surdos. Ou seja, são iniciativas posteriores ao Censo Superior de 2005.

Nos Estados Unidos, autores como Lang (2002), Andrews e Covell (2007), Woodcock, Rohan e Campbell (2007) investigam as variáveis que interferem no progresso acadêmico dos surdos e na formação de profissionais na área de educação de surdos.

A referência ao artigo *Equitable representation of deaf people in mainstream academia: why not?* (WOODCOCK et al., 2007), tem especial significado no contexto dessa pesquisa, não só pelo tema central de que trata, que é justamente a presença do surdo na universidade, mas principalmente por suas autoras serem surdas; logo no início do artigo as autoras escrevem:

Somos três autoras surdas, membros [...] do corpo docente de diferentes universidades em que trabalhamos, nas quais não há outros acadêmicos ou estudantes surdos. Nossos campos profissionais são diversos: *Human factors engineering/ergonomics*, psicologia e ciência ambiental. Nós três sinalizamos e preferimos usar ASL [*American Sign Language*] ou Auslan [*Australian Sign Language*] para nos comunicar. [...] Nós temos muitas outras similaridades em nossas atividades acadêmicas. Nós também temos diferenças. Duas de nós nos tornamos surdas depois de adultas, duas de nós éramos surdas quando começamos a fazer parte do corpo docente e duas de nós usamos regularmente os intérpretes de ASL/Auslan-Inglês no campus. Colaboramos para examinar nossas experiências comuns e idiossincráticas e cada uma de nós serviu como “pesquisadoras” para entendermos e destacarmos detalhes da experiência de outros surdos existentes na academia. (WOODCOCK et al., 2007, p. 360). [tradução nossa].

Sobre as principais barreiras enfrentadas durante o doutoramento, as autoras relatam que

Duas de nós éramos surdas anteriormente ao doutoramento e temos feito algumas observações em comum referente às barreiras nesse nível que impedem uma eqüitativa representatividade dos estudantes surdos. Como o doutorado é requerido atualmente pela maior parte das universidades para pleitear uma vaga, a maioria dos estudantes surdos não somente sobrevive de sua experiência na graduação, mas deve manter o entusiasmo sobre o assunto que pesquisa. No topo dessa discussão, eles devem encontrar um orientador e banca que, no mínimo, não tenham atitudes negativas relacionadas à surdez. (WOODCOCK et al., 2007, p. 364).

As autoras relatam outras questões que influenciam a presença dos surdos na academia, seja como estudantes ou como docentes: os custos que isso pode significar, como a contratação de tradutores-intérpretes de língua de sinais, equipamentos tecnológicos como os aparelhos de telefone para surdos, alarmes e campainhas luminosas.

Nesse sentido, apresento os trabalhos desenvolvidos no Brasil, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis-SC, através do Grupo de Estudos Surdos (GES), o qual integra o Núcleo de Investigação de Desenvolvimento Humano (NUCLEIND), vinculado ao Centro de Educação (CED) da UFSC. As informações a seguir foram retiradas da *homepage* do GES; chamo atenção para as ações do grupo no âmbito da graduação e pós-graduação:

Tem um trabalho voltado para os surdos, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, com alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e comunidade em geral. Tem apoio de profissionais que atuam na área de órgãos federais, estaduais e ONGs como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Fundação Catarinense de Educação Especial, Universidade do Estado de Santa Catarina, CEFET Unidade de São José, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Movimentos Surdos de SC representados pela Associação de Surdos da Grande Florianópolis, Sociedade de Surdos de São José e Fórum de Defesa de Direitos Surdos de SC.

O GES iniciou seu trabalho no ano de 2003, e conta atualmente com vários integrantes, entre bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, intérpretes de língua de sinais e parceiros da comunidade em geral.

Tem como objetivo desenvolver pesquisa, ensino e extensão relacionadas com a educação de surdos e a língua de sinais.

Atualmente o GES está realizando seminários, reuniões, palestras envolvendo o Estado de Santa Catarina com o intuito de conscientizar a comunidade surda e ouvinte de seus direitos.

## ENSINO

### 1. GRADUAÇÃO

- a) Curso de graduação Letras/LIBRAS (parceria com o CCE/CED/LED)
- b) Inclusão da disciplina Fundamentos da Educação Especial no currículo de Pedagogia como disciplina obrigatória
- c) Inclusão da disciplina Fundamentos da língua de sinais brasileira (libras) ministrada por um professor surdo oferecidas para todos os cursos de graduação (3 turmas todos os semestres)
- d) Inclusão de disciplinas específicas da Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia (em andamento no colegiado do curso de Pedagogia)
- e) Condições de acessibilidade ao aluno surdo: contratação de três intérpretes de língua de sinais e encaminhamento de solicitação da criação do cargo de intérprete de língua de sinais em nível federal

### 2. PÓS-GRADUAÇÃO

- a) Criação da linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos
- b) Inclusão de disciplinas específicas no curso de Pós-Graduação em Educação:
  - I) Mediações semióticas e processos de ensinar e aprender
  - II) História da educação de surdos
- c) Inclusão de disciplinas específicas no curso de Pós-Graduação em Lingüística: Lingüística e Línguas de Sinais
- d) Orientação de monografias, dissertações e teses
- e) Participações em bancas em outras universidades
- f) Curso de Especialização Educação Especial (em estudo)
- g) Curso de Especialização Educação de Surdos (em estudo/ parceria CED/LED)
- h) Curso de Especialização Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa (em estudo/ parceria CCE/CED/LED)<sup>12</sup>

Os sujeitos dessa pesquisa fazem parte dos programas de pós-graduação em Educação e Lingüística da UFSC, daí a importância de destacar as ações dessa universidade em relação ao ensino, pesquisa e extensão voltados à educação de surdos e a língua de sinais.

O programa de pós-graduação da UFSC em educação foi criado em 1984, com o curso de mestrado e pouco mais de 10 anos depois o primeiro curso de doutorado. As linhas de investigação do programa são: Teoria e Prática Pedagógica e Educação e Trabalho (1984); Educação e Ciência (1986); Educação e Movimentos Sociais e Educação, História e Política (1997), com a extinção da linha Teoria e Prática Pedagógica; Educação Infantil e Educação e Comunicação (1999) e Educação e Processos Inclusivos (2003).

Em julho de 2007, enviei um questionário à professora coordenadora do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFSC, por correio eletrônico,

---

<sup>12</sup> Informações retiradas da *homepage* do GES: <<http://www.ges.ced.ufsc.br/>>. Acesso em 08 jan 2007.

a qual respondeu prontamente algumas perguntas referentes à presença de surdos sinalizadores no programa, as quais transcrevo integralmente a seguir:

01. Descreva um breve histórico das mudanças ocorridas no processo seletivo do PPGE, o qual dá a oportunidade para o ingresso de candidatos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais.

**Coordenadora:** *A linha Educação e Processos Inclusivos (EPI) foi criada em 2003, por iniciativa da Profa. Ronice M. Quadros, no âmbito do PROESP /CAPES. Essa linha de pesquisa possui a seguinte ementa: “Estudos e pesquisas sobre o ensinar e aprender em contextos formais e informais envolvendo sujeitos com marcas sociais que tenham implicações em seus processos de formação educacional. Linguagens e culturas: visual, oral, corporal, plástica, escrita, entre outras, e sua relação com fazeres e saberes pedagógicos.”*

*A linha EPI é composta por 4 professoras que trabalham com temáticas relativas à educação de surdos, cegos, educação especial e processos inclusivos entre outros, realizou em 2004 e 2006 processos seletivos separados das demais linhas do Programa, possibilitando que candidatos surdos fizessem a prova em libras.*

02. Considerando o histórico do PPGE/UFSC, o papel que desempenha na formação de docentes/pesquisadores para o Ensino Superior, quais as expectativas a curto, médio e longo prazo com a formação e atuação de pesquisadores surdos?

**Coordenadora:** *O empenho dos professores do Programa é contribuir com a formação de pesquisadores, em nível de mestrado e doutorado. A curto prazo a expectativa é que todos os pós-graduandos, surdos ou não, concluam suas pesquisas, a médio prazo que constituam grupos de pesquisa, socializem os resultados da pesquisa publicando artigos e apresentando trabalhos em eventos e a longo prazo que atuem como docente e pesquisadores, coordenando pesquisa, orientando novos pesquisadores e contribuindo para o avanço dos estudos no campo educacional e melhoria da educação pública brasileira.*

03. O diferencial existente no PPGE/UFSC deve ser parabenizado, bem como ser seguido por outros Programas de Pós-graduação no Brasil. De que modo esse diferencial é comunicado e disponibilizado para a CAPES?

**Coordenadora:** *No campo proposta do Programa do relatório Coleta CAPES enviado anualmente. Na homepage do programa disponibilizamos as dissertações e teses defendidas, bem como informações sobre a linha de pesquisa, os projetos dos docentes, e links para os grupos de pesquisa GES e ALTERITAS.*

04. Por favor, sinta-se à vontade para acrescentar outras informações que possam contribuir para o delineamento do contexto de formação acadêmica dos pós-graduandos surdos, de modo a evidenciar a preocupação da UFSC para com esse grupo. Obrigado!

**Coordenadora:** Houve uma solicitação por parte de professoras da linha EPI que os pós-graduandos surdos pudessem fazer o exame de proficiência em língua estrangeira em língua portuguesa. A solicitação foi encaminhada à Câmara de Pós-graduação da UFSC que definiu que, como ação afirmativa, os MESTRANDOS surdos poderão realizar o exame em língua portuguesa, mas os DOUTORANDOS deverão realizar além deste, o exame de proficiência em uma língua estrangeira.

Desse modo, evidencia-se a mobilização do programa de pós-graduação em educação - e também em lingüística - da UFSC, na atuação dos membros do GES, para que surdos graduados possam prosseguir na formação acadêmica, realizada em programas de pós-graduação *strictu sensu*.

A linha de pesquisa *Educação e Processos Inclusivos* (do PPGE) pediu a mudança no processo seletivo (prova em língua de sinais, língua portuguesa como opção para a proficiência em língua estrangeira), como salientou a coordenadora da PPGE; a UFSC assegura a contratação de tradutores-intérpretes como continuidade do processo de inclusão e acessibilidade dos pós-graduandos surdos, em consonância com a Portaria 3.284, do MEC. De acordo com essa portaria, desde a data de sua publicação (11 nov. 2003), é critério para autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como de renovação, caso contemplem os requisitos de acessibilidade para “pessoas portadoras de necessidades especiais”. Quanto a alunos com deficiência auditiva, como

[...] compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003).

Considerando que tais iniciativas são significativas no âmbito científico-acadêmico e social, que influenciam não só a comunidade surda, mas diversas – senão todas – as esferas sociais, a presente pesquisa foi proposta no âmbito da Ciência de Informação e como recorte, elegemos a investigação do comportamento informacional desses pós-graduandos surdos, através dos Estudos de Usuários, somados aos demais campos científicos relevantes para o desenvolvimento da mesma.

A pós-graduação como local de excelência na produção de conhecimento, os Estudos Surdos como base teórica em pesquisas sobre educação de surdos e língua de sinais e a formação de surdos sinalizadores em nível *strictu sensu*, são os elementos essenciais que impulsionaram a investigação do comportamento informacional desses pesquisadores, para verificar quais implicações poderão ocasionar nos âmbitos teóricos e práticos da Organização e Representação do Conhecimento.

Os estudos de usuários estão intrinsecamente relacionados ao comportamento informacional dos mesmos. É importante ressaltar que o termo “comportamento” não está relacionado à teoria Comportamentalista ou Behaviorista da Psicologia.

Hepworth (2007) relata que pesquisas sobre estudos de usuários são realizadas para investigar o valor e a demanda por certos tipos de informações, e quem são os potenciais usuários dessas informações. O autor considera que tais estudos são importantes para pesquisadores de áreas comuns (agentes sociais, pessoas de negócios), para pessoas que compartilham semelhantes necessidades informacionais (pessoas com câncer, por exemplo), bem como para a melhoria de serviços informacionais já existentes; Hepworth (2007, p. 39) exemplifica que serviços *on-line* para pessoas com esclerose múltipla podem providenciar informações específicas para usuários desses serviços.

É possível verificar a existência de certos padrões de comportamentos informacionais devido às características dos pesquisadores e de suas áreas. Segundo Silva (2007) essas características influenciam a escolha e uso de determinados canais de comunicação de informação:

O comportamento de busca de informação varia de acordo com a área de especialidade e de interesse de cada pesquisador, ou seja,

qualquer pessoa ou setor da sociedade possui um certo comportamento informacional ao buscar a informação de que necessita, e isto está relacionado com sua atividade de trabalho. [...] Desta forma, diferentes áreas dão preferência a canais diferentes para comunicar seus resultados e constroem suas pesquisas. (p. 35).

Existem diversos modelos de comportamento informacional que buscam identificar as necessidades informacionais dos usuários e possibilitar que a recuperação da informação seja mais adequada e eficiente.

Wilson (1999) apresenta e discute os modelos de comportamento informacional de alguns autores, tais como Wilson (1981, 1996), Dervin (1983, 1996), Ellis (1989), Ellis, Cox e Hall (1993), Kuhlthau (1991).

Garcia (2007) analisou os modelos de comportamento informacional de Wilson, Dervin, Ellis, Kuhlthau e Ingwersen (2002) e a contribuição que esses estudos oferecem para a Organização e Representação do Conhecimento.

Sejam quais forem as bases teóricas elegidas na proposição de modelos de comportamento informacional, Hepworth (2007) localiza os estudos de usuários nas seguintes áreas: contexto cultural mais abrangente, contexto social local e o contexto individual.

Hjorland (2002) discute os Estudos de Usuários na abordagem de análise de domínio; critica os Estudos de Usuários na medida em que “raramente correspondem à realidade”, o que realmente ocorreu desde os primeiros estudos de usuários pautados somente em dados e análises quantitativos (livros emprestados, obras consultadas, frequência). Desse modo, os métodos qualitativos para as pesquisas de comportamento informacional oferecem melhores resultados.

Investigar o comportamento humano frente à informação, ainda que mediados por sistemas informacionais e as mais diversas tecnologias, é preciso considerar diversos aspectos que interferem e/ou influenciam o comportamento, a partir da necessidade que motiva e desencadeia esse comportamento.

Euclides (2007) investigou a importância que o entendimento das necessidades informacionais de diferentes comunidades de usuários tem para o profissional da Ciência da Informação, em especial, para o indexador. Sobre o contexto do usuário, a autora considera que

[...] no campo das necessidades de informação, analisar o contexto em que o usuário está inserido é de fundamental importância e representa a tendência atual nos estudos de necessidades. Diferentes contextos representam diferentes necessidades para diferentes comunidades usuárias de informação. Assim, tanto no que se refere a um estudo mais amplo, dentro de um domínio específico ou simplesmente numa mediação para uma estratégia de busca, a abordagem do usuário deve ter como parâmetro a relação indivíduo e seu contexto, considerando as complexidades que envolvem esse indivíduo na sua dimensão social e por consequência as suas necessidades de informação. (EUCLIDES, 2007, p. 74).

O fator humano deve ser o carro-chefe nessa análise e, os diferentes domínios do conhecimento, segundo Hjørland (2002) não podem ser tratados como se “fossem fundamentalmente similares”, o que, segundo o autor, deve ser uma preocupação teórica tanto da Biblioteconomia quanto da Ciência da Informação, as quais devem levar em consideração as diferentes comunidades discursivas.

Nas palavras de Marteleto & Nascimento (2004) as comunidades discursivas “são grupos sociais sincronizados em pensamento, linguagem e conhecimento, constituintes da sociedade moderna”, por sua vez, formadas por indivíduos, “naturalmente, atrelados às dimensões culturais, sociais e históricas”.

Uma comunidade discursiva possui basicamente seis características (SWALES<sup>13</sup>, 1990 apud MARTELETO & NASCIMENTO, 2004):

a) *Metas comuns*: uma comunidade discursiva tem um conjunto combinado de objetivos, podendo se apresentar em documentos ou em conhecimento tácito;

b) *Mecanismos participativos*: uma comunidade discursiva tem formas de intercomunicação entre os membros, seja por encontros, correspondência, *newsletter* ou simples conversas;

c) *Troca de informação*: a comunidade discursiva usa mecanismos para prover informação com propósitos definidos como, por exemplo, melhora de performance e aumento da capacidade produtiva;

d) *Estilos específicos*: uma comunidade discursiva usa e possui um ou mais estilos de comunicação para atingir seus objetivos, identificados por tópicos de discussão, forma, posição de elementos e mensagens;

---

<sup>13</sup> SWALES, J. M. The concept of discourse community. In: \_\_\_\_\_. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 21-32.

e) *Terminologia especializada*: uma comunidade discursiva tem um vocabulário específico;

f) *Alto nível de especialização*: uma comunidade discursiva tem um mínimo de membros com um nível adequado de conhecimento relevante e expertise discursiva.

Desse modo, não podemos deixar de identificar o Grupo de Estudos Surdos (GES) da UFSC como uma comunidade discursiva; essa identificação não se restringe aos sujeitos da pesquisa, que são surdos, mas a todo o grupo, com surdos e ouvintes, docentes e discentes e com os temas de suas pesquisas, a produção de conhecimentos decorrentes das afinidades e envolvimento desse grupo com outros grupos de diferentes localidades geográficas.

As características de uma comunidade discursiva são identificadas no Grupo de Estudos Surdos. Vejamos:

01) Metas comuns do GES dizem respeito à educação do surdo e pesquisas sobre as línguas de sinais; possuem publicações como livros e artigos, bem como o repositório das monografias, dissertações e teses;

02) Mecanismos participativos se materializam na própria existência do GES, enquanto local de encontros regulares entre seus membros, na realização de eventos com a participação de pesquisadores de outras localidades, nacionais e internacionais;

03) Troca de informação do grupo pode ser encontrada através de sua página *web*, indicação de *link's* de outras instituições com investigações e produções pertinentes e afins;

04) Estilo específico do GES, diz respeito ao uso primordial da Língua Brasileira de Sinais e ainda a acessibilidade nas demais atividades e recursos da universidade por meio do tradutor-intérprete de LIBRAS/Português;

05) Terminologia especializada do GES refere-se aos Estudos Surdos e aos estudos lingüísticos da LIBRAS, como modalidade de língua motora-espaco-visual, provocando uma quebra de paradigmas e conceitos da lingüística tradicional;

06) Alto nível de especialização tem-se como exemplo a coordenadora do grupo, que foi a primeira surda no Brasil a receber o título de doutora (2003)<sup>14</sup>, na área da Educação com pesquisa específica relacionada à Surdez. O Centro de

---

<sup>14</sup> PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdo**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

Estudos em Educação da UFSC contratou recentemente uma segunda doutora surda.

### **2.2.1 Modelo de Comportamento Informacional de Wilson (1996)**

O segundo modelo de comportamento informacional de Wilson, de 1996, leva em consideração o contexto da pessoa para a existência das necessidades informacionais. Wilson & Walsh (1996) elencam variáveis que podem interferir no comportamento motivado pelas necessidades: variável psicológica, demográfica, interpessoal, ambiental e as características da fonte. O modelo prevê também níveis de comportamento informacional como atenção e busca passiva, busca ativa e busca contínua, esquematizado graficamente conforme Figura 08.

Dentre os cinco modelos de comportamento informacional analisados por Garcia (2007, p. 115), o autor considera que

O modelo de Wilson (1996), que se destaca entre os demais aqui arrolados pelo maior número de fases/estágios (20 ao todo), enfatiza o contexto completo da busca de informação. O usuário em contexto permanece no foco da necessidade de informação, ou seja, ele tem uma necessidade que precisa ser resolvida. No entanto, este usuário sofre uma série de intervenções que afetarão os mecanismos que ativam o comportamento de busca de informação.

Wilson e Walsh (1996) detalham cada item do modelo de comportamento informacional, como os “mecanismos de ativação”, os quais são fatores que influenciam a tomada de decisão dos sujeitos frente à necessidade informacional. Os mecanismos de ativação presentes no modelo são denominados de “teoria do estresse/esforço” (*stress/coping*) e de “teoria do risco/recompensa” (*risk/reward*). O primeiro diz respeito à relação do sujeito estabelece com o seu meio quando certas situações extrapolam os recursos dos quais dispõe, causando estresse. Em graus diferentes, necessidades informacionais podem ocasionar esse desconforto,

impulsionando ou não o sujeito a esforçar-se para aliviar o desconforto (dependendo do grau e das conseqüências da escolha tomada).

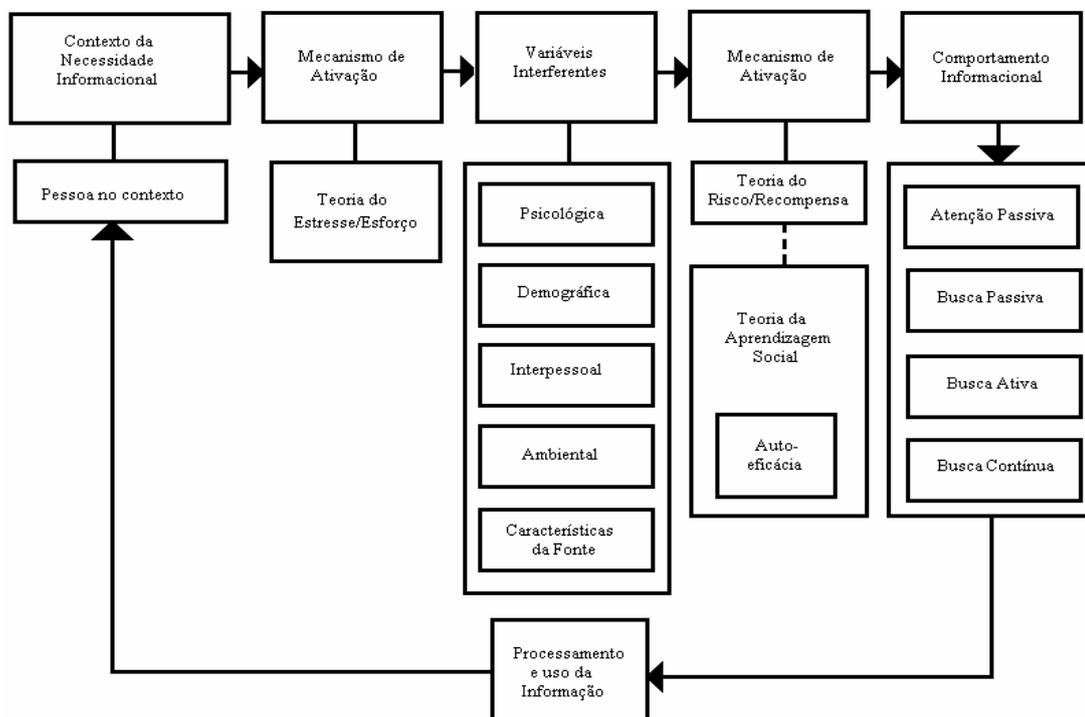


Figura 08: Modelo de Comportamento Informacional de Wilson  
 Fonte: Wilson (1999, p. 257). [Tradução nossa do inglês].

A segunda teoria diz respeito aos critérios que o sujeito avaliará necessário ou não buscar informações em determinadas fontes; se os esforços depreendidos serão recompensados.

O modelo de comportamento informacional de Wilson (1996) está baseado em áreas da administração, psicologia, comunicação em saúde e pesquisa do consumidor; o autor do modelo elegeu algumas categorias denominando-as de “variáveis interferentes”, que são: psicológica, demográfica, interpessoal, ambiental e as características da fonte. “É o grau de conhecimento de uma variável interferente que determina se essa influencia de forma positiva ou negativa (favorece ou impede) o comportamento informacional”. (GARCIA, 2007, p. 89).

A respeito dos últimos componentes do modelo de comportamento informacional de Wilson, utilizando a análise de Garcia (2007, p. 92) diz que o autor

[...] reconhece que existem diferentes tipos de **comportamento de busca de informação**, como: a atenção passiva, a busca passiva, a busca ativa e a busca contínua. Estas diferenciações de modos de busca de informação são, no entanto, divididas entre a simples exposição à informação relevante e a busca ativa por informação (CASE, 2002). Por fim, o **processamento e uso da informação**, no modelo, implica que a informação é avaliada no seu efeito sobre a necessidade, e que faz parte da realimentação (*feedback*) que pode iniciar todo o processo de busca novamente se a necessidade não for satisfeita (CASE, 2002<sup>15</sup>).

O modelo de comportamento informacional de Wilson (1996) permite verificar como uma comunidade discursiva compromissada com a produção do conhecimento, como o são os pós-graduandos surdos do GES, desenvolve suas pesquisas, desde o contexto da necessidade informacional, que é produzir dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos e quais os caminhos que percorrem para lograr êxito em tais tarefas.

Sobre as características das fontes informacionais, Wilson e Walsh (1996) relacionam o acesso, a credibilidade e os canais de comunicação das mesmas. O acesso à informação é entendido como um meta-princípio (ou meta-valor) ético da existência da Ciência da Informação, da Biblioteconomia e do fazer profissional. É necessário recursos para tornar acessíveis variedades de fontes informacionais. A credibilidade das fontes também é uma questão ética, pois a difusão de informações equivocadas, ou o desvio de informações, quando detectadas pelos usuários, o farão desistir das mesmas, procurando por fontes confiáveis. Os canais de comunicação dizem respeito aos meios utilizados para divulgação das informações, o que depende das características do centro informacional e a que se destina.

A universidade e os programas de pós-graduação como espaço que permitem e possibilitam esse movimento para a transmissão e produção do conhecimento, de sujeitos surdos que, não só utilizam a língua de sinais como canal de comunicação, mas também pesquisam sobre ela e também sobre a educação de surdos.

Para a Ciência da Informação, então, interessa saber como pesquisam, o que produzem e como os produtos devem ser tratados para potencializar o uso, difusão

---

<sup>15</sup> CASE, Donald O. **Looking for information**: a survey of research on information seeking, needs, and behavior. 2.ed. Amsterdam: Academic Press, 2002.

e produção de mais conhecimento a respeito da língua de sinais e educação de surdos.

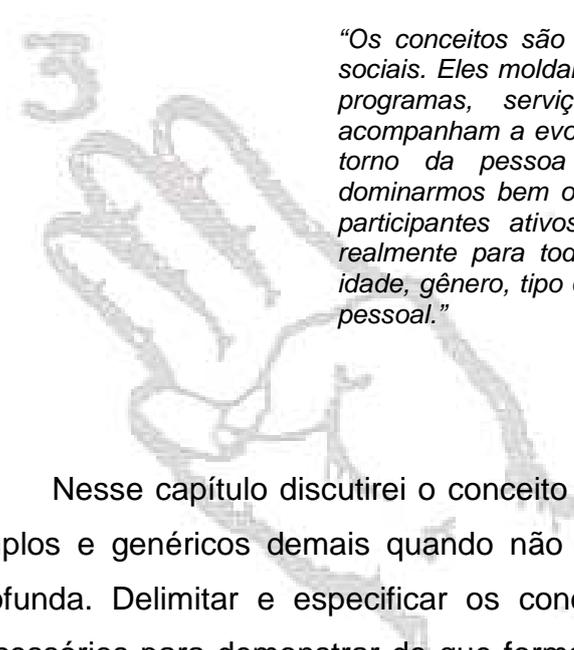
Conteúdos informacionais em língua portuguesa na modalidade escrita não são barreiras para a maior parte desse grupo de pós-graduandos surdos, o que os colocam como uma exceção frente à toda população de surdos sinalizadores, que possuem dificuldade na conclusão até mesmo dos Ensinos Fundamental e Médio. Conteúdos informacionais em língua de sinais passam a ser realidades presentes na internet, em diversos canais de comunicação e outros suportes informacionais, os quais são potencialmente acessíveis a toda essa população de surdos.

Somam-se aos princípios básicos para uma ORC adequada aos surdos sinalizadores, apresentados no capítulo anterior, aspectos mais amplos como:

- Conteúdo informacional em língua portuguesa escrita (acessível para ouvintes e para surdos que tenham proficiência na leitura do português);
- Conteúdo informacional em língua de sinais expressiva – vídeos, imagens animadas, desenhos iconográficos (acessível para surdos e para ouvintes proficientes em língua de sinais).

Uma organização e representação ética, que garanta a singularidade do segundo grupo (principalmente dos surdos), necessariamente precisam considerar a língua de sinais nesse processo, para tanto, as bases teóricas da ORC devem ser revistas, de modo a acolher essa modalidade lingüística de natureza motora-espaco-visual.

### 3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE



“Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa com deficiência. Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal.”

Romeu k. Sasaki

Nesse capítulo discutirei o conceito de *inclusão* e de *acessibilidade*, que são amplos e genéricos demais quando não acompanhados de uma discussão mais profunda. Delimitar e especificar os conceitos de inclusão e acessibilidade são necessários para demonstrar de que forma os mesmos são entendidos e utilizados no âmbito dessa pesquisa.

A jornalista Cláudia Werneck (2002) sugere que “alguém tem que ser o guardião do significado real das palavras: semântico, histórico, figurativo, conceitual...”. Sugestão tentadora, porém utópica, já que a língua é viva, está em constante movimento e o significado original das palavras, os próprios conceitos modificam-se ao longo de sua existência e usos. Porém, o uso desmedido, superficial, genérico e a-reflexivo dos conceitos *inclusão* e *acessibilidade*, seja pela mídia, seja pela academia, provoca alguns equívocos, muitos até perigosos, daí a necessidade de delimitar os conceitos centrais desse capítulo.

Assim, baseado em alguns estudiosos e pesquisadores, destaco algumas definições e delimitações sobre *inclusão* e *acessibilidade*, ainda que momentâneas, reconhecendo o caráter flexivo dos conceitos e minha própria condição de sujeito sócio-histórico, cujas escolhas não são neutras nem mesmo sob a égide científica.

A idéia de inclusão carrega em si ambigüidades (mas não imprecisão), em virtude da complexidade e contraditoriedade do próprio fenômeno que enuncia, podendo significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões. (GUHUR, 2003, p. 40).

A palavra inclusão, muitas vezes vem acompanhada de adjetivos tais como: inclusão social, inclusão tecnológica ou digital, o que não resolve a ambigüidade e imprecisão do termo. Podemos perguntar: inclusão social de quem, onde, por quê, como, quando? Guhur (2003, p. 40) continua o raciocínio e especifica:

Enquanto processo que expressa, atualmente, as lutas travadas para que pessoas com necessidades especiais que possuem deficiências sejam consideradas participantes da sociedade, seu surgimento formal pode ser situado no final dos anos [de 19]60, com a disseminação do princípio de *normalização*, entendido como a possibilidade que deve ser dada a essas pessoas de vivenciar experiências as mais próximas possíveis das que fazem parte do cotidiano normal da vida humana (ter expectativas e desejos respeitados, realizar projetos, participar de atividades comuns à vida coletiva etc.).

Ainda delimitando conceitos e o modo como o tratamos ao longo do texto, reparem a distinção que Guhur (2003) faz ao se referir às “pessoas com necessidades especiais que possuem deficiências”. O termo *necessidades especiais* também é amplo e não deve ser entendido como sinônimo de pessoas com deficiências. Segundo Sasaki (2005, p. 16), necessidades especiais se referem a “condições atípicas”, tais como:

- deficiências mental, física, auditiva, visual e múltipla
- autismo
- dificuldades de aprendizagem
- insuficiências orgânicas
- superdotação
- problemas de conduta
- distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade, distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de Tourette
- distúrbios emocionais
- transtornos mentais

Para o Ministério da Educação e Cultura no Brasil o conceito de necessidades especiais é mais abrangente, sendo definido no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) – *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, como:

[...] Diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
  - crianças com deficiência e bem dotadas;
  - crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
  - crianças de populações distantes ou nômades;
  - crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
  - crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.
- (BRASIL, 1999, p. 23).

Faz-se necessário lembrar ainda que *necessidades educacionais especiais* referem-se àquelas necessidades específicas que os alunos têm no processo de sua escolarização. Por exemplo, um aluno que utiliza cadeira de rodas sem nenhum comprometimento cognitivo não tem necessidades educacionais especiais, mas sim necessidades especiais (rampas, banheiros adaptados para cadeirantes<sup>16</sup>). O PCN *Adaptações Curriculares* especifica que:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s). (BRASIL, 1999, p. 23).

Usarei ao longo desse estudo a expressão *pessoa com deficiência* e *pessoa com necessidades especiais* (quando necessário) visto que existem outras: *peçoas portadoras de deficiência*, *peçoas portadoras de necessidades especiais*, porém, a palavra *portador* tem conotação muito forte e a deficiência não é algo que se porta

---

<sup>16</sup> Pessoas que utilizam cadeiras de rodas.

(no sentido de carregar); algumas são ultrapassadas, tais como *débil mental*, *retardado mental*, *mongolóide*, *excepcional* ou *surdo-mudo*, *mudinho*, esta última com conotação pejorativa.

O paradigma da inclusão envolve mudanças e movimentos históricos, os quais podem ser verificados no presente. As mudanças e movimentos dizem respeito aos conceitos, imaginários, práticas e atitudes direcionados às pessoas com deficiências ao longo da história, podendo ser nomeados como extermínio, exclusão/segregação, integração e inclusão.

Desde o extermínio socialmente instituído e aceito por algumas sociedades, passando pela exclusão/segregação deliberadas e concretizadas em hospícios, manicômios e asilos, até a integração à vida social desde que o indivíduo demonstre ter condições para, e a inclusão defendida atualmente.

Muitas pessoas podem ter a idéia simplista de que esses “movimentos” foram consecutivos, ou seja, após anos de extermínios de pessoas com deficiências na Antigüidade, os mesmos foram proibidos; essas pessoas passaram a viver em asilos e hospícios; posteriormente, se diagnosticados como educáveis e sociáveis os deficientes podiam viver em comunidade, e hoje todos estão ou devem estar incluídos sem restrições!

Obviamente que esses “movimentos” existiram e ainda existem em muitas sociedades; não são consecutivos e eliminatórios, são fenômenos complexos que não dependem de normas, leis e decretos para datar o fim de um e o início de outro. Ocorrem concomitantemente em muitos espaços geográficos distintos ou em um mesmo espaço (país, estado, cidade, bairro, escola, família etc.). Podemos encontrar ainda hoje, implícita ou explicitamente, atitudes e comportamentos segregadores, integradores, inclusivistas, em níveis variados, até mesmo o extermínio de pessoas com deficiências não foi banido de algumas culturas e sociedades, pelo contrário, ainda é praticado<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Em 2005 teve repercussão o caso de duas crianças indígenas de uma tribo da Amazônia, uma hermafrodita e outra com paralisia cerebral; pelo costume da tribo as crianças deveriam ser abandonadas na mata ou serem envenenadas. Houve a intervenção de missionários, abrindo uma polêmica com antropólogos, os quais criticaram a atitude alegando invasão cultural; em contrapartida, os missionários e outros órgãos diziam ser inconcebível que o infanticídio fosse permitido em terras brasileiras quando a Constituição Federal condena tal prática.

*O drama de duas indiazinhas Zuruahã* (Reportagem do Fantástico de 18/09/2005).

<<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA1037314-4005-0-0-18092005,00.html>>.

Acesso em 13/12/2007 e *Crimes na floresta* (Reportagem da Revista Veja de 15/08/2007).

<[http://veja.abril.com.br/150807/p\\_104.shtml](http://veja.abril.com.br/150807/p_104.shtml)>. Acesso em 13/12/2007.

Quando a questão da inclusão é levantada, muitas pessoas querem discutir o seu antônimo semântico, a exclusão, porém, como assinalei acima, existem níveis de inclusão, assim como níveis de exclusão, dependendo do parâmetro em que são analisados e discutidos. Seja qual for o foco, não é possível pensar em absolutismo; é necessário ter um posicionamento relativo e ponderado. Consideremos, por exemplo, as seguintes palavras de Omote (2004a, p. 289):

A história da Humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja por temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e muitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes.

O avanço tecnológico somado à criação de leis, decretos e diretrizes, provocam reflexões e mudanças, pequenas e algumas estruturais, outras atitudinais, seja nos indivíduos ou na sociedade, que em menor ou maior grau, buscam nivelar o relativismo frente às pessoas com diferenças físicas, cognitivas e /ou sensoriais, em nome de uma coerência moral e ética.

A acessibilidade está intimamente ligada ao conceito de inclusão. A partir do momento que a inclusão é defendida, os meios e ações para efetivá-la, de modo a garantir que pessoas com características diferenciadas possam participar da vida cotidiana de uma determinada sociedade, faz-se através da acessibilidade. Para tanto, essas diferenças devem ser respeitadas e não rechaçadas. As barreiras que impedem a conquista da autonomia das pessoas com deficiências é que devem ser eliminadas.

Sasaki (2003) elenca seis áreas de acessibilidade:

**[1] Arquitetônica** (desobstrução de barreiras ambientais), **[2] atitudinal** (prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, esteriotipos, discriminação), **[3] comunicacional** (adequação de

códigos e sinais às necessidades especiais), **[4] metodológica** (adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos), **[5] instrumental** (adaptação de materiais, aparelhos, utensílios, tecnologias assistivas) e **[6] programática** (eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins). [grifos meus].

Nessa entrevista o autor faz referência ao ambiente escolar, mas é possível estender as seis áreas de acessibilidade à sociedade em geral.

Ao considerar os surdos sinalizadores<sup>18</sup>, que é o caso dessa pesquisa, a área da comunicação é a mais significativa, somada e desenvolvida concomitantemente às atitudes, metodologias, instrumentos e programações, imbricadas direta ou indiretamente à barreira comunicacional entre surdos e ouvintes. A barreira arquitetônica não é tão significativa de modo que impeça a acessibilidade dos surdos, mas uma das principais recomendações encontradas em alguns documentos ao longo da pesquisa é a preocupação com dispositivos de segurança (alarmes de incêndio, por exemplo, normalmente sonoros) também devem ser luminosos.

Torres e Mazzoni (2004) utilizam o conceito de usabilidade e acessibilidade para a elaboração de conteúdos digitais. Usabilidade é “o grau de facilidade de uso desse produto para um usuário que ainda não esteja familiarizado com o mesmo” e acessibilidade, para esses autores, ocorre quando se considera “a diversidade de seus possíveis usuários e as peculiaridades da interação dessas pessoas com o produto”. Em paralelo com as seis áreas de acessibilidade (SASSAKI, 2003), os autores citados se referem especificamente aos instrumentos (produtos e tecnologias digitais), porém, são áreas entrelaçadas, pois não podem ser pensadas e desenvolvidas de modo estanque.

Os sub-tópicos a seguir discutirão a inclusão e a acessibilidade nos âmbitos educacionais e biblioteconômicos, destacando os documentos, diretrizes, leis e afins, os mais relevantes e representativos de cada área, com uma visão geral sobre as várias deficiências, porém, com ênfase na surdez. No último sub-tópico farei um paralelo entre as áreas educacionais e biblioteconômicas para verificar o modo como

---

<sup>18</sup> Surdos sinalizadores são aqueles que utilizam a Língua de Sinais como instrumento lingüístico e comunicativo. Temas relacionados à surdez e Língua de Sinais serão explorados nos tópicos seguintes deste capítulo.

se relacionam, se influenciam e, em conjunto, como colaboram para a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiências e dos surdos sinalizadores.

### **3.1 Na Educação**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, é anterior a qualquer movimento inclusivista da atualidade, o qual ganha fôlego na década de 1990, ou, como escreveu a jornalista Cláudia Werneck (2002, primeira edição de 1999), “dar visibilidade às diferenças é uma tendência deste final de século” passa a ser fator exponencial no século XXI.

A DUDH é representativa não só por seu caráter universal, pois defende a garantia dos direitos inerentes a todo ser humano independentemente das condições geográficas, políticas e /ou pessoais, o direito à vida, à liberdade e o repúdio a qualquer forma de discriminação, mas também por tais preceitos serem recorrentemente citados em documentos posteriores, grande parte elaborados na década referida acima (1990).

Entre 1948 e 1990 existiram alguns movimentos importantes que prepararam o terreno para a conquista de outros direitos, movimentos mais específicos como a revolução feminista, para citar um exemplo. Aranha (2004, p. 38) observa que a

[...] revolução de idéias ocorrida no mundo ocidental, a partir da década de [19]60, na qual se ampliou internacionalmente o movimento de defesa desses direitos [da DUDH], veio constituir-se um elemento definitivo para a mudança desse panorama [de segregação nos espaços comuns da vida das comunidades pelas pessoas com deficiências].

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), também conhecida como Declaração de Jomtien (Tailândia), é mais específica sobre o direito de todo ser humano receber instrução escolar, conforme se lê no artigo 1, item 1: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar

as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.

Sem sombra de dúvida que o “todos” é muito abrangente; politicamente correto e irrefutável, porém, sabemos das adversidades e diferentes realidades dos países, principalmente dos chamados países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento nas áreas econômica, da saúde, do trabalho, da educação.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um marco no reconhecimento à especificidade educacional de indivíduos com deficiências sensoriais, físicas e/ou cognitivas e a existência da Declaração é justamente para direcionar a educação dessas crianças, jovens e adultos não mais em escolas especiais, tidas como segregadoras. Na introdução há referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos bem como à Declaração de Mundial de Educação para Todos (pessoas com necessidades educacionais especiais, na qual se incluem as pessoas com deficiência também fazem parte do “todo”)<sup>19</sup>.

O princípio da Declaração de Salamanca é a inclusão. A seguir destaco algumas diretrizes:

Cremos e proclamamos que:

- As pessoas com necessidades educativas<sup>20</sup> especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 10).

No Brasil, até 1990, a educação de pessoas com deficiência tinha caráter assistencialista e terapêutico. A partir de então, o Ministério da Educação e Cultura

---

<sup>19</sup> A jornalista Cláudia Werneck conclui que o “todos” da Declaração de Salamanca, não é o “todos” da Declaração de Jomtien, ver p. 223-224 do livro **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu TODOS?** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

<sup>20</sup> A tradução do Espanhol para o Português do termo “Educativas”, nesse caso é considerado inadequado. O adequado e mais difundido no Brasil é Necessidades *Educacionais* Especiais.

(MEC) começa a incorporar em sua política e documentos, conceitos da Educação para Todos. Creio ser necessária fazer a distinção entre a “política de integração” e a “política de inclusão”.

Oliveira (2004) demonstra os enfoques de tais políticas, que são distintos, ainda que o termo *integração* seja utilizado como sinônimo de inclusão na Declaração de Salamanca, assim como em outros países europeus que não diferenciam *integração* e *inclusão*. Vejamos:

**Política de integração:** esse modelo terapêutico constitui-se numa política de integração das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, através de classes especiais e atendimento especializado, tendo como base o diagnóstico clínico e psicopedagógico do/a aluno/a [...]. Não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois são os/as alunos/as que dependendo de suas condições físicas e psicológicas integram-se ao sistema educacional. A escola não considera as diferenças sociais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a adaptação ao modelo escolar existente. (p. 64/5).

**Política de inclusão:** o conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferenciada do conceito de integração, apesar de terem o mesmo objetivo: inserir as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular [...]. a educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural. (OLIVEIRA, 2004, p. 70/1).

Ferreira (2004) fez um estudo sobre os 10 anos da Declaração de Salamanca e seus reflexos nas políticas públicas e universidades no Brasil. Ainda que tenha se tornado um padrão internacional, a inclusão não se efetiva de modo igual e globalizado como preconiza a declaração por questões econômicas e principalmente, culturais<sup>21</sup>.

O Brasil foi signatário da Declaração de Salamanca juntamente com outros países; no caso brasileiro, os preceitos das declarações de Jomtien e de Salamanca

---

<sup>21</sup> Relativismo apontado na citação de Omote (2004a), página 58 desse texto.

refletiram, ainda que indiretamente, na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tramitou desde 1988 até 1996 (período pré e pós Salamanca, portanto) trazia em seu primeiro anteprojeto apenas a referência constitucional aos portadores de deficiência. Depois, acrescentou-se a categoria dos superdotados e em seguida vieram as condutas típicas e a denominação genérica de alunos com necessidades especiais, isto em 1993. (FERREIRA, 2004, p. 17).

*A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, nomeada pela Portaria nº 948-2007, compila o histórico da educação especial no Brasil, o movimento mundial a favor da inclusão e as ações políticas, educacionais e sociais do governo federal. Sobre o aumento de matrículas de alunos com necessidades especiais em salas regulares, o documento assinala que

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à **inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%**, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006. (BRASIL, 2008). [grifo nosso].

Os números acima comprovam que a palavra de ordem é incluir todos os alunos com deficiências em salas regulares. Porém, é preciso considerar recomendações no caso de alunos com deficiências altamente incapacitantes, os quais podem ser melhor atendidos por profissionais especializados, em escolas ou classes especiais, ou instituições próprias.

Omote (2004b) considera que “do ponto de vista ético-moral, são absolutamente irrefutáveis os argumentos da inclusão. Porém, muitos legisladores, secretários ministeriais, estaduais e municipais têm ignorado essa questão:

Entretanto, a realidade anatômico-fisiológica de determinadas diferenças altamente incapacitantes precisa ser reconhecida e acolhida para que sejam possíveis a prescrição e a utilização, com proveito, de terapêuticas e recursos especiais que podem auxiliar os portadores de tais diferenças a reduzirem suas limitações ou tornarem-se funcionalmente competentes para o enfrentamento de diferentes situações. (OMOTE, 2004b, p. 7).

Deixo claro que essa recomendação se refere especificamente ao processo de escolarização. A socialização e o convívio de pessoas com deficiências “altamente incapacitantes” podem (e devem) ser realizadas através de outras estratégias e em outras esferas que não exclusivamente na e pela escola.

Não só as características anatômico-fisiológicas devem ser consideradas; a surdez – uma deficiência “invisível”, envolve aspectos extremamente relevantes no que diz respeito à aquisição de linguagem. Até que ponto crianças com surdez neurosensorial bilateral profunda<sup>22</sup>, por exemplo, irão se beneficiar do ensino em sala regular? Alunos surdos, que se comunicam por meio da língua de sinais são matriculados em salas regulares, porém, não há a contratação de tradutores-intérpretes de língua de sinais/Português.

A Portaria nº 948/2007, a respeito da inclusão de alunos surdos, prevê que nas escolas de ensino regular

[...] a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

---

<sup>22</sup> *Surdez neurosensorial* consiste na lesão do nervo auditivo ou no órgão de Corti, dificultando ou impedindo a transmissão dos impulsos elétricos para as áreas corticais responsáveis pelo processamento auditivo; *bilateral* (no ouvido direito e esquerdo); *profunda* refere-se ao grau da perda auditiva (surdez leve, moderada, severa e profunda).

Para incluir é preciso investigar as condições dos que serão incluídos; quando possível, consultá-los sobre o que pensam a respeito e trabalhar em conjunto para que haja uma inclusão efetiva.

Perlin e Quadros (1997) levantam quatro implicações que devem ser pensadas e discutidas quando se propõe a educação inclusiva para surdos desde tenra idade. São elas: *lingüísticas, sócio-políticas, culturais e educacionais*, que serão exploradas no próximo capítulo.

A própria Declaração de Salamanca pondera:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem dos sinais<sup>23</sup> de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e surdos-cegos<sup>24</sup>, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou em unidades especiais nas escolas comuns. (UNESCO, 1994, p. 30).

Sá (1997, p. 33/4), pesquisadora da área da surdez e mãe de uma adolescente surda, justifica que defender a escola especial para surdos “não deve ser entendida como uma apologia à segregação [...], assim como ‘inserir’ em escola regular não significa ‘integrar’”.

A inclusão de surdos profundos e/ou sinalizadores no ensino regular perpetua as discussões históricas em torno da educação de deficientes auditivos/surdos, o que será retomado e melhor discutido nos próximos tópicos desse capítulo.

---

<sup>23</sup> O termo adequado e mais difundido no Brasil é Língua de Sinais; linguagem compreende outros meios de comunicação como os símbolos, desenhos, linguagem animal e outros. As Línguas de Sinais são línguas como a Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa etc. Discutirei essas questões com mais profundidade no próximo capítulo.

<sup>24</sup> A Associação Brasileira de Surdocegueira (ABRASC) recomenda o uso do termo *surdocego* (sem o hífen), por ser uma deficiência única e não a soma ou associação da surdez e da cegueira.

### 3.2 Na Biblioteconomia

O conceito de inclusão parece intimamente ligado à educação, talvez, por ser o âmbito que a mídia mais devota destaque, ou por ser a educação um direito de todas as pessoas, como vimos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca. Parece natural a negligência das demais esferas, tão importantes quanto as instituições de ensino (da educação infantil ao ensino superior e profissionalizantes), sem as quais a inclusão escolar se inviabiliza.

Sasaki (2005) discute a inclusão no mercado de trabalho; nos esportes, turismo, lazer e recreação; nas artes, cultura e religião e na educação. Acrescento a questão dos transportes públicos (ônibus, trem, metrô, avião) por exemplo, para pessoas que utilizam cadeira de rodas, outros aparelhos que auxiliam na locomoção, pessoas que possuem outras dificuldades de locomoção e precisam deslocar-se de suas casas até a escola, trabalho, teatro, cinema, biblioteca.

Nesse sub-tópico destaco o papel fundamental das bibliotecas, o modo como têm incorporado os conceitos de inclusão e acessibilidade e principalmente, o potencial que têm para serem multiplicadoras de práticas inclusivas, dando o exemplo, formando e informando seus usuários (com ou sem deficiências motoras, sensoriais e/ou cognitivas). Há extrema relevância e fecundidade na parceria entre as bibliotecas e as instituições nas quais estão vinculadas (escolas, faculdades, universidades, prefeituras etc.).

Para tanto, elegi alguns documentos representativos específicos da Biblioteconomia que tratam da inclusão e acessibilidade. Destaco a mudança histórica dos papéis, representações e funções das bibliotecas, mudanças que procuram (ou devem) acompanhar as mudanças da sociedade. O caráter de depósito de livros não atende mais às necessidades da sociedade atual. Pessoas com necessidades especiais reivindicam o direito de participar do fluxo informacional; também relato alguns casos de bibliotecas que criaram núcleos de atendimento às pessoas com deficiências. Por fim, discuto as recomendações de órgãos como a *International Federation of Libraries Associations and Institutions* (IFLA) específicas para o atendimento ao usuário com surdez.

Carvalho e Kaniski (2000) alegam que atualmente “as bibliotecas precisam rever seus processos, repensando a dimensão dos serviços e produtos desenvolvidos, pois o usuário de hoje diferencia-se daquele que ‘apertava parafusos’ na era industrial” (p. 37). Os autores destacam a importância e centralidade dos usuários nesse redirecionamento:

A concepção sobre o usuário e sua participação no gerenciamento da biblioteca [deve] envolvê-lo no processo de tomada de decisões sobre o planejamento e operacionalização de serviços e produtos, mantendo o bibliotecário como elemento facilitador do atendimento das necessidades do usuário. [E que] os serviços e os produtos deverão reordenar continuamente o conhecimento, que será oferecido em formato compatível com os interesses, [características] e exigências dos usuários (p. 38).

Os processos de produção, difusão, uso e a importância da informação na *sociedade industrial* não são os mesmos na *sociedade da informação*; a dificuldade de acesso, administração, seleção e uso efetivo da informação não está restrito aos surdos ou demais grupos de pessoas com necessidades especiais. O caos provocado pelo *boom* de informações causou também o surgimento de “barreiras relacionadas ao acesso tais como o número ilimitado de fontes e o desconhecimento de certos mecanismos de filtragem, organização e mesmo de apropriação da informação” (DUDZIAK, 2003, p. 23).

Pesquisadores envolvidos com o conceito de Competência Informacional (*Information Literacy*) propõem programas formativos para sanar e/ou minimizar a dificuldade diante do sempre crescente universo informacional e dos mecanismos presentes nesse fluxo.

Segundo Dudziak (2003, p. 28) competência informacional pode ser definida

como o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.

O papel do bibliotecário é fundamental para a efetivação de programas de competência informacional “desde que assuma as mudanças e se transforme em membro ativo [...] deixando para trás suas características de passividade e isolamento” (CAMPELLO, 2003). O bibliotecário precisa estar preparado e em constante processo de formação para atender a heterogeneidade do público, respeitando as recomendações e diretrizes para as bibliotecas em geral (públicas, escolares, universitárias) e demais centros informacionais.

No contexto norte-americano são identificadas as bases legais voltadas para a acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, perpassando pela educação de crianças com necessidades especiais, barreiras arquitetônicas, reabilitação, assistência social (WALLING<sup>25</sup> et al. apud McINTYRE, 2004).

O *Americans with Disabilities Act* (ADA), adotado em 1990, relacionou setores como comércio, indústria, transportes que deveriam adequar-se às necessidades de crianças e adultos com alguma necessidade especial. Este documento, segundo Feinberg<sup>26</sup> (apud McINTYRE, 2004) especifica quatro áreas destinadas às bibliotecas. São elas:

- Assegurar que não haja discriminação quando uma pessoa com deficiência for atendida;
- Garantir igual acesso a todos os serviços e informações;
- Eliminar todas as barreiras físicas ou ambientais que restrinjam usuários de usarem as instalações e programas de atendimento da biblioteca pública;
- Treinamento dos atendentes e do público em geral sobre temas relacionados à deficiência e demais direitos prescritos pelo ADA.

Em 1992, o ADA especifica o papel das bibliotecas, prevendo que estas devem incluir em seus programas e atividades o atendimento a crianças com necessidades especiais (McINTYRE, 2004).

Ainda no contexto norte-americano, Sandstrum (2002) cita o documento oficial da *American Library Association* (ALA) de 2001, no qual as bibliotecas públicas, especificamente, estão obrigadas a adequarem-se ao *American with Disabilities Act* (ADA).

---

<sup>25</sup> WALLING, L. L.; KARRENBROCK, M. H. **Disabilities, children, and libraries**: mainstreaming services in public libraries and school library media centers. Westport, CT: Libraries Unlimited, Inc. 1993.

<sup>26</sup> FEINBERG, S.; JORDAN, B.; DEERR, K., LANGA, M. **Including families of children with special needs**: a how to do it manual for librarians. New York: Neal-Schuman Publishers, Inc. 1999.

Para bibliotecas que possuam em seu quadro funcional mais de 50 empregados, o ADA prevê a existência de um coordenador, cujas responsabilidades, entre outras são:

- Educação (capacitação) da administração e equipe, bem como do público sobre os preceitos do ADA;
- Avaliação da planta física assegurando para que não haja obstáculos e que os serviços sejam acessíveis a todos os usuários;
- Desenvolvimento e implantação de serviços para pessoas com deficiência;
- Providenciar informações em vários formatos alternativos sobre os serviços e programas oferecidos pela biblioteca (FEINBERG et al. apud McINTYRE, 2004).

Walling (2004) analisou qual a repercussão do documento *American with Disabilities Act* nos Programas dos cursos Ciência da Informação e Biblioteconomia, enviando um questionário a todos os reitores e diretores desses programas autorizados pela *American Library Association*. Identificou como essas instituições incluíam em seus programas conteúdos sobre a educação a respeito das recomendações do ADA, serviços para pessoas com deficiências e tecnologias assistivas.

A autora reconhece a importância que as discussões sobre o atendimento às pessoas com necessidades especiais deve ter na formação de profissionais da informação, devido às mudanças histórica e social que a sociedade vem passando.

No artigo *What's so special about special needs?* McCain (2003) compartilha a experiência da Biblioteca Pública de Phoenix (EUA), que possui o *Special Needs Center* (SNC) em funcionamento desde 1983. A autora diz que a missão do centro “é providenciar ampla gama dos serviços bibliotecários a todas as pessoas com deficiências, incluindo os cegos ou baixa visão, surdos ou deficientes auditivos, com dificuldades de aprendizagem ou mobilidade” (p. 51).

Em parceria com instituições especializadas no atendimento educacional (habilitação e reabilitação) de pessoas com necessidades especiais, a Biblioteca de Phoenix promoveu treinamento específico para sua equipe; possuem parcerias com entidades filantrópicas e assistenciais e órgãos governamentais com subsídios próprios para bibliotecas, as quais viabilizaram toda a adaptação de tecnologias, materiais e acervos. A autora assinala que os

recursos financeiros provêm de fundos gerais para bibliotecas, doações e de grupos filantrópicos. Por exemplo, o local específico para pessoas que aprendem Língua Americana de Sinais foi fundado por meio da subvenção da *Arizona Community Foundation*. (McCAIN, 2003, p. 52). [tradução nossa]

Esse documento enumera alguns dos materiais disponibilizados para os interessados na área da surdez, como CD-ROM's em Língua de Sinais, livros de gramáticas, histórias e contos infantis e folclóricos em Língua Americana de Sinais.

Os documentos e pesquisas citados anteriormente demonstram a importância e alcance das leis gerais e específicas sobre a acessibilidade e inclusão de pessoas com necessidades especiais, que afetam diretamente lugares públicos como as bibliotecas; e como tais dispositivos legais estão presentes nos programas de formação de profissionais da informação.

O Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas (1994), por exemplo, diz que

A liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse da informação que lhes permita exercer os seus direitos democráticos e ter um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória, como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação.

A biblioteca pública pode e deve promover este espaço livre e democrático de acesso à informação e conhecimento. O documento citado prevê o atendimento a usuários com necessidades especiais. Vejamos:

Serviços e materiais específicos devem ser postos à disposição dos utilizadores que, por qualquer razão, não possam usar os serviços e os materiais correntes, como por exemplo, minorias lingüísticas, pessoas deficientes, hospitalizadas ou reclusas.

O manifesto se refere aos bibliotecários como “intermediários ativos entre os utilizadores e os recursos disponíveis”, e que “a formação profissional contínua do bibliotecário é indispensável para assegurar serviços adequados”.

O Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar (2002) faz referência ao Manifesto anterior (1994), por estarem ligadas “às mais extensas redes de bibliotecas e de informação”. Cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois o acesso às coleções e aos serviços da biblioteca escolar não deve “estar sujeitos a qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa, ou a pressões comerciais”.

Um princípio relevante expresso no Manifesto da Biblioteca Escolar é o trabalho conjunto entre bibliotecários e professores; os mesmos “influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação”.

Para os alunos com necessidades especiais matriculados nas instituições educacionais e que deverão ser usuários da biblioteca escolar como os demais alunos, o manifesto prevê que “serviços e materiais específicos devem ser disponibilizados a pessoas não aptas ao uso dos materiais comuns da biblioteca”.

Há outros documentos publicados pela IFLA para o atendimento a usuários com necessidades específicas:

1. *Guidelines for easy-to-read materials* (1997);
2. *Guidelines for libraries serving hospital patients and the elderly and disabled in long term care facilities* (2000);
3. *Guidelines for library services to deaf people* (2000);
4. *Guidelines for library services to persons with dyslexia* (2001);
5. *Libraries for the blind in the information age – guidelines for development* (2005);
6. *Access to libraries for persons with disabilities – checklist* (2005).

Entre esses documentos destacamos o *Access to libraries for persons with disabilities – checklist* e o *Guidelines for libraries services for deaf people*. O primeiro documento pontua elementos importantes quanto ao acesso ao prédio (estacionamento, portas de entrada, escadas, rampas, banheiros, elevadores, alarmes de segurança), como também dos móveis e materiais (balcão de

empréstimo, de informação, estantes, mesas, computadores), lista formatos de mídias que propiciam maior acessibilidade às pessoas com deficiências visual, auditiva, física, mental, disléxicos, e especificam de que modo providenciar informações para esses usuários, desde os materiais, serviços e programas oferecidos pela biblioteca.

O *Guidelines for libraries services for deaf people* (IFLA, 2000) prevê que as bibliotecas devem direcionar esforços planejados e específicos ao público com surdez, justamente pela dificuldade de leitura percebida em crianças que nasceram surdas ou perderam a audição na primeira infância. A tendência é que esse público não seja freqüentador da biblioteca e seus serviços, justificada também pela barreira comunicacional, questão relevante explorada no próximo capítulo.

A IFLA sintetiza de maneira clara e objetiva as devidas adaptações e a criação de serviços para atender à comunidade surda local, abrangendo todos os tipos de bibliotecas: públicas, escolares, universitárias, bem como bibliotecas especializadas (governamentais, da Indústria e Comércio, Forças Armadas, Hospitais, etc.).

O documento relata que foi em 1988, na conferência proposta pela *State Library of New South Wales*, na Austrália, a primeira tentativa de elaboração de diretrizes internacionais para que as bibliotecas pudessem oferecer serviços adequados ao público com deficiência auditiva/surdez. O documento final foi publicado pela IFLA em 1992.

Desde então as mudanças tecnológicas, a participação efetiva da comunidade surda, o movimento mundial pela inclusão de pessoas com necessidades especiais e a conscientização das bibliotecas de sua dimensão e responsabilidade social, proporcionaram diversas ampliações em diretrizes existentes (essa para surdos, por exemplo, a primeira edição é de 1992 e a segunda, de 2000).

O *Guidelines for libraries services for deaf people* divide suas diretrizes da seguinte forma:

### ***Pessoal (Equipe)***

- O oferecimento de um serviço de qualidade deve estar sob a responsabilidade de um bibliotecário profissional, diplomado ou com um nível de formação adequado;

- Todos bibliotecários deverão ter formação específica (curso de extensão ou similar) sobre a comunicação, a cultura dos surdos, de coleções especializadas, de sistemas e tecnologias de comunicação; caso não seja possível a formação específica de toda a equipe, um bibliotecário deve preparar os demais;
- As bibliotecas deverão identificar em seu quadro funcional, pessoas que possuam afinidade ou interesse de envolver-se com a comunidade surda;
- As bibliotecas deverão possuir um banco de dados com nomes e endereços de outras bibliotecas que ofereçam serviços afins aos surdos;
- Cada associação nacional de bibliotecas deverá disponibilizar um representante envolvido com a comunidade surda e/ou responsável pelo atendimento a ela, para participar de reuniões e assembleias.

### **Comunicação**

- Prevê que toda equipe da biblioteca deverá ter formação a respeito das diferentes técnicas de comunicação com as pessoas surdas, seja em língua de sinais, a fala, a escrita, os gestos e as diferentes combinações das mesmas;
- Possuir Telefone para Surdos (TDD – *Telecommunication Device for the Deaf*) e outros recursos tecnológicos para facilitarem a comunicação;
- Todos os serviços de comunicação/interação com os usuários (por exemplo, a página na internet da biblioteca) deverão possuir recursos visuais que desempenham a mesma função de recursos sonoros para os demais usuários;
- Oferecer serviço de interpretação em língua de sinais ou interpretação orofacial, assim como outros recursos de comunicação para que os usuários surdos recebam informação e orientação adequadas;
- Instalar dispositivos luminosos de alerta para situações de emergência.

### **Coleções e acervos**

- Além de possibilitar ao surdo o acesso a todas as obras da biblioteca, a mesma deverá disponibilizar um acervo específico sobre o tema da surdez: história, cultura e língua de sinais; obras de personalidades e/ou autores surdos;
- Possibilitar o acesso a obras sobre a educação dos surdos de modo imparcial, já que a área educacional para os surdos possui correntes diferentes e divergentes;

- Disponibilizar coleção de livros de fácil leitura e grande interesse, pensando na dificuldade que os surdos têm com a língua oral e que pertencem a uma minoria lingüística;

- Possuir materiais como fitas VHS e outros suportes visuais legendados;

- Oferecer coleção de fitas VHS e/ou filmes na língua de sinais e disponibilizar os equipamentos apropriados para a utilização dos mesmos (TV, videocassete, DVD).

### **Serviços**

- Coleção, serviços e programas deverão ser acessíveis à comunidade surda;

- Os membros da comunidade surda deverão participar ativamente das decisões sobre aquisição e adaptação de acervos, e criação e/ou desenvolvimento de serviços e programas;

- As bibliotecas deverão propor programas em língua de sinais, direcionado aos surdos, com tradução para a língua oral, oportunizando a participação de todos os usuários;

- Podem oferecer programas de alfabetização aos surdos da comunidade local, em parceria com educadores especialistas nesta área;

- Nos serviços eletrônicos, como a página na internet, deverão ser acessíveis aos surdos, podendo disponibilizar outros *links*, de instituições ou questões relacionados à surdez.

### **Promoção dos programas**

- Promover de maneira insistente programas e serviços junto à comunidade surda;

- Toda publicidade e divulgação das bibliotecas deverá informar que são acessíveis à comunidade surda.

Uma possível aproximação entre os fundamentos presentes nos *Guidelines* da IFLA e algumas das variáveis interferentes do Modelo de Comportamento Informacional de Wilson (1996) podem ser verificadas no Quadro 2.

**Quadro 2**  
**Variáveis Interferentes do Modelo de Comportamento Informacional de Wilson (1996) presentes em dois Guias da IFLA**

<b>Variáveis Interferentes</b>	
<b>Ambiental</b>	
<b>Guidelines to libraries for persons with disabilities – checklist</b>	<b>Guidelines for libraries services for deaf people</b>
<p>a. vagas suficientes no estacionamento sinalizadas com o símbolo internacional para deficientes</p> <p>b. postos de sinalização com leitura clara e fácil</p> <p>c. acesso sem obstáculos e bem iluminados</p> <p>d. piso macio e antiderrapante</p> <p>e. rampa antiderrapante, com baixa inclinação, com corrimãos nos dois lados</p> <p>f. TDD ou telefone para surdos</p> <p>g. portas com larguras suficientes para cadeiras de rodas e outros aparelhos de mobilidade, se possível automáticas para facilitar a abertura; se forem de vidros, sinalizar com faixas coloridas largas</p> <p>h. escadas e degraus pintados com cores contrastantes</p> <p>i. sinais pictóricos para os principais elevadores</p> <p>j. elevadores bem iluminados com botões e sinais em Braille e fala sintética</p> <p>k. botões dos elevadores ao alcance de uma pessoa que usa cadeira de rodas</p> <p>l. alarme de incêndio luminoso e sonoro</p> <p>m. banheiro adaptado para cadeiras de rodas (sinalizados, com medidas padrões – no caso brasileiro, NBR 9050 – para as portas, assento, descarga, lavatório, espelho)</p> <p>n. prateleiras com alturas acessíveis à cadeira de rodas</p> <p>o. mesas de leitura e computador de várias alturas</p> <p>p. cadeiras com antebraços firmes</p> <p>q. distância adequada entre as prateleiras</p> <p>r. balcão de circulação e referência ajustáveis</p> <p>s. cadeiras para idosos e deficientes</p>	<p>a. TDD ou telefone para surdos</p> <p>b. dispositivos de alertas luminosos</p> <p>c. acesso a todas as obras</p>
<b>Interpessoal</b>	
<p>a. “a biblioteca deve oferecer visitas guiadas tanto para indivíduos como para grupos de pessoas com necessidades especiais. Muitos desses usuários podem ter dificuldades em ler informações sobre a biblioteca. Informações sobre acesso, serviços, materiais e programas devem, portanto, estar disponíveis em suportes alternativos”</p> <p>b. impressão em letras grandes</p> <p>c. áudio</p> <p>d. Braille</p> <p>e. legendas ocultas ou em língua de sinais</p> <p>f. SMS, TDD ou correio eletrônico</p> <p>g. “toda equipe tenha conhecimento em vários tipos de deficiências e qual a melhor maneira de atender ao usuário”</p>	<p>a. formação sobre as diferentes técnicas de comunicação com os surdos (língua de sinais, fala, escrita, gestos e a combinação entre elas)</p> <p>b. recursos sonoros devem possuir recursos visuais equivalentes</p> <p>c. serviços de interpretação em língua de sinais ou interpretação orofacial, ou outros recursos de comunicação</p> <p>d. bibliotecário profissional, diplomado ou com nível de formação adequado</p> <p>e. formação específica sobre comunicação, a cultura dos surdos, sobre coleções especializadas, sobre sistemas e tecnologias de comunicação</p>
<b>Características da Fonte</b>	
<p>a. livros falados e outras mídias (para crianças, para cegos, para disléxicos)</p>	<p>a. materiais específicos sobre o tema da surdez: história, cultura e língua de sinais; obras de personalidades e/ou autores</p>

	surdos b. acesso às obras sobre educação de surdos, de modo imparcial, já que possuem correntes diferentes e divergentes c. livros de leitura fácil e. fitas VHS e outros suportes visuais legendados d. fitas VHS e/ou filmes na língua de sinais e equipamentos para a utilização dos mesmos (TV, vídeo-cassete, DVD)
--	---

As variáveis *psicológica* e *demográfica* não estão presentes nos documentos da IFLA elegidos para essa breve análise, pois são variáveis relacionadas diretamente com os usuários e os dados coletados possibilitaram verificar como essas variáveis também interferem no comportamento informacional dos usuários investigados.

A pesquisa bibliográfica permitiu, por exemplo, encontrar uma seção de referências bibliográficas sobre serviços biblioteconômicos para surdos e outros materiais. O *International Resource Book for Libraries Serving Disadvantaged Persons* - uma publicação da IFLA (LOCKE & PANELLA, 2001), na seção *Library services to the deaf: a bibliography, 1970-2000* lista referências bibliográficas de artigos, livros, guias, manuais, vídeos e outros materiais; das 327 referências 89% estão língua inglesa, e desses, a maioria são de estados norte-americanos (EUA). As temáticas abordam o atendimento ao usuário surdo ou deficiente auditivo pelas bibliotecas, serviços, coleções – livros, vídeos e outros materiais próprios para surdos, relatos de experiências de bibliotecas que já implementaram esses serviços, bibliotecas escolares em escolas especiais para surdos entre outros.

No Brasil temos dispositivos legais como a Lei 10.0098/00 (BRASIL, 2000), que está diretamente ligada aos lugares públicos, incluindo as bibliotecas. No artigo 12 lemos:

Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Acredito que muitos profissionais da área da surdez não têm conhecimento de diretrizes para bibliotecas que visam oferecer atendimento adequado para surdos, assim como eu não tinha ciência, desconhecimento que impede o avanço no atendimento ao surdo e inviabiliza ações potenciais dessa parceria: educação e biblioteconomia.

Ainda, documentos como a NBR 9050 sobre a *Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificação, espaço, mobiliário e equipamento urbano* (1994) e a NBR 15290 sobre a *Acessibilidade em comunicação televisiva* (2005), contemplam detalhadamente requisitos para acessibilidade arquitetônica, instrumental, metodológica e programática.

Durante o processo de formação na pós-graduação, cursando as disciplinas, recebendo as orientações, indicações de bibliografia nas orientações, realizando minhas próprias buscas em acervos variados (pessoal, biblioteca da UNESP, em bases de dados eletrônicas), o diálogo com colegas do mesmo programa, com pesquisas afins, com outros pesquisadores em comunicações científicas de eventos, foi possível acumular esse arcabouço de referências teóricas e práticas, na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

A biblioteca, acervo, serviços, programas e profissionais potencializam e enriquecem o desenvolvimento do projeto político pedagógico das escolas e das universidades, principalmente bibliotecas de escolas infantis e do ensino fundamental, juntamente com a biblioteca pública. Sabemos que as bibliotecas não são realidades em muitas escolas públicas do Brasil. Quando há algum espaço físico com essa finalidade, não há profissionais com formação em biblioteconomia.

Acima assinalo que a parceria entre biblioteca e escola para a promoção da inclusão e da acessibilidade pode ser muito profícua.

No cenário mundial o discurso sobre inclusão se avoluma a partir da década de 1990, mobiliza países e governos em encontros e conferências internacionais, nos quais são elaborados “declarações”, aceitos como documentos normativos e diretivos (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994), para que os mesmos orientem modificações nos sistemas educacionais dos países signatários.

A primeira edição do *Guidelines for libraries services for deaf people* (IFLA), ocorreu em 1992, com a segunda edição em 2000. A IFLA publicou uma série de

outros guias direcionados às necessidades especiais de vários grupos (para pessoas hospitalizadas e idosos que vivem em asilos, 2000; para disléxicos, 2001; para cegos, 2005 e o checklist para as bibliotecas se adaptarem às pessoas com deficiências, 2005).

A mudança de mentalidade (barreira atitudinal) é muito mais lenta que a mudança de paradigmas e conceitos, talvez seja essa a razão para a distância existente entre a teoria e a prática, mas não deve ser uma justificativa para a acomodação. Omote (2006, p. 267/8) analisa que o movimento inclusivo na sociedade exige mudanças profundas e estruturais, as quais envolvem

[...] valores e padrões fundamentais profundamente enraizados em nossa cultura. Portanto, qualquer proposta de inclusão necessita discutir e avaliar **até que ponto as pessoas estão dispostas a alterá-los**, mesmo em situações de escassez de recursos e de provisões. Implica construir uma nova cultura, na qual os critérios de julgamento, avaliação e reconhecimento do mérito de uma pessoa possam fundamentar-se em uma lógica compatível com os ideais da inclusão, ainda que inteiramente estranhos à lógica do custo-benefício com que estamos bastante familiarizados. [grifos meus].

Atitudes positivas frente às necessidades especiais das pessoas serão alcançadas quando os profissionais envolvidos com a educação, seja qual for o nível ou a área do conhecimento, colocarem em prática o que desenvolvem na teoria, relação está envolvida com o questionamento da citação acima: até que ponto as pessoas estão dispostas a alterar processos ou práticas de exclusão?

### **3.3 Surdez e Educação de Surdos**

Parcialidade e tendenciosidade deliberadas deturpam o caráter científico de qualquer pesquisa; porém, não existe neutralidade nesse processo. As palavras de Ana Paula Santana são verdadeiras e a maioria dos pesquisadores da surdez pode concordar com a seguinte afirmação:

Quando um pesquisador propõe determinadas abordagens para lidar com a surdez, não consegue ser imparcial, pois sua proposta resulta do modo como cada estudioso encara a surdez, seja como deficiência, seja como diferença. (SANTANA, 2007, p. 21).

Não posso ser imparcial, primeiro pelo meu contato anterior com a Língua Brasileira de Sinais e surdos sinalizadores antes da minha formação acadêmica e, segundo, após a formação acadêmica inicial como pessoa que lê, aprende, reflete, analisa, compara, chega a determinadas conclusões. Conclusões não definitivas, decerto! Conclusões que refletem meu histórico pessoal e acadêmico influenciadas pelo tempo e espaço que percorri até o presente; conclusões que não são, nem podem ser impositivas, mas são possibilidades, sustentadas por argumentos.

Apresentarei a definição, graus, tipos, principais causas e conseqüências do déficit auditivo; as diferentes visões e concepções que esse déficit produz na sociedade e as diferentes filosofias educacionais direcionadas aos surdos.

#### **3.3.1 Definição, classificação, causas e conseqüências da surdez**

Surdez ou deficiência auditiva é a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons (BRASIL, 1997, p. 31), que é medida em decibéis (dB), seja pela via aérea (sons que passam pela orelha externa, média e interna), seja pela via óssea (a vibração causada pelos sons verificada através do osso localizado atrás das orelhas).

É classificada segundo a localização, o grau de comprometimento e a época de ocorrência (DELIBERATO, 2001, P. 14/5); e se em um ou nos dois ouvidos - unilateral ou bilateral.

Quanto à localização a surdez é classificada como:

*Neurosensorial*: quando o nervo auditivo ou o órgão de Corti foram lesados, dificultando ou impedindo a transmissão dos impulsos elétricos.

*Condutiva*: alteração nas orelhas externa ou média, ou seja, há uma dificuldade na condução do som, normalmente ocasionada por infecções, principalmente na orelha média.

*Mista*: a alteração está na orelha média e também na orelha interna.

*Central*: a lesão está localizada a partir do tronco cerebral ou do córtex e regiões subcorticais, ou seja, os impulsos elétricos que são enviados a partir da cóclea não são codificados, interpretados.

O grau de comprometimento na surdez é classificado como:

- Surdez Leve: 26 a 40 dB;
- Surdez Moderada: 41 a 70 dB;
- Surdez Severa: 71 a 90 dB, e
- Surdez Profunda: acima de 91 dB.

A audição normal está entre os limiares de 0 a 25 dB; existem outras propostas de classificação dos graus de perda; essa é a mais utilizada.

A época de ocorrência da surdez não pode ser confundida (pois não são coincidentes) com a época do diagnóstico; pode ter ocorrido na gravidez sendo diagnosticada somente aos dois anos de idade da criança, por exemplo; sendo classificada como surdez pré-lingüística ou pós-lingüística, lembrando que o critério lingüístico (pré ou pós) é o da língua oral, a qual não é o único canal lingüístico, como veremos.

As causas da surdez podem ser pré-natais, peri-natais ou pós-natais (BRASIL, 1997, p. 33/4):

*Causas pré-natais* (A criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação): desordens genéticas ou hereditárias; relativas à consangüinidade; relativas ao fator Rh; relativas a doenças infecto-contagiosas, como a rubéola; sífilis, citomegalovírus, toxoplasmoses, herpes; remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno; desnutrição/subnutrição/carências alimentares; pressão alta, diabetes; exposição à radiação; outras.

*Causas peri-natais* (A criança fica surda, porque surgem problemas no parto): pré-maturidade, pós-maturidade, anóxia, fórceps; infecção hospitalar; outras.

*Causas pós-natais* (A criança fica surda, porque surgem problemas após seu nascimento): meningite; remédios ototóxicos, em excesso, ou sem orientação médica; sífilis adquirida; sarampo, caxumba; exposição contínua a ruídos ou sons muito altos; traumatismos cranianos; outros.

Segundo o Comitê Brasileiro sobre Perdas Auditivas na Infância a incidência da surdez na primeira infância é muito alta comparada aos índices de outras deficiências e síndromes: “[...] Dentre as doenças passíveis de triagem ao nascimento, a deficiência auditiva apresenta alta prevalência (fenilcetonúria 1:10.000, hipotireoidismo 2,5:10.000, anemia falciforme 2:10.000 e surdez 30:10.000)”. (CBPAI, 2000, p. 03).

A literatura especializada afirma que o nascimento de crianças com surdez ocorre maciçamente em famílias cujos pais são ouvintes (90 a 95%); os outros cinco a 10%, os pais também são surdos, ou seja, a cada 10 indivíduos com surdez, nove têm pais ouvintes (BEHARES, 1990; MARCHESI, 1995; SANTANA, 2007). Não é surpreendente o fato dos pais ouvintes preocuparem-se com a aquisição da língua oral tão logo diagnosticada a perda auditiva.

Como única referência a língua oral será, então, o parâmetro da normalidade desejada pelos pais, pretendida pelos médicos e terapeutas, apoiada pelos demais familiares e sociedade, afinal, a sociedade é majoritariamente sonora, tendo na língua oral seu maior meio de expressão.

A centralidade da língua oral na constituição do ser humano, na atualidade, já é questionada por muitos pesquisadores; a aquisição e desenvolvimento da linguagem humana sobrepassa a modalidade na qual se expressa: se oral-auditiva, se motora-espaco-visual (modalidade das línguas de sinais).

São de fundamental importância a aquisição e desenvolvimento da linguagem; a não-aquisição ou a aquisição fragmentada afetará o desenvolvimento da criança. Segundo Capovilla (2001, p. 1479/80):

A falta de uma linguagem tem graves conseqüências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham

experiências emocionais e intelectuais, e planejam a condução de suas vidas e a de sua comunidade. A linguagem permite comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, concretos e abstratos, presentes e ausentes. Permite também reinventar o mundo cultural, para além da experiência física e direta do aqui e agora. Graças à linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo beneficiando-se da experiência vicária para além das meras imitação e observação diretas. Pode também socializar-se, adquirindo valores, regras e normas sociais e, assim, aprender a viver em comunidade. A linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas. Se não houver uma base lingüística suficientemente compartilhada, e um bom nível de competência lingüística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficará confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas. Assim, se a linguagem tem a importante função interpessoal de permitir comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a deliberada resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.

Historicamente, o prognóstico da surdez é debatido no âmbito filosófico, religioso, médico, lingüístico, educacional, com calorosas e apaixonantes discussões, as quais buscam demonstrar a validade, superioridade e eficácia de seus postulados, os quais, em todas as épocas, estão relacionados às concepções sobre língua, linguagem, pensamento e surdez.

### **3.3.2 Concepções sobre surdez**

Parece óbvio que diferentes profissionais de áreas distintas envolvidas com as questões da surdez dediquem esforços pertinentes e específicos de suas áreas frente ao déficit auditivo; esforços muito próximos ou até mesmo opostos.

Sucinta e genericamente a concepção sobre surdez/surdo pode ser resumida no parágrafo que se segue:

Os ouvintes, antigamente, consideravam que os Surdos não eram seres humanos competentes. Isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender. Este argumento era usado pelos gregos e romanos para aqueles que nasciam Surdos. (MOURA, 2000, p. 16).

Infelizmente, essa concepção da antiguidade ainda encontra eco na atualidade; muitas pessoas acreditam que os surdos não podem desenvolver-se plena e satisfatoriamente sem a aquisição da linguagem oral.

Basicamente, a surdez pode ser dividida em duas grandes concepções ou modelos, como denomina Skliar (2000): o modelo clínico-terapêutico e o modelo sócio-antropológico.

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão a surdez afetaria de um modo direto a competência lingüística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e a língua oral. Desta idéia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (SKLIAR, 2000, p. 110/1).

Na perspectiva vygotskiana a deficiência não pode ser considerada apenas no esquema de mais-menos (quantitativo), mas deve ser analisada e considerada numa abordagem qualitativa, ou seja, uma criança deficiente não é menos desenvolvida por não possuir algum sentido, ela se desenvolve de modo diferente.

O modelo sócio-antropológico da surdez, na perspectiva do psicólogo russo, não direciona esforço para “sanar” ou recuperar o déficit; valoriza-se aquilo que o sujeito possui para oferecer desenvolvimento cognitivo partindo de sua especificidade. A surdez neurossensorial bilateral profunda mais que um déficit proporciona ao indivíduo surdo uma experiência lingüística-cultural diferenciada quando tem a oportunidade de aprender a língua de sinais nos primeiros anos de

vida; o que ocorre de modo “natural” com surdos cujos pais também são surdos (5 a 10%).

Segundo Botelho (2005, p. 13), existe um preconceito que envolve o surdo profundo no âmbito acadêmico, pois muitos acreditam que ele “[...] tem maiores dificuldades pedagógicas em comparação àquele cuja perda auditiva tem grau menos acentuado e que, teoricamente, tem resultado escolar e pedagógico mais satisfatório”. Tais dificuldades ocorrem quando se nega a experiência visual dos surdos profundos e a língua motora-espaco-visual que utilizam. Habitar o mundo sem a experiência auditiva proporciona aos surdos uma percepção essencialmente visual.

Os grupos de surdos adultos de diferentes localidades geográficas utilizam a língua de sinais específica de seu país e/ou região; convivem, interagem, aprendem, criam, habitam o mundo através da visão tendo como instrumento simbólico/lingüístico, a língua de sinais, LIBRAS, no caso brasileiro.

Segundo Skliar (2000, p. 108):

[...] A história da surdez – entendida em geral somente como a história das instituições, dos educadores ouvintes e de seus métodos -, a psicologia da surdez e a educação especial para estas crianças podem realmente ser consideradas um tortuoso caminho cheio de preconceitos e limitações nas construções teóricas e metodológicas dos ouvintes. Os surdos, que sofrem em sua vida cotidiana, escolar e laboral os efeitos desses vaivéns ideológicos, continuam acreditando que os ouvintes escolheram e continuam escolhendo para eles uma língua e uma cultura que não compartilham, nem poderiam compartilhar.

Na intervenção medicalizadora e reabilitadora (do médico, do terapeuta, da família) cabe ao surdo papel extremamente passivo, interiorizando o discurso (direta ou indiretamente) que os que ouvem (“os normais”) sabem o que é melhor para os “deficientes”.

Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao *normal* ouvinte. Dessa história de submissão, criaram-se práticas

corretivas derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento lingüístico, cronológico e de perda auditiva. (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 85). [destaque dos autores].

Na concepção sócio-antropológica, o surdo assume e discute a educação que deseja para si; tem papel potencialmente ativo no processo de formação educacional e profissional. O processo “evolutivo” da surdez enquanto “marca constitutiva” deve-se em grande medida às pesquisas na área da lingüística sobre as línguas de sinais, que referendam seu *status* lingüístico (e não mais mímicas ou gestos concretos e limitados). Somam-se ao processo discutido no capítulo 2, do entendimento sobre as pessoas com deficiências em geral e os processos de integração e inclusão dos mesmos na vida cotidiana da sociedade.

### **3.3.3 Filosofias educacionais para surdos**

A literatura internacional e nacional especializada na história da educação de surdos identifica três filosofias educacionais, a saber: *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilingüismo*. (QUADROS, 1997; SACKS, 1998; SÁ, 1999; CAPOVILLA, 2001). Recebem a denominação de *filosofia educacional* porque não são necessariamente *métodos educacionais*. Como filosofias educacionais elegem princípios e concepções referentes à linguagem, à língua e à surdez, mas não há padrões e procedimentos educacionais dentro de uma mesma filosofia.

O Oralismo, marcadamente implica na adoção e aplicação de métodos orais, baseados na concepção clínico-terapêutica da surdo-mudez adotados para a habilitação/reabilitação da língua oral.

A importância e exclusividade dada à palavra falada e à audição justificaram durante muitos séculos a não-educação dos surdos por não serem capazes de falar (no sentido de oralizar, vocalizar). A partir do momento em que o surdo passa a receber cuidados educacionais, os propositores dessa educação, querem demonstrar a eficácia de seus métodos e técnicas, que figurou entre a permissão da

utilização de gestos e o sucesso de técnicas que ensinavam o “surdo-mudo” a vocalizar. Ambas pioneiras e revolucionárias para sua época, séculos XVI e XVII.

Ainda que tenham uma evolução histórica, assim como os “movimentos” direcionados às pessoas com deficiência em geral (extermínio-exclusão-integração-inclusão), não se pode afirmar que as filosofias educacionais para surdos foram consecutivas, uma determinando o fim da outra. Nos dias atuais coexistem grupos defensores de uma ou de outra corrente, com ardorosas e apaixonantes discussões.

Há uma multiplicidade de conceitos e pesquisas sobre a relação Pensamento & Linguagem; os que defendem que não há pensamento sem linguagem (oral); também os que defendem a idéia de que os surdos avançam até certo nível psicológico quando não expostos à linguagem, ou seja, justificam que há pensamento (concreto e pré-operatório) sem linguagem; e ainda, aqueles que defendem que somente a língua motora-espaco-visual permite que os surdos atinjam níveis abstratos e superiores do pensamento.

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), da Espanha, é identificado como o primeiro educador de surdos na história. Segundo Deliberato (2001, p. 17), o monge “[...] iniciou a educação dos surdos por meio de gestos difundidos em alguns mosteiros. Também utilizava o alfabeto dactilológico, que era o principal recurso de seu método, que estava baseado na aprendizagem da palavra.”

É importante salientar que o início da educação do surdo teve um caráter tutorial, os educandos eram provenientes de famílias nobres e com condições materiais de garantir um tutor com fôlego e criatividade para educar um surdo.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras. (LACERDA, 1998).

Outro nome importante na história da educação dos surdos foi o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789); sensível à forma de comunicação gestual dos surdos com os quais teve contato

[...] desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a estes sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de "sinais metódicos". A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário. (LACERDA, 1998).

L'Épée foi responsável pela criação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, a primeira escola pública para surdos no mundo. Contemporâneos a L'Épée, os pedagogos oralistas Pereira (Portugal) e Heinicke (Alemanha) criticavam o método gestual do abade francês; "discussão que durou décadas, das quais temos hoje conhecimento através da correspondência trocada entre eles". (MOURA, 2000).

As escolas públicas para surdos, bem como os sinais metódicos do abade L'Épée difundiram-se pela Europa, ganhando adeptos inclusive na América do Norte (EUA). Muitos surdos educados com o abade tornaram-se professores, passando a ensinar as crianças surdas. O método oral, tendo como principal representante o alemão Samuel Heinicke, também ganhou adeptos e estendeu-se progressivamente para a maioria dos países europeus.

A disputa sempre acirrada entre métodos gestuais e orais prosseguiu até a realização do II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, em Milão, no ano de 1880.

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era freqüente. [...] Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. (LACERDA, 1998).

A concepção oralista objetiva habilitar e/ou reabilitar o deficiente auditivo para a modalidade oral-auditiva de comunicação, considerada a única forma de expressão capaz de proporcionar o desenvolvimento das capacidades mentais/cognitivas e lingüísticas do deficiente auditivo.

Existem alguns métodos orais criados e aprimorados no universo clínico-terapêutico da fonoaudiologia, que abrangem técnicas, equipamentos e recursos tecnológicos como o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), e aparelhos e procedimentos cirúrgicos mais sofisticados como o Implante Coclear, que consiste na estimulação elétrica da cóclea em crianças com surdez profunda.

A meta, por meio da estimulação do resíduo auditivo (quando presente), é a correção da fala oral, tornar o deficiente auditivo o mais próximo do sujeito ouvinte para que possa participar da vida e atividades sociais, culturais, educacionais. Conforme Sá (1999, p. 69),

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade lingüística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social.

A conquista dos primeiros fonemas e das primeiras palavras oralizadas pode levar meses ou anos de terapia fonoaudiológica; isso depende da época de ocorrência, do diagnóstico da surdez, da criança, de condições externas como o uso precoce e constante do AASI, freqüência às terapias, participação da família e da escola. Muitas vezes, a escolarização da criança surda (Português, Matemática, Ciências, Geografia) é preterida em nome da aquisição e desenvolvimento da língua oral. No Oralismo existem alguns métodos que podem ser classificados conforme aparece no Quadro 3.

### Quadro 3 Métodos Orais na Educação de Surdos

Abordagens	
Unissensorial	Multissensorial
Programa Acupédico	Método Verbotonal
Método Perdoncini	Método Tadoma
	Método Sanders

Fonte: Deliberato (2001, p. 19)

Estão relacionados à utilização dos sentidos para a aquisição da linguagem oral; unissensorial faz uso apenas do resíduo auditivo; multissensorial, além do resíduo auditivo e de outros sentidos como a visão e o tato. O Método Verbotonal, por exemplo, utiliza vários equipamentos, estratégias e exercícios corporais para a assimilação dos fonemas e entonação vocal.

Evidencia-se no Oralismo a concepção patológica da surdez, com respaldo do atendimento fonoaudiológico, porém, que se estende aos procedimentos pedagógicos na escolarização da criança surda. Soares (2005), educadora de surdos, depreendeu pesquisas para entender essa relação entre saúde e educação presentes na formação do surdo.

Ao analisar a proposta curricular do MEC/CENESP (1979b)<sup>27</sup>, verifiquei, naquele momento, que a orientação fornecida tornava o professor mais um *terapeuta da fala*, ou seja, seu trabalho estava muito mais voltado a uma atuação clínica. O que, por consequência, fez com que essas atividades se constituíssem na sua principal responsabilidade uma vez que subordinava o ensino das disciplinas escolares aos resultados satisfatórios da produção da linguagem oral. (p. 02). [destaque da autora].

Educar a criança surda com base na filosofia oralista é sinônimo de ensinar a vocalização dos fonemas do sistema alfabético, iniciando pelas vogais e consoantes sonoras, num crescente de dificuldade de visualização e percepção da fonoarticulação e vocalização dos fonemas. Posteriormente são ensinadas as

---

<sup>27</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos*. Brasília, MEC/DDD, 1979, II vol.

famílias silábicas, os dígrafos e encontros consonantais, por meio de palavras e estruturas frasais.

Tanto terapeutas como professores proíbem a criança de utilizar gestos com intenções comunicativas; aconselham pais e responsáveis a conversarem constantemente com a criança, mesmo não havendo retorno, em hipótese alguma o adulto deve responder aos gestos, pelo contrário, estimular a criança a vocalizar o que deseja, ainda que ininteligível.

O ensino da língua oral na modalidade falada e escrita é sistematizado baseado nos aspectos formais, estruturais e superficiais da língua oral (falada e escrita), o que demanda tempo e grande esforço de aluno/paciente, professor/terapeuta e pais/responsáveis. Os procedimentos mais atuais dos métodos orais aconselham que as atividades e terapias fonoaudiológicas sejam as mais reais possíveis. A terapia fonoaudiológica na cozinha, por exemplo, irá explorar os sons e barulhos mais variados possíveis, desde o liquidificador em funcionamento, a pipoca estourando na panela, a campainha que toca e a nomeação e vocalização desses objetos e ações.

O Método Perdoncini (unissensorial) fundamenta-se em três bases: fisiológica, física e lingüística. Nas duas primeiras fases, há a terapia fonoaudiológica de estímulo auditivo e de formação e educação familiar, para serem co-participantes no tratamento. Para a base lingüística

[...] O Método Perdoncini utiliza-se de um organograma da linguagem para facilitar a elaboração das estruturas frasais. Este organograma é um conjunto de símbolos, composto de formas geométricas, que representa a estrutura frasal:

- O círculo representa o núcleo do sujeito ou sintagma nominal;
- O quadrado representa o núcleo do predicado ou verbo;
- O triângulo representa o complemento nominal. (DELIBERATO, 2001, p. 23).

O conceito de língua é estático, passível de demonstração e assimilação pelo sujeito que não ouve, por meio de representações visuais de certas estruturas fixas. Instrumentaliza-se o deficiente auditivo com uma língua de estruturas fixas, para só então, iniciar sua escolarização.

Para Santana (2007) há um equívoco na concepção de língua e fala nesses moldes:

A fala, por muito tempo, foi compreendida como um ato motor, basicamente como produção articulatória. Sendo um ato essencialmente motor (e não simbólico, interativo, cognitivo, em suma, não sendo um ato lingüístico), poderia ser “ensinado” e “aprendido”. (p. 130).

Os insucessos na escolarização de crianças e jovens surdos na língua oral (seja na modalidade falada e/ou escrita) foram muitos. São os defensores de procedimentos mais flexíveis, como por exemplo, os que permitem a utilização de gestos e outras formas de comunicação que propõem uma ruptura na educação dos surdos, até então com base exclusivamente oral.

Ao analisar a qualidade do discurso das pessoas surdas, na perspectiva oral, Botelho (1998) pondera que:

Mesmo os surdos oralizados dominam apenas parcialmente a língua oral. O tipo de trabalho de linguagem oferecido não atende às necessidades interativas dos sujeitos surdos. A preocupação com o aspecto formal, fonoarticulatório, da linguagem oral assume uma centralidade tamanha que impede a visão do que é essencial para a constituição da linguagem. (p. 119).

Essa ruptura abriu caminho para a filosofia educacional denominada “Comunicação Total”. O objetivo da Comunicação Total é a integração social do indivíduo surdo; para tanto, permitiu uma flexibilidade das técnicas e procedimentos que pudessem garantir uma comunicação mais satisfatória entre surdos e ouvintes. Essa flexibilidade, porém, ganhou características de uma “panacéia”, um “vale tudo” para estabelecer a comunicação. Substituiu-se a preocupação com os aspectos e estruturas formais da língua pela utilização de múltiplos meios (lingüísticos e não lingüísticos) como a oralidade, gestos, desenhos, sinais (da língua de sinais), leitura orofacial, datilologia, pantomima, leitura e escrita, entre outros.

A história da Comunicação Total não tem um fato histórico definido em seus primórdios, como do Oralismo tem no Congresso de Milão, em 1880, [princípio formal e institucionalizado], o seu marco divisor. Sua história vai sendo construída na insatisfação que se manifesta mundialmente com os resultados da educação oralista que, após haver exposto várias gerações de surdos à sua orientação, não apresentou resultados satisfatórios. (SÁ, 1999, p. 106).

A Comunicação Total permitiu, por exemplo, a introdução de fragmentos da língua de sinais nas salas de aula, o que é terminantemente proibido na educação baseada no Oralismo. Os surdos que se comunicavam por meio da língua de sinais aprendiam nas interações com surdos adultos sinalizadores fora do ambiente escolar.

Os professores de surdos mais flexíveis aprenderam alguns sinais da LIBRAS para facilitar seu trabalho pedagógico, com o propósito de ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita; ainda com estruturas fixas, destituídas de sentido.

Concomitantemente a esta abertura, provocada pela insatisfação com os resultados do Oralismo, diversas pesquisas sobre as línguas de sinais, iniciadas na década de 1960, comprovavam o *status* lingüístico dessas línguas visuo-espaciais, como por exemplo, as pesquisas de William Stokoe realizadas no Instituto de Pesquisas Lingüísticas na *Gallaudet University*, em Washington D.C. (EUA). O desenvolvimento e desdobramentos de ciências como a Lingüística, tecnologias como o mapeamento de atividades cerebrais comprovaram a gramaticalidade e estruturação lingüística das línguas de sinais, como esclarece Felipe (1997, p. 41)

A partir da década de setenta, lingüistas dos EUA e na Europa começaram desenvolver estudos sobre as línguas de sinais existentes no mundo e, hoje, não se pode mais ignorar as inúmeras publicações nas áreas de lingüísticas, antropolingüística, sociolingüística, pesquisas histórico-comparativas e lingüística aplicada ao ensino de várias línguas de sinais.

Ursula Bellugi e colaboradores durante uma década de estudos e pesquisas a respeito da estrutura da *American Sign Language* (ASL) examinaram os substratos

neurais ativados por essa língua. Importantes resultados dessas e outras pesquisas que tratam de aspectos neurológicos da língua de sinais apontam que:

De fato, a primeira e principal descoberta de Bellugi foi que o hemisfério esquerdo do cérebro é essencial para a língua de sinais, tanto quanto para a fala, e que a língua de sinais usa algumas das mesmas vias neurais que são necessárias ao processamento da fala gramatical – mas, em adição, algumas vias normalmente associadas ao processamento visual. (SACKS, 1998, p. 105.)

Razão pela qual a Comunicação Total passou a ser questionada. Pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague, por exemplo, demonstraram que usar a língua oral simultaneamente com a língua gestual, somadas a outros recursos pictóricos e/ou visuais, não garantiam a aquisição satisfatória de linguagem. O adjetivo “total” não respeita as características peculiares dos sistemas lingüísticos envolvidos nesta concepção.

A transição para a filosofia educacional denominada Bilingüismo, segundo Capovilla (2001) pode ser atribuída aos seguintes fatores:

Com a disseminação das pesquisas e o aprofundamento da compreensão da complexidade das Línguas de Sinais, não tardou a surgir a expectativa de que a própria Língua de Sinais natural da Comunidade Surda, e não mais a língua falada sinalizada, poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. Logo emergiu a posição de que a filosofia da Comunicação Total deveria ser substituída pela filosofia do bilingüismo, em que a língua falada e a Língua de Sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente. (p. 1486).

Como apontei acima os surdos que utilizam a língua de sinais não aprenderam na escola (seja escola especial ou regular), mas sim em contato com a comunidade surda local, em interações extra-escolares. As pesquisas que constataram o *status* lingüístico das línguas de sinais não eram suficientes para mudar a estrutura escolar (currículo ou a própria práxis do professor de surdo).

O uso proficiente e efetivo da língua de sinais no dia-a-dia da escola como sistema lingüístico de interação professor-aluno, como língua de instrução e como objeto de estudo metalingüístico, o ensino do Português como segunda língua são alguns pressupostos da filosofia educacional bilíngüe para surdos.

O ensino bilíngüe para crianças surdas possui alguns princípios e pressupostos que não constituem nenhum método. Argumentos como de Quadros (1997), por exemplo, foram e ainda são pertinentes, demonstrando a preocupação lingüística que se deve ter com relação à escolarização do surdo:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngüe busca captar esse direito. (p. 27).

Em seu livro sobre linguagem, cognição e surdez, Fernandes (2003) argumenta porque o bilingüismo é uma proposta adequada à educação dos surdos, considerando as questões que envolvem linguagem e pensamento, e como a aquisição de um instrumento lingüístico interfere nessa relação:

No caso de crianças surdas, uma postura de educação com bilingüismo, admitindo língua de sinais como primeira língua e a língua oral-auditiva como segunda, garantirá uma aquisição natural, atendendo ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo normal da criança e permitindo a aquisição, subseqüente, da segunda língua, com maior facilidade, uma vez que este indivíduo domina um instrumento de comunicação eficaz para si mesmo e para comunicar-se com o meio que o cerca, mesmo que haja poucos interlocutores da língua que domina. (FERNANDES, 2003, p. 32).

As propostas de programas bilíngües para surdos existentes em países como Venezuela, Suécia, Dinamarca têm características e posicionamentos diferentes no que tange a aquisição da primeira e da segunda língua (L1 e L2). Kozlowski (1998, p. 51) apresenta a seguinte classificação de programas bilíngües:

*Modelo sucessivo:* logo após o diagnóstico de surdez, a criança surda passa a ter contato com a língua de sinais exclusivamente. Uma segunda língua só é apresentada após o domínio da primeira língua.

*Modelo simultâneo:* as duas línguas (língua de sinais e língua oral) são apresentadas simultaneamente, em momentos de ensino distintos.

Os pressupostos do bilingüismo na educação de crianças surdas envolvem o conceito de surdez como fenômeno lingüístico-cultural; o surdo é considerado ser humano completo que utiliza uma língua diferente por ter um déficit auditivo – que o impede de adquirir a língua na modalidade oral-auditiva de modo natural, o que não ocorre na aquisição da língua na modalidade motora-espaco-visual, desde que exposto a ela.

O paradigma da inclusão na educação, como vimos, significa mais que incluir a criança com deficiência na sala regular de ensino; há uma especificidade na educação dos surdos que a difere das demais deficiências no âmbito da educação especial, justamente relacionada à aquisição e desenvolvimento lingüístico.

Perlin e Quadros (1997) analisam quatro implicações para a inclusão de alunos surdos em escolas regulares:

1) Implicações lingüísticas: levar em consideração o fato de a língua oral-auditiva não ser a língua natural para os surdos; as autoras questionam que espaço a língua de sinais poderá ter em escolas inclusivas, já que para os surdos a língua de sinais deve ser a primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita deve ser ensinada como segunda língua.

2) Implicações sócio-políticas: o questionamento nesse item é de que modo a escola inclusiva, onde os surdos são separados de seus pares, garantirá a formação da identidade surda, aquela que não se baseia no padrão ouvinte, como “deficiente”; que espaço a comunidade surda e sua expressão terá numa escola com maioria de alunos ouvintes?

3) Implicações culturais: diferentemente das pessoas que ouvem, cuja manifestação cultural perpassa majoritariamente pelo som e audição, a produção e expressão cultural dos surdos é essencialmente visual, corporal e espacial; a manifestação da cultura surda (teatro, piadas) está diretamente relacionadas com as implicações anteriores.

4) Implicações educacionais: na política de integração ou inclusão, a comunidade surda não participa dos processos de tomada de decisões, não têm a

chance de expressar que educação desejam para si. Os currículos escolares são desenvolvidos na língua portuguesa, ainda que seja garantida a presença do tradutor-intérprete.

São implicações relevantes que devem ser debatidas quando se propõe a inclusão de surdos nas escolas regulares.

Respeitar a diferença é um princípio fundamental da inclusão, porém, respeitá-las não significa tratá-las de modo semelhante. Santos<sup>28</sup> (apud KELMAN, 2005, p. 102) considera que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Crianças surdas incluídas com crianças ouvintes descaracteriza a condição lingüística peculiar do primeiro grupo de crianças.

A abordagem teórica que investiga a especificidade da educação de surdos, em diálogo com o paradigma da inclusão, é chamada de “Estudos Surdos”, baseados na concepção do Multiculturalismo.

Atualmente, a corrente de pensamento que defende o multiculturalismo é amplamente aceita: respeita-se o direito à preservação de práticas culturais por pessoas que têm diferenças étnicas, **lingüísticas**, religiosas, culturais, sexuais e de aptidões individuais. (KELMAN, 2005, p. 91). [Grifo nosso].

Os Estudos Surdos, segundo Skliar (1998) é “o território de investigação educacional e de proposições políticas”; identificam o conjunto de concepções lingüísticas, culturais e de identidades sobre a surdez e os surdos. Grupos de estudo e pesquisa baseados nos princípios dos Estudos Surdos estão localizados em algumas universidades no Brasil, produzindo conhecimento, convidando a reflexões, promovendo eventos no âmbito da graduação e pós-graduação, tais como Grupo de Estudos Surdos e Educação – UNICAMP<sup>29</sup>; Grupo de Estudos Surdos – UFSC<sup>30</sup>; Grupo de Estudos Surdos – UFBA.

A escola deve entender, respeitar e participar do processo de formação de cidadania do surdo bilíngüe. A atividade clínico-terapêutica, de responsabilidade da

<sup>28</sup> SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>29</sup> < <http://www.fe.unicamp.br/dis/ges/>>

<sup>30</sup> < <http://www.ges.ced.ufsc.br/>>

Fonoaudiologia, não é descartada, muito pelo contrário, o terapeuta deve respeitar a língua de sinais, mas sua práxis é o desenvolvimento da língua oral de seu paciente; ter ciência do conceito de linguagem que dirige seus procedimentos terapêuticos para não tratar o surdo como mero “papagaio”, o qual pode vocalizar palavras isoladas durante horas e dias para as quais não atribui sentido, se não há interação em uma língua prévia.

O inadequado contexto escolar que predomina na educação da criança surda é uma luta contra a barbárie atual, que limita e oprime a comunidade surda, traduzido por níveis de escolarização ainda indesejáveis. Assim, desbarbarizar a educação de surdos seria oferecer padrões educacionais eficientes, que dêem conta, por exemplo, de oferecer a língua de sinais como instrumento de comunicação e de pensamento para facilitar a formação dos processos psicológicos superiores. (KELMAN, 2005, p. 94).

Existem alguns desafios e inquietações a enfrentar na proposta bilíngüe, questões externas como família, sistema escolar e sociedade. São enfrentamentos teóricos, filosóficos, ideológicos, políticos, educacionais, porém, não se pode perder de vista o indivíduo e garantir-lhe o direito de buscar sua autonomia.

### **3.4 Língua de Sinais**

A discussão sobre língua oral e língua de sinais, sobre a concepção de deficiência ou diferença da surdez permeiam as filosofias educacionais para surdos como visto no item anterior. Dediquei uma seção específica sobre língua de sinais porque existem vários aspectos sobre ela que têm importância para a Ciência da Informação, em particular para a Organização da Informação, entre elas podemos citar: como as pesquisas que lhe conferem o *status* lingüístico e gramatical, o aspecto jurídico, de leis que reconhecem a modalidade motora-espaco-visual como canal legítimo de expressão de conceitos abstratos, a questão do ensino da língua de sinais e seu uso em ambiente escolar e extra-escolar, a relação com a língua

oral-auditiva (principalmente na modalidade escrita) e a modalidade escrita da própria língua de sinais.

O histórico das línguas de sinais pode ser dividido, segundo Sá (1999) em três grandes períodos:

- a) do século XVII, quando aconteceram as primeiras tentativas de educar os surdos, até o Congresso Internacional de Professores de Surdos, realizado em Milão, Itália, em 1880 – período caracterizado por uma visão positiva, porém equivocada, sobre as Línguas de Sinais;
- b) do Congresso de Milão (responsável pelo banimento progressivo das Línguas de Sinais da educação dos surdos) até a publicação do trabalho de W. Stokoe em 1960, nos Estados Unidos, quando este lingüista comprovou cientificamente que estas são línguas naturais como qualquer outra;
- c) dos primeiros estudos científicos das Línguas de Sinais até o momento atual, originando movimentos em direção a uma abordagem educacional com Bilingüismo. (SÁ, 1999, p. 39).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficializada no Brasil em 2002, por meio da Lei Federal 10.436 que dispõe no artigo 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados”. No parágrafo único lemos:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil. (BRASIL, 2002)

Em dezembro de 2005, a Lei 10.432/02 foi regulamentada pelo Decreto 5.626, uma grande conquista em termos legais para a comunidade surda brasileira. No final desse sub-tópico tecerei algumas considerações e implicações sobre o

Decreto 5.626/05. A lei reflete anos de pesquisas sobre as Línguas de Sinais no mundo, principalmente a partir da década de 1960, com estudos do lingüista William Stokoe<sup>31</sup>, citado acima. No Brasil, temos como trabalho pioneiro sobre a gramática da Língua Brasileira de Sinais as pesquisas realizadas por Ferreira-Brito (1995) e posteriormente por Karnopp e Quadros (2004). Porém, o reconhecimento da LIBRAS como língua, não garante sua valorização, divulgação e penetrabilidade nas mais diversas esferas sociais, língua utilizada por uma minoria, que ainda carrega o estigma de deficientes/incapazes.

As pesquisas que têm como objeto de reflexão as línguas de sinais e os seus usuários, tanto nas áreas da lingüística como da neurologia, descrevem e demonstram o *status* lingüístico das mesmas. Moura (2000) observa que “[...] os estudos realizados no nível de sua estruturação interna como de sua gramática, provaram que ela tem valor lingüístico semelhante às línguas orais e que cumpre as mesmas funções de expressão em qualquer nível de abstração” (p. 56).

As línguas de sinais, conforme a definição dada por Fernandes (2003)

[...] são sistemas abstratos de regras gramáticas, naturais das comunidades de indivíduos surdos que a utilizam. Como todas as línguas orais-auditivas, não são universais, isto é, cada comunidade lingüística tem a sua. Assim, há uma língua de sinais inglesa, uma americana, uma francesa e várias outras em vários países, bem como a brasileira. (p. 39).

A autora destaca que a falta de inteligibilidade entre indivíduos falantes de diferentes línguas é resultante da diferença “entre os sistemas fonológico (de sons), morfológico (de formas), sintático (de estruturação frasal) e semântico-pragmático (significação e uso)” (p. 39). A Língua Brasileira de Sinais atende em sua especificidade a esses quatro planos, ainda que sua expressão ocorra na modalidade motora-espaco-visual.

O plano fonológico, na LIBRAS, parece incoerente num primeiro momento. Alguns autores propõem denominá-lo como *plano querológico*; independentemente

---

<sup>31</sup> Stokoe, W. **A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. 1960.

do nome, as línguas de sinais possuem unidades mínimas (configurações de mãos, pontos de articulação/localização do sinal e movimento das mãos, entre outros), em números finitos que, combinados, possibilitam uma infinidade de formação de palavras (FERREIRA-BRITO, 1995; BRASIL, 1998; FERNANDES, 2003; KARNOPP & QUADROS, 2004).

A diferenciação entre língua e linguagem, conforme proposto por Fernandes (2003), reproduzida na Figura 5, permite destacar que as línguas humanas possuem características específicas que não são observadas nos demais sistemas de linguagem.

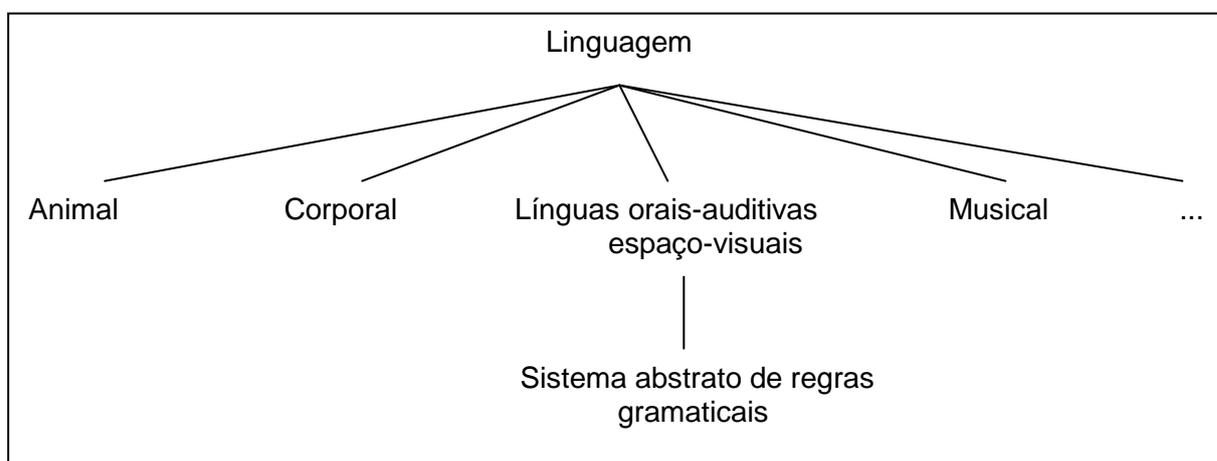


Figura 5: Diferenciação entre língua e linguagem – Fonte: Fernandes (2003, p. 17)

Wilcox e Wilcox (2005) destacam a *produtividade*, a *arbitrariedade* e o *deslocamento* como características peculiares das línguas humanas. A produtividade diz respeito às combinações dos sons, por exemplo, para formar diferentes palavras que, por sua vez, podem formar um número infinito de sentenças. A arbitrariedade refere-se à não-característica da língua (falada ou escrita) com seus referentes. “A palavra urso não é um urso, nem cheira, soa ou parece com o animal que ela significa”. O deslocamento é a capacidade do ser humano, por meio da língua, poder falar sobre eventos do passado e futuro, seja ele participante ativo ou não dos eventos, seja sobre objetos concretos ou sobre conceitos abstratos (p. 9). As línguas de sinais compartilham dessas características, tanto quanto as línguas orais-auditivas.

Detectar tais similaridades nas línguas de sinais e nas línguas orais-auditivas corrobora para a disseminação, aceitação e incentivo das línguas de sinais, possibilitando aos seus usuários um desenvolvimento pleno de suas capacidades lingüísticas e cognitivas, bem como emocionais e sociais.

O fato de expressar-se na modalidade motora-espaco-visual e não possuir o mesmo prestígio atribuído às línguas orais-auditivas, não significa que as línguas de sinais são inferiores às primeiras. As citações e referências às pesquisas acima referendam o *status* lingüístico das línguas de sinais e, principalmente, a sua importância para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo do surdo profundo.

Fernandes (2003) destaca, por exemplo, que o que diferencia as línguas de sinais de

[...] algumas línguas orais-auditivas é que, ao contrário da maioria dessas, as línguas de sinais são sintéticas. Sinteticismo é uma característica de línguas como o grego e o latim, por exemplo. Por esta razão, as línguas de sinais não têm artigo, como ocorreu no latim clássico. Ademais, o seu sinteticismo permite que não haja uma lista tão ampla como a do português, no que se refere às classes das preposições e conjunções. (p. 42).

Tal característica não permite deduzir, então, que as línguas de sinais sejam mais pobres ou telegráficas. Outros delegam às línguas de sinais o *status* de “língua mais conceitual” em detrimento das línguas orais, porém, “todas as línguas são conceituais; elas agrupam conceitos em unidades lingüísticas de vários tamanhos – palavras, frases, sentenças, textos – de modo que esses conceitos possam ser comunicados para outras pessoas.” (WILCOX & WILCOX, 2005, p. 10).

A iconicidade presente em alguns sinais<sup>32</sup> (palavras) das línguas de sinais justifica-se pela modalidade visuo-espacial na qual ocorre. Mas, o grau de iconicidade também é relativa ao ambiente sócio-cultural, por exemplo, os sinais de CASA, CARRO/DIRIGIR e TELEFONE, em LIBRAS, conforme as Figuras 10, 11 e 12, respectivamente, são icônicos para sociedades cujas casas possuem telhados

---

<sup>32</sup> “O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas, é denominado sinal nas línguas de sinais.” (p. 81). FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1998. v. 3. p. 81-107.

inclinados, os carros são meios de transportes comuns e conhecem o aparelho telefônico e sua função. Esses mesmos sinais não seriam reconhecidos numa cultura nômade na África ou pelos esquimós que habitam em iglus. Os sinais CONHECER (Figura 13), CONVERSAR (Figura 14) e BANHEIRO (Figura 15)<sup>33</sup> não fazem alusão aos seus significados. Em última análise, a característica de arbitrariedade das línguas de sinais é a que prevalece. Sobre a relação iconográfica entre o significante e significado, Wilcox e Wilcox (2005, p. 12), consideram que

A escrita, em diversos estágios de seu desenvolvimento, também apresenta um grau de iconicidade. [...] Na medida em que os sistemas de escrita evoluíram, porém, eles foram perdendo seus elementos icônicos e tornaram-se mais convencionalizados e arbitrários.

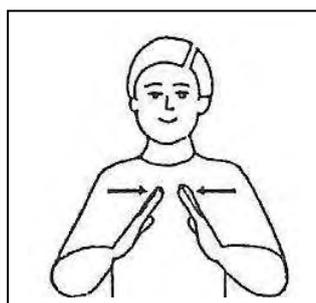


Figura 6  
sinal de CASA



Figura 7  
sinal de CARRO/DIRIGIR

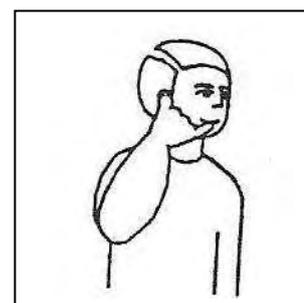


Figura 8  
sinal de TELEFONE

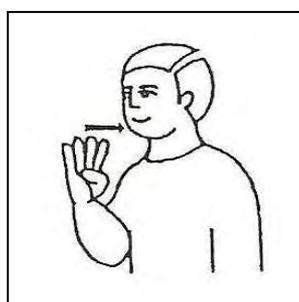


Figura 9  
sinal de CONHECER

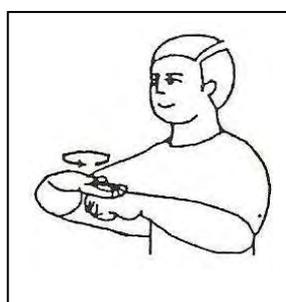


Figura 10  
sinal de CONVERSAR

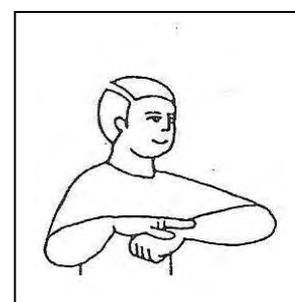


Figura 11  
sinal de BANHEIRO

<sup>33</sup> Fonte: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua brasileira de sinais**. 2 ed. São Paulo: Editora da USP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

O Quadro 4 contempla uma análise comparativa simplificada entre as línguas Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, destacando as principais diferenças baseadas nas dez classes gramáticas da Língua Portuguesa.

**Quadro 4**  
**Análise comparativa simplificada entre Português e LIBRAS**

<b>Classe Gramatical</b>	<b>Português</b>	<b>LIBRAS<sup>34</sup></b>	<b>Observações</b>
<b>Verbo</b>	Amar Caminhar Perguntar	AMAR CAMINHAR PERGUNTAR	Conjugação verbal na LIBRAS, utiliza-se outros recursos, para indicar o passado, presente e futuro.
<b>Substantivo</b>	Casa	CASA	Em alguns contextos, o substantivo e o verbo utilizam o mesmo sinal. Ex.: AMOR/AMAR.
<b>Adjetivo</b>	Bonito (a) Feia (o)	BONIT@ FEI@	O gênero na LIBRAS é especificado com o sinal HOMEM e MULHER, tanto para pessoas como para animais ou objetos. O sinal de "@" inclui ambos os gêneros nessa representação escrita.
<b>Artigo</b>	O (s) A (s) Um (uns) Uma (umas)	-	Não possui artigos.
<b>Numeral</b>	Um Dois Primeiro Segundo	UM DOIS PRIMEIR@ SEGUND@	Os números ordinais vão até o 9º; os demais são feitos na forma cardinal também. Os multiplicativos e fracionários são expressos de maneiras diferentes.
<b>Pronome</b>	Pessoais (retos, oblíquos, de tratamento) Possessivos ...	Pessoais retos Possessivos ...	Na LIBRAS, os pronomes ocorrem de maneira peculiar, utilizando principalmente o apontamento com o (s) dedo (s) – culturalmente aceito e necessário na comunidade surda (pessoais e demonstrativos). Os possessivos também possuem sinais específicos.
	Sim Talvez Não	SIM TALVEZ NÃO	Em casos de sinonímia (bastante, muito, demais) é utilizado um mesmo sinal em LIBRAS.

<sup>34</sup> Utilizarei a transcrição da Língua de Sinais na modalidade expressiva baseado em FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995. p. 207-209. Em português, a LIBRAS é representada em caixa alta; o símbolo @ expressa indefinição da desinência (se masculina ou feminina, se singular ou plural).

<b>Advérbio</b>	Agora Depressa ...	AGORA DEPRESSA ...	
<b>Preposição</b>	A, ante, até, após, com, contra, de, desde, em, entre, para, etc...	ATÉ COM	Não possui a mesma quantidade e não ocorre da mesma forma que no Português.
<b>Conjunção</b>	Aditivas Adversativas Alternativas Conclusivas ...	MAS OU PORTANTO PORQUE ...	A lista e a divisão não são a mesma que da Língua Portuguesa.
<b>Interjeição</b>	Ah! Oh! Olá! Alô! Psiu, Oxalá!	-	Provavelmente, a interjeição na LIBRAS está presente no componente não-manual, que são as expressões faciais, por exemplo.

Obviamente que o quadro é meramente ilustrativo, não contempla a complexidade que uma análise comparativa entre ambas línguas demanda. A comparação foi pensada na modalidade expressiva, o Português oralizado (e não escrito) e a LIBRAS sinalizada (e não escrita). O importante é entender que as diferenças influenciam significativamente a escrita do Português de surdos sinalizadores, pois sua referência (base para entendimento, compreensão e comparação) é a LIBRAS.

Na aquisição da língua escrita por crianças surdas é preciso centrar-se

Inicialmente nos níveis discursivo e pragmático para que as leve à compreensão e produção textual, e não, começar por letras, palavras, frases e orações onde a linguagem escrita se apresenta desligada do contexto real. [...] as interações em língua de sinais vão servir de base ao aluno na constituição das hipóteses sobre como funcionam os textos escritos. (TOVAR<sup>35</sup> apud PEREIRA, 2005, p. 86).

<sup>35</sup> TOVAR, L. A. La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. **Revista El Bilingüismo de los Sordos**, Santa Fe de Bogotá, v. 1, n. 4, p. 74-88, 2000.

Ao cruzar alguns dados levantados nessa pesquisa como o histórico da educação de surdos, a concepção sobre surdez e língua de sinais, a política nacional de inclusão que desconsidera as implicações da educação bilíngue, baseadas nos Estudos Surdos, a proficiência na modalidade escrita da língua portuguesa desses sujeitos continuará sendo um ponto nevrálgico.

Nas escolas especiais de surdos, até então, fragmentos da língua de sinais e outros recursos (conforme a filosofia educacional da Comunicação Total) eram meios para os professores ensinarem a língua portuguesa e demais conteúdos curriculares; a língua de sinais nunca foi tratada como objeto de estudo, muito menos valorizada enquanto língua de instrução na maioria das escolas especiais de surdos, as quais possuem professores ouvintes sem fluência em língua de sinais e o surdo adulto não participa do planejamento.

Hoje, em plena efervescência das pesquisas sobre a educação bilíngüe para surdos e sobre a Língua Brasileira de Sinais, a política nacional de inclusão determina a extinção de escolas e salas especiais, com o simples argumento de que são segregacionistas, dificultando ou inviabilizando o ensino precoce da língua de sinais para crianças surdas, o uso dessa modalidade como língua de instrução nas escolas e classes especiais para surdos.

Educar na diversidade é um grande empreendimento que não deve ser responsabilidade exclusiva da escola, senão de toda a sociedade. Educar crianças surdas é outro grande empreendimento que não apenas de profissionais da surdez, os esforços devem ser compartilhados entre escola, família e demais esferas sociais.

Para que crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada. Em outras palavras, os símbolos que impregam a cultura só vão se revestir de significado para as crianças surdas se houver interações sociais e comunicativas significativas que possam decodificar esses símbolos. (KELMAN, 2005, p. 92).

Profissionais da área fonoaudiológica e educacional reconhecem as dificuldades de grande parcela dos surdos na leitura da língua portuguesa, a qual não ouvem e não oralizam, sobre a qual carregam mitos, têm preconceitos e traumas (modalidade escrita), o que dificulta e/ou não permite o acesso – por meio da leitura, aos conteúdos informacionais disponíveis nessa língua.

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral, sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita. (GÓES, 1999, p. 1).

Há suportes informacionais em língua de sinais como VHS, DVD, vídeos na *internet* (na modalidade expressiva); há outros suportes registrados em *Sign Writing* (ou escrita dos sinais), o qual é capaz de registrar as línguas de sinais, expressa por meio dos movimentos dos braços, mãos e dedos, ancorados no corpo ou no ar e captados pela visão do interlocutor (modalidade motora-espaco-visual).

A discussão a respeito da escrita dos sinais é relativamente recente no Brasil, que já possui alguns livros e textos escritos em *Sign Writing*, bem como o estudo e pesquisa no âmbito acadêmico-científico<sup>36</sup> sobre sua sistematização, ensino e uso.

*Sign Writing* é um sistema de escrita visual direta de sinais. Ele é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas de sinais (i.e., os quiremas ou configurações de mãos, sua orientação e movimentos no espaço e as expressões faciais associadas), do

---

<sup>36</sup> No Brasil, temos como principal pesquisadora e defensora do *Sign Writing*, a Doutora Marianne Rossi Stumpf, que é surda, atualmente docente da Universidade Federal de Santa Catarina.

mesmo modo como o *Alfabeto Fonético Internacional* é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas faladas (i.e., os fonemas). (CAPOVILLA & SUTTON, 2001, p. 55).

É interessante ressaltar que a criadora do sistema de escrita visual direta de sinais é uma dançarina ouvinte. Stumpf (2002, p. 62) contextualiza que:

Em 1974, Valerie Sutton, coreógrafa americana, criou um sistema (*Dancing Writing*) para escrever os movimentos das danças. Esse sistema despertou o interesse dos dinamarqueses da Universidade de Copenhague, uma vez que parecia possível utilizá-lo para escrever os sinais. Eles, então, pediram que Valerie Sutton registrasse a língua de sinais baseada no mesmo sistema. [...] Sutton começa a trabalhar com os surdos, e suas notações gráficas evoluem para um sistema, o *Sign Writing*, que pode registrar qualquer língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada. [...] Para usar o *Sign Writing*, é preciso saber bem uma língua de sinais. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia.

É muito significativo o texto de Stumpf (2002) por ela ser surda e pesquisadora na área. “Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir” (p. 12).

Pesquisas demonstram que a relação fonema-grafema não é importante para o aprendizado da língua escrita, porém, a criança ouvinte se beneficia dessa relação. A escrita do português é essencialmente visual; a criança surda pode aprendê-la sem a relação grafema-fonema. As filosofias educacionais para surdos – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo

[...] têm reconhecido a importância vital da escrita alfabética para a inserção do surdo na cultura maior de seu país e como principal ponte para o mundo dos ouvintes. A questão tão fundamental é como produzir uma melhor aquisição e domínio da leitura e escrita

alfabética pela criança surda. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002, p. 140)

Os autores identificam a descontinuidade entre a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita; analisam as características de aprendizagem da leitura e escrita das crianças ouvintes e propõem a escrita visual direta dos sinais para os surdos, para que possa haver, então, uma continuidade entre a língua de expressão e o sistema de registro dessa língua:

Na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre os três contextos comunicativos básicos: a comunicação transitória consigo mesma (o pensar) e com outrem na relação face a face (o falar), e a comunicação perene na relação remota e mediada (o escrever). Com isto todo o seu processamento lingüístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: para pensar, comunicar-se e escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para ela há uma compatibilidade entre os sistemas de representação lingüística primária (língua falada) e secundária (língua escrita alfabética). (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002, p. 144).

Porém, o mesmo não ocorre com a criança surda, há uma

[...] descontinuidade entre os sistemas primário e secundário de representação lingüística, entre a sinalização interna visual e quiroarticulatória com que ela faz processamento interno [considerando uma criança surda que utilize língua de sinais] e o sistema de escrita alfabético fonológico com que se espera que ela se expresse (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002, p. 145).

Para equiparar ou buscar uma continuidade no processo de ensino da leitura e da escrita para a criança surda, na primeira língua (Língua de Sinais), Capovilla e

Capovilla (2002) ponderam que um sistema de escrita visual direta dessa língua proporcionaria uma grande vantagem aos aprendizes e usuários. Afinal, é inegável o papel e a importância da escrita:

A história nasce com a escrita. Ao fornecer um registro secundário e perene do ato lingüístico primário e transitório, a escrita permite a reflexão sobre o conteúdo da comunicação, sobre as coisas do mundo e o que delas sabemos. Enquanto registro perene, promove também segurança e consolida o contrato social. Na história do conhecimento, é a escrita que dá luz à filosofia e à epistemologia (*episteme*, ou conhecimento rigoroso), permitindo superar ortodoxias (*doxa*, opinião). A escrita permite a reflexão sobre o próprio ato lingüístico, o avanço e o aprimoramento constantes da língua como veículo do pensamento para o pleno desenvolvimento social e cognitivo. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002, p. 143).

Até a invenção do sistema de escrita visual direta dos sinais, as línguas de sinais sempre foram consideradas ágrafas. Conseqüentemente, seus usuários viviam (e vivem) na condição de sujeitos ágrafos (considerando a Língua de Sinais como língua natural), ou ainda, semi-ágrafos, já que a relação que mantêm com a língua oral (na modalidade escrita), não é satisfatória, como citado anteriormente.

A língua de sinais não está mais condicionada aos “guetos” ou comunidades surdas; na última campanha eleitoral para Presidente da República, Governadores, Senadores e Deputados Federais e Estaduais (2006), por exemplo, os partidos políticos foram obrigados a incluir legenda em português ou em Língua Brasileira de Sinais, baseados na NBR 15290 sobre Acessibilidade em Comunicação Televisiva.

O Decreto 5.626/05, citado anteriormente, tem mobilizado mudanças significativas no cenário educacional e social brasileiro. Prevê a inclusão do ensino da língua de sinais nos currículos do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, para alunos surdos e alunos ouvintes; nas grades curriculares de cursos superiores, como disciplina obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Letras e todas as licenciaturas e como disciplina optativa para os cursos de bacharelados.

Propõe diretrizes gerais para a formação de recursos humanos em cursos de nível médio, profissionalizante (para Instrutor de LIBRAS) e cursos superiores e especializações para a formação de Professores de LIBRAS e de Tradutores-intérpretes de LIBRAS/Português.

Obriga a contratação de tradutores-intérpretes nas instituições de ensino de todos os níveis (públicas e privadas) e nas instituições públicas de saúde (com o prazo de um ano após a publicação do decreto) e para atender a demanda imediata dessa contratação, prevê avaliação de proficiência desses profissionais (Instrutores, professores e intérpretes de LIBRAS).

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em Florianópolis-SC, elaborou o PROLIBRAS, que consiste em dois exames: o Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa, em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC); a primeira edição do PROLIBRAS ocorreu em janeiro de 2007<sup>37</sup> e a segunda edição em outubro de 2007<sup>38</sup>. O exame consiste em duas etapas: prova objetiva e prova prática; a prova objetiva, na primeira edição foi composta por 10 questões elaboradas em Língua Brasileira de Sinais (apresentadas aos candidatos nas salas de aplicação da prova, em aparelhos de DVD). O candidato que atingisse o mínimo de nota exigido passaria para a segunda fase<sup>39</sup>.

A prova prática para os candidatos a instrutores/professores de LIBRAS (para surdos e ouvintes) consistia na elaboração de um plano de aula a respeito do assunto indicado, apresentado em LIBRAS no prazo de até 15 minutos, gravado em DVD para banca avaliadora certificar a proficiência do candidato para o ensino da LIBRAS, nível médio ou superior. A prova prática para os candidatos para tradutores-intérpretes tinha prazo total de até 10 minutos, divididas em 5 minutos para o candidato interpretar um texto oral (Português) para a LIBRAS e 5 minutos

---

<sup>37</sup> Outras informações e maiores detalhes em < <http://www.prolibras.ufsc.br/2006/>>

<sup>38</sup> Outras informações e maiores detalhes em < <http://www.prolibras.ufsc.br/>>

<sup>39</sup> O Relatório Estatístico da prova objetiva da 1ª edição do PROLIBRAS informa que foram 4.727 inscrições; 1.032 ausências; 1.170 reprovados e 2.525 habilitados para a prova prática. Dos 2.525 candidatos habilitados, 217 não compareceram, 959 foram reprovados e 1.349 foram aprovados (Relatório Estatístico da 2ª etapa), disponíveis no site indicado na nota de rodapé nº 14. A 2ª edição do PROLIBRAS teve 4.320 inscritos, 760 faltantes e 1.511 aprovados; dados disponíveis no site indicado na nota de rodapé nº 15.

para interpretar uma mensagem sinalizada para o português oral (mensagem vista através da TV pelo candidato), também gravados para avaliação.

Os candidatos aprovados na segunda etapa recebem o certificado de Proficiência em LIBRAS, para o ensino ou tradução-interpretação, nos níveis respectivos à formação dos mesmos: médio ou superior; certificado com o aval do MEC para atuar nas instituições de ensino e de saúde previstos no Decreto 5.626; os instrutores de LIBRAS nas escolas de educação infantil, fundamental e médio; professores de LIBRAS nas instituições de ensino superior; os tradutores-intérpretes podem atuar para surdos sinalizadores matriculados nas escolas ou universidades.

A UFSC também criou o curso de Letras-LIBRAS<sup>40</sup>, nível superior, na modalidade de Ensino a Distância (EaD); uma das interfaces da *homepage* do curso se apresenta conforme a Figura 16; são oito pólos em outros estados (55 vagas cada), sob a coordenação do pólo da UFSC<sup>41</sup> (60 vagas); o primeiro vestibular para o Letras-LIBRAS ocorreu em agosto de 2006 e ofereceu 500 vagas. Os aprovados, após quatro anos, serão licenciados em Português-LIBRAS e terão preferência frente ao professor de LIBRAS que possui apenas o certificado do PROLIBRAS. Em São Paulo as 55 vagas oferecidas foram preenchidas por surdos.

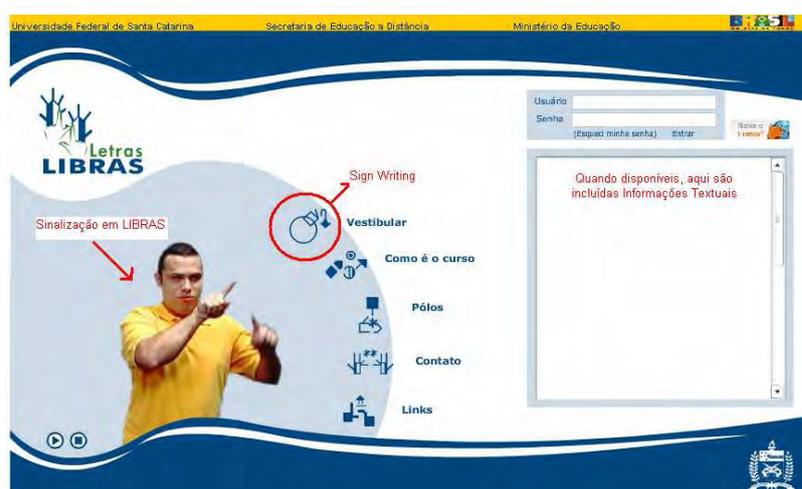


Figura 16: Interface da homepage do Curso Letras-LIBRAS da UFSC

<sup>40</sup> Homepage do Letras-LIBRAS: <<http://www.libras.usfc.br/>>

<sup>41</sup> Os outros pólos são: Universidade Federal da Amazônia (UFAM); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS); Universidade de Brasília (UnB); Universidade de São Paulo (USP); Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ).

A UFSC foi acionada juridicamente pelo Ministério Público diante de contestações de alguns candidatos sobre o Letras-LIBRAS; a universidade anunciou reformulações para a segunda turma, o qual manterá a licenciatura em Português-LIBRAS e o acréscimo do Bacharelado em tradução-interpretação em Português-LIBRAS, bem como o acréscimo de pólos e vagas. A segunda edição do vestibular pode ocorrer no início de 2008.

É notória a visibilidade que a comunidade surda vem adquirindo ao longo dos anos na sociedade; a produção de conhecimento voltada para esse público cresce consideravelmente; instrumentos legais, como o Decreto 5.626/05 modificam grandes estruturas educacionais para que a LIBRAS seja de fato incluída nas discussões acadêmicas e seja realidade na vida diária dos surdos que tem a língua na modalidade motora-espaco-visual como canal de comunicação e de acesso a informação.

Acredito que essa realidade, somada às discussões e reflexões arrolados até o momento (Inclusão, acessibilidade, educação de surdos, língua de sinais, o papel social da Ciência da Informação) materializados principalmente pela crescente produção de suportes informacionais (seja na modalidade expressiva ou escrita da LIBRAS), devem ser objetos de interesse da Ciência da Informação, mais especificamente da Organização da Informação, questionando quais os procedimentos adotados para promover maior acessibilidade aos surdos e demais interessados em materiais com tais conteúdos; pesquisas posteriores poderão abordar essa questão.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa realizei revisão e pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico da mesma; foram utilizados livros, capítulos de livros, páginas *web* e artigos em língua portuguesa, espanhola e inglesa, de periódicos nacionais e internacionais, cujas publicações estão, em sua maioria, entre a década de 1990 e o ano de 2007. Aquelas que foram citadas textualmente figuram nas referências bibliográficas (p. 136-142) e as demais, estão listadas nas referências consultadas (p. 143-146). As referências bibliográficas de obras citadas por outros autores (apud) foram indicadas em notas de rodapé.

Os procedimentos metodológicos referentes à parte empírica da pesquisa estão distribuídos nos subtópicos a seguir.

### 4.1. Participantes

A escolha pelos sujeitos da pesquisa justifica-se por alguns fatores: o projeto inicial tinha um caráter marcadamente teórico, conforme expus na introdução; o contato com a comunidade surda de minha cidade e de outras localidades e com a Língua Brasileira de Sinais; após pesquisas nas bases de dados da CAPES sobre outros programas de pós-graduação que tivesse a concentração de alunos regulares com alguma deficiência, em particular, surdez, e não encontrar, decidi escolher os pós-graduandos surdos do Grupo de Estudos Surdos (GES) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, pois sabia de sua existência através de listas de discussões e informações de pesquisadores que compõem o grupo.

Após o contato com a coordenação do grupo e a identificação da quantidade de pós-graduandos surdos nos programas da unidade por meio da *homepage*<sup>42</sup> do grupo, a coordenadora designou um participante para atender às minhas

---

<sup>42</sup> *Homepage* do Grupo de Estudos Surdos: <<http://www.ges.ced.ufsc.br/>>.

solicitações, por exemplo, a lista dos *e-mail's* dos pós-graduandos surdos para o envio do questionário e roteiro de entrevista; a programação da visita para a coleta de dados *in loco*.

Participaram da pesquisa sete sujeitos, sendo seis do sexo feminino, os quais serão identificados de P1 a P7; todos são surdos e integrantes dos programas de pós-graduação em educação e lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; participam do Grupo de Estudos Surdos (GES) na mesma universidade. Sobre a participação dos integrantes nas fases da coleta de dados, temos a seguinte configuração:

- 1ª fase (Questionário): nove pós-graduandos surdos identificados nos programas de Educação e Lingüística da UFSC, sete responderam ao questionário, cinco via e-mail (P1, P2, P3, P4 e P5) e dois pessoalmente (P6 e P7);
- Pré-teste para a 2ª fase (Roteiro de entrevista): foi respondido voluntariamente por P3, P4 e P5, via e-mail;
- 2ª fase (Grupo Focal): a data da visita ao grupo foi agendada por intermédio de um dos integrantes (P2), dos sete informantes da 1ª fase, apenas quatro participaram da 2ª fase, a saber: P2, P4, P6 e P7. Três participantes não estavam presentes na data de minha visita ao grupo em Florianópolis-SC, a saber: P1 (mora em Curitiba-PR, estava com problemas de saúde); P3 (representante da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, no Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadora de Deficiência – CONADE, estava em Brasília) e P5 (única integrante do grupo de participantes da pesquisa sem bolsa de auxílio à pesquisa; tem vínculo empregatício). A visita ocorreu nos dias 19 e 20 de junho de 2007; infelizmente, no dia 18 de junho de 2007, a maioria dos setores da Universidade Federal de Santa Catarina entrou em greve, o que inviabilizou a visita às bibliotecas do campus e ao laboratório de informática central.

No Quadro 5 estão distribuídos os dados referentes ao sexo e idade dos participantes:

**Quadro 5: Gênero e idade dos participantes**

Participantes	Gênero	Idade
P1	F	45
P2	F	26
P3	F	42
P4	F	49
P5	F	27
P6	F	34
P7	M	31

*Legenda: (F): Feminino (M): Masculino*

Seis apresentam surdez neurossensorial bilateral, que consiste na lesão do nervo auditivo ou no órgão de Corti, dificultando ou impedindo a transmissão dos impulsos elétricos; um não especificou o tipo de surdez. Pedimos para que indicassem o grau de surdez, porém apenas um participante o fez (90 decibéis no ouvido direito; 85 decibéis no ouvido esquerdo), ou seja, está nos limiares da surdez severa em ambos ouvidos, conforme as discussões do capítulo 3 sobre a surdez.

Dois participantes responderam “isso não interessa”, ou ainda “mais importante é o conceito do SER SURDO” [destaque do participante], que externam conceitos ligados aos Estudos Surdos<sup>43</sup>, por exemplo, que o grau e tipo de surdez são importantes para o conceito clínico-patológico da surdez; na concepção sócio-antropológica a surdez é uma diferença entendida como identidade, que envolve a experiência visual do surdo, o uso da língua de sinais e nenhum sentimento de incapacidade, deficiência e menos valia.

A causa da perda foi variada: apenas um tem causa hereditária, quatro por doença (dois casos por rubéola materna, um por meningite e outro por sarampo); outro participante indicou que ingeriu remédios ototóxicos logo nos primeiros dias de vida; os remédios ototóxicos são drogas que podem danificar o ouvido interno (onde se encontram as células nervosas da audição); as bulas alertam para os efeitos colaterais das drogas, principalmente antibióticos. Um participante indicou como causa “traumatismo de parto”, que não é necessariamente a causa da surdez; tivemos a oportunidade de questionar a participante pessoalmente e ela persistiu na resposta.

<sup>43</sup> Conceituado no tópico 3.3.3, vide página 96.

A época do diagnóstico da perda variou entre o nascimento (uma das mães que teve rubéola estava ciente das possíveis conseqüências por ser médica); esse participante, num segundo momento ressaltou a importância da intervenção fonoaudiológica com base na Comunicação Total, o que segundo ele, garantiu-lhe a aquisição da língua portuguesa oral e escrita, bem como, apropriação dos princípios da Língua Brasileira de Sinais; dois participantes indicaram que o diagnóstico ocorreu entre um ano aproximadamente; outro com quatro anos de idade. Um participante não indicou a época do diagnóstico, provavelmente pelo histórico familiar de surdez hereditária.

O déficit auditivo não foi considerado barreira ou impedimento para a configuração do comportamento informacional do grupo. O objetivo de apresentar dados técnicos sobre o déficit é demonstrar que não existe um padrão de deficiência auditiva, a probabilidade de combinações das variáveis (tipo, grau, época do diagnóstico, tratamento etc) resulta em diversas deficiências auditivas. Porém, a idiosincrasia dos sujeitos deve ser respeitada e não rotulada pela deficiência. A escolha dos sujeitos para a pesquisa teve como pré-requisito serem pós-graduandos e o diagnóstico de surdez, sem pretender que tais pré-requisitos fossem homogêneos.

Com relação à modalidade de comunicação cinco informantes se comunicam por meio da sinalização em LIBRAS, e também pelo Português escrito; dois participantes responderam que utilizam apenas a sinalização para comunicação. Ressalto que essa questão diz respeito à língua mais utilizada para interação com as demais pessoas.

Diferentemente da questão sobre a fluência na leitura da língua portuguesa, na qual, todos os participantes declararam ler bem, resultado de acordo com o esperado, pois, ainda que usuários da LIBRAS, para expressão e interação pessoal, a fluência na leitura do Português provavelmente foi preponderante para o avanço na formação acadêmica.

Com relação à língua estrangeira, dois participantes disseram ler bem o inglês, três disseram que lêem com dificuldades e dois declararam não ter domínio.

O processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC exige a proficiência em língua estrangeira, além do inglês, aceita também o francês, italiano, alemão e espanhol; conforme resposta da coordenadora do PPGE, foi acatado o pedido de docentes da linha de pesquisa Educação e Processos

Inclusivos para que os surdos realizassem o exame de proficiência em língua, para o nível de mestrado.

Os participantes são formados em três áreas diferentes: pedagogia, biblioteconomia e ciência da computação. O Quadro 6 demonstra o curso de graduação, ano de conclusão, o programa de pós-graduação ao qual pertence e o espaço de tempo, em anos, entre a graduação e a pós-graduação.

**Quadro 6**  
**Relação entre a graduação e a pós-graduação dos participantes**

<b>Participantes</b>	<b>Graduação Ano de conclusão</b>	<b>Pós-graduação Início</b>	<b>Anos entre graduação e pós- graduação</b>
<b>P1</b>	Pedagogia 1999	Mestrado Educação 2004 Doutorado Educação 2006	5 anos
<b>P2</b>	Ciência da Computação 2004	Mestrado Educação 2006	2 anos
<b>P3</b>	Pedagogia 1989	Mestrado Lingüística 2007	18 anos
<b>P4</b>	Biblioteconomia e Documentação 1981 Pedagogia 1996	Mestrado Lingüística 2006 Doutorado Educação 2004	8 anos
<b>P5</b>	Pedagogia 2006	Mestrado Educação 2006	0 ano
<b>P6</b>	Pedagogia 2000	Doutorado Educação 2006	6 anos
<b>P7</b>	Pedagogia 2006	Mestrado Educação 2006	0 ano

Seis participantes são formados em Pedagogia e um em Ciência da Computação. Um dos participantes cursou também uma segunda graduação, tendo cursado primeiramente Biblioteconomia e depois Pedagogia. Apenas dois cursaram

Pedagogia com a presença de tradutores-intérpretes, ambos estudaram na mesma instituição de ensino e se formaram no mesmo ano (2006). Os demais estudaram em classes regulares (Ensino Fundamental e Médio) e graduação sem os serviços do tradutor-intérprete. Um integrante explicou que, desde o primeiro ano da graduação requisitou a contratação desse profissional, por meio de processo judicial, diante da recusa da instituição; a contratação ocorreu somente um mês antes de se formar (2000).

Entre a graduação e pós-graduação *strictu sensu*, alguns participantes cursaram especializações. São eles: P3 com especialização em “Metodologia de ensino superior”, concluída em 1993. P6 cursou a especialização “Psicopedagogia com ênfase em educação especial”, concluída em 2002, com tradução-interpretação em LIBRAS/Português em instituição de ensino diferente da que negou-lhe tradutor-intérprete na graduação em Pedagogia. P7 está cursando especialização em “Aspectos políticos-pedagógicos da educação de surdos” concomitantemente ao mestrado.

Os dados referentes à entrada na pós-graduação estão distribuídos da seguinte forma: seis participantes estão vinculados ao programa de pós-graduação em Educação e dois ao programa de Lingüística da UFSC. P4 ingressou direito no doutorado em Educação, em 2004; prestou novo concurso e entrou para o mestrado em Lingüística, em 2005, participando dos dois programas concomitantemente. Em 2004 mais dois surdos ingressaram no PPGE, P1 foi promovido para o doutorado, por ocasião da banca de qualificação de sua dissertação, em 2006. Três dos demais participantes ingressaram no mestrado e um no doutorado (PPGE), em 2006. P6 ingressou direto no doutorado. P3 foi o mais recente a ingressar na pós-graduação, em Lingüística, no início de 2007.

## **4.2 Coleta de dados**

A coleta de dados foi dividida em duas etapas: a primeira realizada por meio da aplicação de questionário (Apêndice 1), objetivando a caracterização do grupo, graus e tipos de surdez, níveis e modalidades de comunicação e expressão, nível de

proficiência em língua portuguesa e língua inglesa. O questionário foi distribuído via correio eletrônico para 10 (dez) integrantes surdos (nos níveis de mestrado e doutorado), dos quais sete foram respondidos (cinco via e-mail e dois pessoalmente); dois integrantes do GES não retornaram o e-mail e não foram encontrados pessoalmente e um aluno trancou sua matrícula no programa de pós-graduação.

Juntamente com o questionário de caracterização foi enviado por correio eletrônico o roteiro de entrevista estruturada (Apêndice 2), para que os participantes tivessem noção do que seria solicitado pessoalmente na segunda etapa. O roteiro buscou identificar as necessidades e comportamentos informacionais dos pós-graduandos, com base em seus temas e objetos de pesquisa e as fontes e recursos informacionais que utilizam. Três participantes responderam voluntariamente e devolveram, além do questionário, o roteiro de entrevista, funcionando como pré-teste.

O pré-teste demonstrou não abranger todo o fenômeno investigado - o comportamento informacional dos pós-graduandos surdos. Desse modo, decidi aplicar a entrevista pessoalmente e com todos os participantes juntos, por meio da técnica de Grupo Focal.

Segundo Chiara (2003, p. 105) “os grupos de foco constituem uma maneira efetiva e relativamente fácil de obter dados sobre comportamento e experiência de um grupo em relação ao problema investigado a um baixo custo, comparada a outras técnicas e em um curto espaço de tempo”.

Gatti (2005) caracteriza a técnica de Grupo Focal como uma derivação “das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social”. Deve-se eleger alguns critérios para a seleção dos participantes dos grupos, “conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo”.

Case (2002) considera que a técnica de Grupo Focal é, primordialmente, uma técnica qualitativa, pois os dados gerados “não são passíveis de análise estatística”, porém, Gatti (2005, p. 53) diz que

Sobre a questão de quantificar categorias, expressões, relatos de experiências, o importante é considerar o que realmente uma quantificação virá acrescentar à compreensão do problema em estudo, em face dos objetivos visados. Os resultados dessas quantificações devem, ainda, ser interpretados à luz do processo grupal e de suas características peculiares.

Os dados podem ser coletados por meio de observações, notas, gravações em *tapes* ou vídeos. Utilizado particularmente para

a descoberta das razões subjacentes às opiniões e às motivações para as ações; as emoções e os sentimentos (percebidos às vezes por expressões faciais e por movimentos do corpo tanto quanto por meio das palavras faladas) podem ser dados igualmente importantes coletados em observações do grupo de foco. (CASE, 2002, p. 217).

Normalmente, quando se utiliza essa técnica, existe a criação de vários grupos focais. Nesse caso não foi possível, pois conforme justifiquei acima, não encontrei outro grupo de pós-graduandos surdos. Case (2002) cita uma pesquisa realizada com profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, farmacêuticos entre outros), na qual foram criados 14 grupos, nos quais haviam de dois a doze participantes cada.

Porém, o fato de pós-graduandos surdos no Brasil serem uma minoria e, o GES concentrar a maior parte desses pós-graduandos, utilizei apenas um grupo focal. A distância geográfica entre pesquisador (interior do Estado de São Paulo) e o grupo pesquisado (capital do Estado de Santa Catarina) foi uma dificuldade inicial, mas, o meu deslocamento até os integrantes do GES permitiu direcionar as perguntas levando em consideração as peculiaridades do grupo.

Na visita programada ao grupo durante dois dias foi realizada a coleta de dados com foco no comportamento informacional dos participantes, considerando aspectos do contexto dos mesmos.

A dinâmica do Grupo Focal consistiu na apresentação do pesquisador, dos objetivos da pesquisa, a importância da participação dos pós-graduandos e perguntas relativas ao dia a dia do grupo de estudo (GES), sobre as atividades

individuais de cada participante, o que possibilitou coletar informações relevantes para delinear as características do comportamento informacional dos mesmos.

Após este processo de interação com os quatro integrantes e outros agentes (coordenadora do GES, tradutores-intérpretes, pós-graduandos ouvintes, docentes surdos e ouvintes) foi elaborado um relatório de observação. Todo processo de interação com os quatro sujeitos surdos ocorreu em Língua Brasileira de Sinais, inclusive com a coordenadora do GES e outra docente, também surdas.

Na impossibilidade de visitar a biblioteca durante a breve estadia em Florianópolis, devido à greve do campus, enviei por e-mail um questionário (Apêndice 3) para a bibliotecária responsável pela Biblioteca Central da UFSC.

O quadro 7 demonstra a participação dos integrantes do GES nas fases de coletadas de dados:

**Quadro 7**  
**Participação dos integrantes do GES nas fases de coletas de dados**

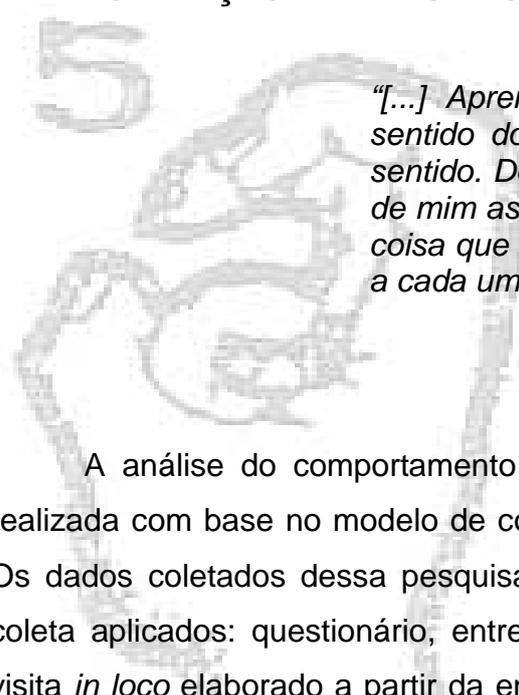
Participantes	Questionário	Pré-teste (e-mail)	Entrevista Grupo Focal
P1	X		
P2	X		X
P3	X	X	
P4	X	X	X
P5	X	X	
P6	X*		X
P7	X*		X

\* aplicados pessoalmente.

### **4.3 Forma de análise**

As relações e análises dos dados coletados serão demonstradas no capítulo 7. Os dados coletados através da técnica de Grupo Focal, compilados no diário de observação, foram analisados com base nas variáveis interferentes que compõem o gráfico do segundo modelo de comportamento informacional de Wilson (1996): psicológica, demográfica, interpessoal, ambiental e características da fonte.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS



*“[...] Aprendi muitas coisas, entre as quais o suposto sentido do mundo. Não duvido de que o mundo tenha sentido. Deve ter mesmo muitos, inúmeros, pois em redor de mim as pessoas mais ilustres e sabedoras fazem cada coisa que bem se vê haver um sentido do mundo peculiar a cada um<sup>44</sup>.”*

*Cecília Meireles*

A análise do comportamento informacional dos pós-graduandos surdos foi realizada com base no modelo de comportamento de Wilson (1996, ver Figura 20). Os dados coletados dessa pesquisa referem-se à somatória dos instrumentos de coleta aplicados: questionário, entrevista do pré-teste, o diário de observação da visita *in loco* elaborado a partir da entrevista aplicada por meio da técnica de grupo focal.

O contexto da necessidade informacional no qual os pós-graduandos surdos, participantes dessa pesquisa estão inseridos é a pós-graduação; eles necessitam de informações para as produções acadêmico-científicas características desse nível de formação.

A seguir, com base nos dados coletados, apresentarei os resultados e os analisarei utilizando as variáveis interferentes do modelo de comportamento informacional de Wilson (1996): psicológica, demográfica, interpessoal, ambiental e características da fonte.

Como relacionei no quadro 7, os sete sujeitos da pesquisa não participaram de todas as etapas de coleta, portanto, as categorias abaixo não terão dados de todos os participantes.

### ***Psicológica:***

Notoriamente essa variável está relacionada à surdez dos pós-graduandos, não como deficiência ou fator impeditivo, mas na concepção sócio-antropológica da surdez, como fenômeno lingüístico-cultural, sujeitos que possuem a Língua Brasileira de Sinais como língua de interação e comunicação e a língua portuguesa na modalidade escrita também como meio de acesso à informação; existem

<sup>44</sup> MEIRELES, C. O fim do mundo. In: \_\_\_\_\_. **Quatro vozes**. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 73.

participantes da pesquisa que também utilizam a língua portuguesa na modalidade oral, para interação, por meio da vocalização e leitura orofacial.

Os traços psicológicos desses sujeitos, desde a infância (ou época da surdez), que o desenvolvimento psíquico-social (interpessoal e intrapessoal), o desenvolvimento educacional foram e continuam sendo fortemente influenciados pela diferença da surdez. Existem outras variáveis que permitiram essa pequena parcela de surdos concluir o nível superior e prosseguirem na pós-graduação; fatores econômicos e relacionais da família (participação ativa dos pais), fatores educacionais (escolas e/ou professores particulares, escolas públicas), fatores clínico-terapêuticos para o desenvolvimento da língua oral-auditiva (clínicas privadas, aparelhos de amplificação sonora individual – AASI, com tecnologia mais avançada, manutenção e troca dos aparelhos, terapias e atendimentos do sistema único de saúde, AASI's doados) ou ainda, a garantia de um ambiente lingüístico-interativo seguro para o surdo, como é o caso de uma das participantes, com histórico de surdez hereditária, onde a língua de sinais é utilizada naturalmente no ambiente familiar. Fatores que se somam à própria característica individual frente às oportunidades ou caminhos trilhados ao longo de seu desenvolvimento pessoal.

Esses fatores não fizeram parte da presente pesquisa, pois a característica principal considerada foi o fato de serem alunos regulares de programas de pós-graduação *strictu sensu*, ainda que grande porcentagem dos surdos que concluem o ensino médio (com dificuldades e a conclusão do ensino médio também não é uma realidade para todos os surdos), continuam na condição de semi-letrados ou analfabetos (em língua portuguesa).

Os pós-graduandos têm consciência da diferença da surdez; o discurso coletivo – do grupo, é de afirmação dessa diferença, de posicionamento político frente à surdez. Pessoalmente, não concordo com os posicionamentos radicais de grupos de surdos que defendem separação total entre surdos e ouvintes (o que é uma grande utopia) e utilizam a histórica dominação dos ouvintes sobre os surdos (se devem ou não serem ensinados, como devem ser ensinados, a obrigação de aprender a língua oral-auditiva, a proibição no uso da língua de sinais). A relação de poder existe, historicamente comprovada e documentada pelas práticas educacionais e sociais destinadas aos surdos.

Entendo que a relação de poder ouvinte-surdo, principalmente nesses últimos anos do século XX e primeiros do século XXI, nos quais a língua de sinais tem seu

*status* lingüístico reconhecido, concedem aos surdos um direito até então inexistente: o direito de falar (e “fala” não está restrita ao uso da voz), o direito de expressar o que sentem, o direito de demonstrar como aprendem, como ensinam. Porém, o movimento de opressão tende ir de uma extremidade à outra, conforme a Teoria da Curvatura da Vara, no Brasil difundida pelas pesquisas de Demerval Saviani<sup>45</sup>; é preciso esclarecer que o radicalismo não está presente em todos os grupos que lutam por direitos e pelo reconhecimento de especificidades, mas sim em grupos isolados.

Acredito que a produção de conhecimento sobre os surdos, sobre as línguas de sinais, principalmente com a participação deles, pode, paulatinamente proporcionar o desejável equilíbrio da curvatura na relação surdo-ouvinte.

### ***Demográfica:***

Além da idade e gênero, outros fatores podem estar relacionados a essa variável, como o tempo de formação, entre a graduação e a pós-graduação, por exemplo (ver Quadro 6).

A título de exemplo, destaco o relato de P3, o qual se graduou em Pedagogia em 1989 (aproximadamente com 24/25 anos de idade), concluiu especialização em 1993 (28/29 anos) e ingressou na pós-graduação em Lingüística no início de 2007 (42 anos), com o tema “Apontamentos sociolingüísticos sobre os índios surdos no interior do Mato Grosso do Sul”<sup>46</sup>. Questionada sobre a motivação para prosseguir e entrar na pós-graduação, P3 respondeu: “trajetória e sonho, marcas como metas e apoio de colegas **surdas** e **ouvintes**” [grifo nosso]. Na questão sobre como conseguiu o material bibliográfico para elaborar o projeto de dissertação/tese, P3 relatou em breves palavras a trajetória pessoal e profissional a que se referiu, ligada à surdez:

Sou professora da EaD [Educação à Distância] de Surdocegueira e Múltipla deficiência e atuo há 22 anos como professora de **surdos** e

<sup>45</sup> SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

<sup>46</sup> Na Revista Nova Escola, ano XXII, n. 208, dez. 2007, p. 50-53, da Editora Abril, há uma reportagem sobre a educação de índios surdos: **O fim do isolamento dos índios surdos**, entre outros pesquisadores citam duas pós-graduandas da UFSC, P3, participante dessa pesquisa que é surda e outra ouvinte, envolvidas com a temática “índio surdo”.

de **ouvintes**, bem como fui diretora **surda** de escola de surdos por 7 anos em Campo Grande – MS. Venho de movimento político devido a família já estar atuando na educação de **surdos** por mais de 50 anos. Sempre tive acesso nos (sic) materiais na FENEIS onde sou vice presidente. [grifo nosso].

Os grifos assinalados nas respostas de P3 são para demonstrar que a diferenciação surdo-ouvinte está sempre presente; tal fato não deve ser entendido como negativo, mas está de acordo com a visão da surdez sócio-antropológica, que envolve processos de ensino e aprendizagens diferentes para surdos e ouvintes, nos quais línguas diferentes estão presentes e mais específico, a surdez dentro de uma determinada cultura indígena.

O “índio surdo” é o tema desenvolvido por P3, mulher, surda, atualmente com 42 anos de idade, futura mestre em lingüística, com histórico de envolvimento na luta política pela educação dos surdos (vice-presidente da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, representante dos direitos do surdo no Conselho Nacional de Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE).

P4, formada em Biblioteconomia (1981) e Pedagogia (1996), entrou direto no Doutorado em Educação em 2004 e no Mestrado em Lingüística em 2006. Questionada sobre a motivação para prosseguir e entrar na pós-graduação, respondeu: “Era meu sonho de modificar a visão de todos que tem em relação à educação dos/as Surdos/as (sic)”.

Para o comportamento informacional de pós-graduandos, o gênero parece não interferir (raro algumas exceções, dependendo do objeto de estudo, onde o gênero do pesquisador pode dificultar, por exemplo, a interação homem-mulher), porém, a idade, a experiência acadêmica e profissional podem influenciar no comportamento informacional: lugares conhecidos e freqüentados, pessoas que podem servir de contato, de referência, facilitando o desenvolvimento da pesquisa.

### ***Interpessoal:***

Direta ou indiretamente o fluxo informacional envolve pessoas, ainda que mediadas por sistemas informacionais: pessoas arquitetam, constroem e administram os sistemas; pessoas usam informações e pessoas tratam a informação para alimentar sistemas de informações, e tornando-as recuperáveis. Existem vários níveis de interação, que necessariamente perpassam pelos canais de comunicação;

a língua (modalidade escrita ou expressiva) não é o único, mas um dos principais canais para o registro e circulação da informação; outras linguagens também permitem a interação e comunicação interpessoal (imagens em movimento, imagens fixas, esculturas) e as pessoas estão envolvidas, criando, interpretando, utilizando – língua, linguagens, produzindo conhecimento e informação.

P1 têm 5 anos de formada, também possui histórico de envolvimento na luta política na educação e movimentos sociais de surdos; é diretora regional da FENEIS de Curitiba-PR; participou somente da primeira fase da coleta de dados, porém, parte de seu comportamento informacional foi levantado anteriormente à execução das coletas, por meio de listas de discussões e *sites* de relacionamento com temáticas sobre “Educação de Surdos”, “Línguas de Sinais”, da qual também participo; foram registrados 20 e-mails entre março de 2006 a maio de 2007, nos quais P1 compartilha informações e divulga livros, artigos e *sites* que utiliza em suas pesquisas. Alguns exemplos:

[...] leiam artigos inéditos sobre surdos que muitos autores conhecidos escreveram. Entram nesta revista eletrônica. Abraços, [P1]. Site da revista [...]. (correio eletrônico recebido em 06 jun. 2006).

Oi, pessoal / Li este livro e achei excelente! / Confirmam: / “A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada” / Autor: Harlan Lane / Editora: Instituto Piaget, Portugal / Ano: 1997 / É livro caro, R\$ 63,00, porque é importado de Portugal, o autor é americano e este livro foi traduzido do original inglês para português. Este livro diz muitas “verdades” mascaradas sobre a comunidade surda. / Pode adquirir este livro através de internet, eles te enviam em três dias pelo sedex, vejam o site [...] / Boa leitura! / Abraços / [P1]. (correio eletrônico recebido em 10 jul. 2006).

Oi, pessoal! / lembra que dei sugestão deste livro na semana passada? [...] / a boa notícia é que tem a editora em Porto Alegre / pode entrar em contato com eles; / Instituto Piaget – Brasil / Rua Vitor Valpírio, 35 – Bairro Anchieta / 90200-230 – porto Alegre-RS – Brasil / Telefone: +55 (51) 3371-3383 / site [...] / boa leitura. (correio eletrônico recebido em 14 jul. 2006).

Oi, pessoal! / tem um site de história de surdos completo. Muito bom, confirmam! / Site [...] / boa navegada!!! / Abraços / [P1]. (correio eletrônico recebido em 09 mar. 2007).

A interação interpessoal dos membros do Grupo de Estudos Surdos, da UFSC, possui uma característica peculiar, pois ocorre basicamente em Língua Brasileira de Sinais; ainda que seja uma língua utilizada por poucas pessoas, por exemplo, em comparação com a totalidade da população universitária da UFSC, os membros do grupo interagem em língua de sinais, sejam docentes e/ou discentes. Para os professores que não conhecem ou não dominam língua de sinais, existe a intermediação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais, para que os discentes surdos possam freqüentá-las.

Segundo Carneiro et. al. (2006), com dados de 2006, a UFSC possui 204 alunos com alguma necessidade especial, nos níveis de graduação e pós-graduação. No questionário respondido pela bibliotecária responsável pela biblioteca central da unidade disse que atendem esporadicamente a usuários com deficiências física, visual, mental e auditiva. Questionada se havia dificuldade na interação com o usuário surdo, a bibliotecária respondeu que sim, pois “hoje não temos pessoal preparado”. Porém, acredita que a equipe da biblioteca está preparada para atender os surdos sinalizadores e sugere “cursos específicos” para oferecer um atendimento adequado ao grupo e pós-graduandos surdos.

A UFSC contrata tradutores-intérpretes de LIBRAS/Português como professores substitutos, atualmente num total de 07 profissionais, os quais acompanham todas as atividades relacionadas à pós-graduação como aulas, seminários, eventos, secretaria e um “em todos os lugares”, como relatou um dos participantes no questionário.

Assim, o uso da língua de sinais pode restringir a interação interpessoal, por questão do desconhecimento das demais pessoas em relação a essa língua, porém, para os pós-graduandos surdos, as interações entre pesquisadores, as trocas de fontes de informações, de referenciais bibliográficos para o desenvolvimento de suas pesquisas, feitas por meio da língua de sinais, não impede que exista um comportamento informacional, manifesto também em língua de sinais.

Sobre a trajetória na graduação, os relatos de P4 e P5 demonstram que a característica individual, o ambiente universitário no qual está inserido, as línguas que fazem parte desse meio também determinam a facilidade ou dificuldade no processo de formação:

Como sou uma pessoa de não desistir facilmente. Sempre procurei as minhas colegas pedindo cadernos para xerocar ou pedia aos professores as referências bibliográficas para ler e para estudar os temas das aulas. Não tinha dificuldade, mas o que dificulta são as pessoas que se (sic) relutaram em me aceitar para entrar no grupo de trabalho devido a comunicação. (Relato de P4 no pré-teste).

Me graduei na UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina e fui contemplada com uma turma onde todos são falantes de LIBRAS, a maioria eram surdos. Aulas com professores Bilíngües e Intérpretes, foi ótima, aprendi muito e com todos. (Relato de P5 no pré-teste).

Entre outros encontros e reuniões, o GES realiza quinzenalmente um encontro de uma hora e meia, que denominam de “almoço acadêmico”, pois ocorre na hora do almoço, no qual um integrante apresenta o estágio em que se encontra sua pesquisa, as referências utilizadas, o instrumento para coleta de dados, a análise dos dados, pede sugestões, compartilha angústias do processo. Tive a oportunidade de participar de um “almoço acadêmico” quando fui realizar a coleta de dados pessoalmente em Florianópolis-SC.

Outra oportunidade ímpar na coleta de dados, que comprova o uso da língua de sinais no processo de formação dos pós-graduandos surdos, foi assistir a banca de qualificação de P2, cuja orientadora é a coordenadora surda do GES; a docente da UFSC convidada para a banca de qualificação também é surda; a terceira professora convidada é ouvinte, que conhece poucos sinais da LIBRAS, por isso, houve a tradução-interpretação da LIBRAS para o Português e do Português para a LIBRAS. A Língua Brasileira de Sinais foi a língua de comunicação em toda a sessão da banca de qualificação, com a mediação das tradutoras-intérpretes para a professora convidada.

Outro relato importante foi dado por P3, que é fluente em *American Sign Language* – ASL (língua de sinais dos surdos norte-americanos), por isso atuou como tradutora-intérprete da ASL para LIBRAS no *Theoretical Issues in Sign Language Research 9*, edição sediada na UFSC, de 06 a 09 de dezembro de 2006. P3 viajou aos Estados Unidos três vezes: 1989, 1994 e 2006. A última viagem foi em decorrência de um projeto apresentado à CAPES, recurso negado à primeira vez, porém, submetido novamente, foi aprovado, após prova de proficiência em língua

inglesa escrita. Surda brasileira, disse não ter dificuldade em se locomover no país estrangeiro.

O fato de se constituírem como grupo, formado por surdos e ouvintes conhecedores da língua de sinais, envolvidos na produção de conhecimento, também é uma variável relevante na configuração do comportamento informacional, coletivo e individual.

***Ambiental:***

Ainda que concentrados em dois programas de pós-graduação na UFSC, em Florianópolis-SC, os pós-graduandos surdos são provenientes de diferentes regiões do Brasil: P1 (Paraná), P2 (São Paulo), P3 (Mato Grosso do Sul), P4 (Rio de Janeiro), P5 (Santa Catarina), P6 (Minas Gerais) e P7 (Santa Catarina); um dos pós-graduandos que não participou da coleta de dados em nenhuma das fases é do nordeste brasileiro.

Somente P5, de Santa Catarina, possui vínculo empregatício; os demais possuem bolsas de estudos (CNPq, CAPES e do Letras-LIBRAS que são de recursos financeiros do MEC, projeto em parceria com a UFSC). No período em que cursaram as disciplinas, os participantes de outros estados mudaram-se para Florianópolis.

A UFSC possui uma grande estrutura física distribuídas em prédios, setores e centros (Centro de Educação - CED e Centro de Comunicação Expressiva - CCE, por exemplo, que concentram as atividades do GES); possui a Biblioteca Universitária Central e a Biblioteca Setorial do CED, bem como todo ambiente universitário, como diversas livrarias, laboratórios de informática, cantinas, restaurantes, centro de convenções, nos quais interagem entre si e com outros docentes e discentes da universidade.

Como expus no capítulo 3, sobre as seis áreas de acessibilidade, a barreira arquitetônica para surdos inclui basicamente alarmes visuais. O GES desenvolve suas atividades em um prédio de um único piso com estruturas de madeira (construções características da região sul do Brasil), com muitas salas, uma pequena cozinha, banheiros masculino e feminino (adaptados para pessoas que usam cadeira de rodas); o prédio possui um orelhão adaptado para surdos (*Telecommunication Device for the Deaf* – TDD ou Telefone para Surdo – TS, como vem sendo chamado aqui no Brasil).

**Características da fonte:**

Dado fundamental para a configuração do comportamento informacional do grupo é que possui um acervo considerável para as necessidades de suas pesquisas; entre 100 títulos, a maioria são livros, também possui revistas e obras de referência como dicionários, majoritariamente em língua portuguesa, apenas quatro títulos em língua inglesa.

P4, formado em Biblioteconomia e Pedagogia, foi responsável pelo tratamento bibliográfico do acervo do grupo (Anexo 01). Pode-se deduzir que o *princípio do mínimo esforço* está presente nesse comportamento, cujo material fica guardado em armários, na sala do GES, porém, há dificuldades com relação ao controle de empréstimos, conforme relataram P2 e P4. A sala é utilizada por todos os integrantes do GES onde ficam os computadores e impressora. Não há lugar fixo para anotar os empréstimos, cabendo àqueles que emprestam os materiais uma auto-regulamentação para devolvê-los.

Os participantes podem freqüentar minimamente a biblioteca, justamente porque livros, revistas e outros suportes informacionais que necessitam são encontrados nos materiais adquiridos pelo grupo de estudos, comportamento que é reforçado pela facilidade no empréstimo ou talvez, pela insegurança em freqüentar um ambiente onde não utilizam a língua de sinais. De qualquer modo, os surdos podem recorrer sempre que necessário aos serviços dos tradutores-intérpretes, inclusive para irem à biblioteca.

Na entrevista, P2 relatou que devido à dificuldade interna no controle de empréstimo do acervo e a recusa de ter um participante responsável por esse controle, o grupo decidiu doar o acervo à Biblioteca Central. O acervo ficará em estante separada, de modo a não espalhar o material, o que permitirá o uso e controle nos padrões de empréstimo da biblioteca universitária.

As fontes citadas pelos participantes para pesquisa bibliográfica foram: “Revista Espaço, do INES [Instituto Nacional de Educação de Surdos]”; “livros vendidos pela FENEIS [Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo]” e “outras referências bibliográficas de diversos autores”, “sites” e “autores citados pelos professores”, “Materiais da FENEIS”, “Biblioteca, Internet, documentários, jornais [...]”, “Biblioteca”, “Internet”, “Livros”. Ainda com relação ao material

bibliográfico, dois participantes disseram que compram muitos dos livros que necessitam.

A busca e utilização de recursos informacionais, sejam impressos ou digitais, de instituições especializadas em educação de surdos foi citada pelos três participantes do pré-teste, bem como pelos outros participantes na entrevista. Porém, utilizam outras referências teóricas para fundamentar suas pesquisas.

O tema de pesquisa da tese de P6 é “Implante Coclear”, operação que introduz eletrodos na cóclea lesada, para estimular as células ciliadas, responsáveis pelo impulso elétrico auditivo; após responder o questionário, chamou-me até o computador para mostrar sua conta de e-mail com uma pasta intitulada “Implante Coclear”, onde guarda *e-mail's*, *link's*, *newsletter* de *sites* especializados na operação, para analisar o discurso dos promotores e realizadores do implante, com base na teoria do controle de corpo de Foucault.

Todos esses fatores podem influenciar de algum modo o comportamento informacional dos participantes da pesquisa; o fato é: existe uma “pressão” por produção de conhecimento, como alunos regulares de programas de pós-graduação, seis participantes são bolsistas de alguma agência financiadora, necessariamente precisam cumprir com um cronograma de atividades, culminando com a produção da dissertação ou tese, ou seja, existe uma dinâmica em torno dessas atividades acadêmicas que se configuram em um comportamento informacional, o qual não é homogêneo, pois as características individuais, as demais variáveis interferentes e as singularidades das pesquisas permitem várias possibilidades de comportamentos.

Dessa forma, o comportamento informacional desse grupo de alunos regulares de dois programas de pós-graduação da UFSC, configurado e analisado com base no modelo de comportamento informacional de Wilson (1996) pode ser considerado um comportamento de busca ativo e contínuo, pois produzir conhecimento é a atividade principal da pós-graduação. A atenção e a busca passivas podem ocorrer, por exemplo, em situações de sala de aula, em encontros e discussões informais com os pares ou docentes sobre o desenvolvimento das pesquisas; como relatou P4, as referências bibliográficas utilizadas pelos professores nas disciplinas cursadas também são úteis para suas pesquisas.

Reforço que os pós-graduandos surdos da UFSC é uma rara exceção diante da população surda em geral, assim, como em outros países. Fatores de inclusão e

acessibilidade têm facilitado e permitido o aumento na porcentagem de surdos – ou pessoas com necessidades especiais em geral, na conclusão do ensino superior, colocação no mercado de trabalho e a conquista de outros espaços sociais.

Conhecer detalhadamente as produções dos acadêmicos do GES, sejam surdos ou ouvintes, poderá demonstrar o engajamento político-educacional, político-lingüístico, político-social em prol da comunidade surda brasileira.

A análise do comportamento informacional desse grupo proporcionou uma sensível e rica visão de como os surdos vêm se posicionando frente à produção de conhecimento; o uso primordial da língua de sinais, seja como canal de interação, seja como tema de pesquisa exigem uma atenção teórica mais acurada da organização e representação do conhecimento, de modo a tratar informações adequadamente, tornando-as acessíveis não só ao surdo acadêmico, senão à toda população de surdos e demais interessados pelos temas da surdez e língua de sinais.

## 6 CONCLUSÃO

*“Reflexões são como monstros [...]. Uma vez acordados precisam ser alimentados com novas reflexões. Senão nos devoram. E qual a hora de parar de refletir? Existe essa hora?”*

*Cláudia Werneck<sup>47</sup>*

O tema e foco dessa pesquisa são resultados do meu processo de formação acadêmica, bem como profissional e pessoal. Graduado em Pedagogia com habilitação em deficiência auditiva aceitei como um grande desafio enveredar-me para e pela área de conhecimento da Ciência da Informação.

A universidade pública compromissada com o tripé ensino-pesquisa-extensão e, em especial, a UNESP, proporcionou ambiente adequado o qual vivenciei durante os anos de minha formação inicial e agora, na pós-graduação continuou a instigarme a acordar muitos “monstros”.

Durante o processo de amadurecimento do projeto inicial até o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa, em alguns momentos tive a sensação de que seria devorado por esses monstros. Áreas do conhecimento distintas, vários conceitos envolvidos, quebras de paradigmas, o elo entre as áreas envolvidas e o encadeamento dos conceitos aos quais recorri buscando oferecer contribuições teóricas e práticas para as áreas (Ciência da Informação e Educação de Surdos).

Assim, considerando as discussões teóricas realizadas por meio da revisão bibliográfica, o desenvolvimento empírico da pesquisa e os resultados atingidos, a seguir faço algumas considerações.

O movimento mundial em prol da inclusão em todas as esferas da sociedade proporcionou reflexos no pensamento e nas atitudes de instituições, de grupos e de indivíduos, principalmente a partir da década de 1990, com elaboração de diversos documentos entre diretrizes, declarações, leis, decretos e afins.

A participação de grupos na luta por direitos, inclusive da população com necessidades especiais, das pessoas com deficiências, coloca a questão da acessibilidade em evidência; direito inerente ao ser humano e dever da sociedade

---

<sup>47</sup> WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**: quem cabe no seu TODOS? 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

de oferecer a todas as pessoas meios para participar do cotidiano da vida, eliminando barreiras de qualquer ordem, sejam as mais visíveis como barreiras arquitetônicas, adaptando materiais, instrumentos, modificando metodologias e processos, sejam barreiras mais subjetivas como as atitudinais.

A dimensão social da Ciência da Informação e dentro dela, a dimensão social da Organização da informação, o caráter sócio-histórico de seu objeto de estudo, a importância de suas pesquisas para a chamada sociedade da informação contemplam as questões relacionadas à educação de surdos e possibilitam meios e recursos para que esta se desenvolva adequadamente.

A educação de surdos com base na filosofia bilíngüe, que reconhece e utiliza a língua de sinais como instrumento lingüístico, que ensina a língua oral-auditiva na modalidade escrita como segunda língua, pode proporcionar o avanço e conclusão de níveis acadêmicos mais altos, bem como a inserção desses indivíduos no fluxo da sociedade informacional.

Os valores éticos no âmbito da Ciência da Informação e, especificamente da Organização da Informação, os quais incluem o respeito a comunidades de usuários com singularidades como a dos surdos sinalizadores são parâmetros importantes para os pesquisadores e profissionais dessas áreas.

A produção de novos conhecimentos realizada em programas de pós-graduação e a presença de alunos surdos, cujas atividades acadêmico-científicas configuram-se em comportamentos informacionais, demonstrou a importância de considerar essas especificidades para pensar no tratamento informacional adequado e eficiente para surdos sinalizadores.

Suportes informacionais produzidos em língua de sinais precisam de tratamento informacional ético, resultando em produtos que garantam a singularidade da cultura de surdos sinalizadores, expressa principalmente através da língua de modalidade motora-espaco-visual. Bibliotecas e/ou centros informacionais devem basear-se nos princípios da inclusão e acessibilidade para atender usuários surdos, seja atendimento presencial ou remoto.

Diante do exposto, conclui-se que existem elementos importantes para a organização e representação do conhecimento considerando a comunidade de surdos sinalizadores:

- A representação de conteúdos informacionais em línguas de modalidades motora-espaco-visuais (a Língua Brasileira de Sinais, a Língua de Sinais Americana, a Língua de Sinais Espanhola...);
- A disponibilização de conteúdos informacionais atualmente em línguas orais-auditivas na modalidade escrita, em línguas de sinais (produtos como tesouros multilíngües com uma determinada língua de sinais ou várias línguas de sinais).

Para a efetivação desses elementos básicos é preciso considerar os recursos humanos, equipe multidisciplinar especializada, bem como a dimensão tecnológica que favoreça a presença e uso das línguas de sinais em sistemas de informações e a relação dessas línguas com as línguas orais-auditivas na modalidade escrita.

“[...] nosso conhecimento está sempre em reorganização, sendo, portanto, inacabado. [...] é preciso que estejamos sempre de espírito aberto à pesquisa, à busca incessante de novas respostas que nos ajudem a repensar o velho e a enfrentar o novo”<sup>48</sup>. Acredito que a verdade expressa nessa citação é a força que deve impelir nossa caminhada, principalmente no âmbito da acadêmica; alimentar os “monstros” das reflexões, que já estão acordados, com novas reflexões.

---

<sup>48</sup> CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. In: **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, 1 ed, n. 46, 1998, p. 29-40.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.

BARITÉ, M. Organización del conocimiento: un nuevo marco teórico-conceptual en bibliotecología y documentación. In: CARRARA, K. (Org.) **Educação, universidade e pesquisa**. Marília: UNESP, FAPESP, 2001, p. 35-60.

BEGHTOL, C. A proposed ethical warrant for global knowledge representation and organization systems. **Journal of Documentation**, v. 58, n. 5, 2002, p. 507-532.

BEGHTOL, C. Ethical decision-making for knowledge representation and organization systems for global use. **Journal of Documentation**, v. 56, n. 9, 2005, p. 903-912.

BORKO, H. Information Science: what is it? **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, jan.1968.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 reimpressão, 2005.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº. 3.284/2003, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº. 948/2007, de janeiro de 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. Brasília, 1997. v. 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC: SEF/SEESP, 1999.

BUCKLAND, M. K. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 45, n. 5, p. 351-360, 1991.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, 2003.

CAPOVILLA, F. C. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP: Imprensa Oficial do Estado, 2001. v. 2. p. 1479-1490.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilingüismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista. v. 8, n. 2, 2002. Marília: ABPEE/FFC, Unesp Publicações, 2002. p. 127-155.

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V. Como ler e escrever os sinais da libras: a escrita visual direta de sinais *Sign Writing*. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walquíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua brasileira de sinais**. 2 ed. São Paulo: Editora da USP: Imprensa Oficial do Estado, 2001, v. 2, p. 55-126.

CARNEIRO, M. S. C. et. al. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na UFSC. In: SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 6, 2007, Florianópolis, **Anais...** [Recurso eletrônico], Florianópolis: UFSC, 2007.

CARVALHO, I. C. L.; KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ciência da Informação**. Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, 2000.

CASE, D. O. **Looking for information: a survey of research on information seeking, needs, and behavior**. 2. ed. Amsterdam: Academic Press, 2002.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006.

CESARINO, M. A. N.; PINTO, M. C. M. F. Cabeçalho de assunto como linguagem de indexação. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 268-288, set., 1978.

CHIARA, I. G. di. Grupo focal. In: VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo, Polis, 2005. p. 101-117.

COMITÊ BRASILEIRO SOBRE PERDAS AUDITIVAS NA INFÂNCIA. Recomendação 01/99. **Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia**, p. 3-7, maio/jun. 2000.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977-65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, set./dez., 2005.

DELIBERATO, D. Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área. In: MANZINI, E. J. (Org). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: UNESP, 2001. p. 13-53.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, p. 23-35, 2003.

EUCLIDES, M. L. **Representação das necessidades de informação na organização da informação**: uma análise de modelos teóricos de busca. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

FELIPE, T. A. Escola inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 7, p. 41-46, jun. 1997.

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

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 11-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, R. M. **Modelos de comportamento de busca de informação: contribuições para a Organização da Informação**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Pesquisas em Educação).

GOÉS, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GUHUR, M. de L. P. Dialética inclusão-exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.

GUIMARÃES, J. A. C. Aspectos éticos em organização e representação do conhecimento: uma reflexão preliminar. In: GÓMES, M. N. G. de; ORRICO, E. G. D.

(Orgs.) **Políticas de memória e informação**: reflexos na organização do conhecimento. Natal: Editora da UFRN, 2006, p. 237-264.

HEPWORTH, M. Knowledge of information behaviour and its relevance to the design of people-centred information products and services. **Journal of Documentation**, v. 63, n. 1, p. 33-56, 2007.

HJORLAND, B. Domain analysis in information science: eleven approaches – traditional as well as innovative. **Journal of Documentation**, v. 58, n. 4, p. 422-462, 2002.

HJORLAND, B. Fundamentals of knowledge organization. **Knowledge Organization**, v. 30, n. 2, p. 87-111, 2003.

HUDON, M. Multilingual thesaurus construction: integrating the views of different cultures in one gateway to knowledge and concepts. **Knowledge Organization**, v. 24, n. 2, p. 84-91, 1997.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Guidelines for libraries services for deaf people**. 2. ed. The Hague, 2000. (IFLA Professional Reports, n. 62).

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Access to libraries for persons with disabilities - checklist**. The Hague, 2005. (IFLA Professional Reports, n. 89).

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Manifesto IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas**, 1994. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Edição em língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 87-103.

KOZLOWSKI, L. A proposta bilíngüe de educação do surdo. **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 10, p. 47-53, dez. 1998.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LOCKE, J.; PANELLA, N. M. Library services to the deaf: a bibliography, 1970-2000. In: \_\_\_\_\_. **International resource book for libraries serving disadvantaged persons**. München: Saur, 2001. p. 67-91. (IFLA Publications, 96).

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez., 2006.

MARTELETO, R. M.; NASCIMENTO, D. M. A “informação construída” nos meandros dos conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu. **DataGramZero** – Revista de Ciência da Informação, v. 5, n. 5, out., 2004.

McCAIN, M. What's so special about special needs? **Public Library**, v. 42, n. 1, jan/fev, p. 51-54, 2003.

McINTYRE, M. A. Public library services for children with special needs. **Rural Libraries**, v. 24, n. 2, p. 21-39, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: RevinteR, 2000.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004a.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: \_\_\_\_\_. (Org) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004b. p. 1-9.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez., 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: < [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 22 out. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilingüismo**. 01 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v. 01, p. 81-86.

PERLIN, G. T. T.; QUADROS, R. M. Educação de surdos em escola inclusiva? **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-40, jun. 1997.

PINHO, F. A. **Aspectos éticos em representação do conhecimento**: em busca do diálogo entre Antonio García Gutierrez, Michèle Hudon e Clare Beghtol. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência: Marília, 2006.

RIECKEN, R. F. *Frame* de temas potenciais de pesquisa em ciência da informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 43-63, jan./jun., 2006.

SÁ, N. R. L. de. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 7, p. 29-34, jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: a caminho do bilingüismo. Niterói: EDUFF, 1999.

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

SANDSTRUM, J. Accessible libraries: providing barrier free access to the web for library patrons with disabilities. **Colorado Libraries**, v. 28, n. 4, p. 4-7, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

SASSAKI, R. K. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. [fev. 2003]. Entrevistadora: Maria Alice Bicudo Soares, **Jornal do Professor**, São Paulo, p. 15, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, M. V. **O comportamento informacional de professores de pós-graduação das áreas de Ciências Humanas e Sociais**. 2007. 86 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

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

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2000, p. 105-153.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A.A. Conteúdos digitais multimídia: o foco na usabilidade e acessibilidade. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 33, n. 2, p. 152-160, maio/ago. 2004.

WALLING, L. L. Educating students to serve information seekers with disabilities. **Journal of education for library and information science**, v. 45, n. 2, p. 137-14, 2004.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu TODOS?** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Petrópolis: Editora Arara-Azul, 2005.

WILSON, T. D. Models in information behavior research. **Journal of Documentation**, v. 55, n. 3, p. 249-270, jun. 1999.

WILSON, T. D.; WALSH, C. **Information behaviour: an interdisciplinary perspective**. [London], 1996. (British Library Research and Innovation Report 10).

WOODCOCK, K.; ROHAN, M. J.; CAMPBELL, L. Equitable representation of deaf in mainstream academia: why not? **Higher Education**, v. 53, p. 359-379, 2007.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ANDREWS, J. F.; COVELL, J. A. Preparing future teachers and doctoral-level leaders in deaf education: meeting the challenge. **American Annals of the Deaf**, v. 151, n. 5, p. 464-475, 2006/2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificação, espaço, mobiliário e equipamento urbano, Rio de Janeiro, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**. Informação e documentação – Referências - Elaboração, Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520**. Informação e documentação – Citações em Documentos - Elaboração, Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 15290**. Acessibilidade em comunicação televisiva, Rio de Janeiro, 2005.

BEHARES, L. E. Aquisição das línguas de sinais por crianças surdas. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA**, 9, 1990, Campinas. p. 1-22. mimeografado.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Língua Brasileira de Sinais**. FERREIRA-BRITO, L. (Org) et al. Brasília: SEESP, 1998, v. 3.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 1. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília, 2006.

CALVA GONZÁLEZ, J. J. **Las necesidades de información: fundamentos teóricos y métodos**. México: UNAM, Centro Universitario de Investigación Bibliotecológicas, 2004.

CONEGLIAN, A. L. O. **O papel da língua de sinais na educação do surdo**. 2005. 58 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CORRADI, J. A. M. **Ambientes informacionais digitais e usuários surdos: questões de acessibilidade.** 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

EUCLIDES, M. L. **Orientação em normalização documentária.** Apresentação de citações em documentos. Marília, 2005. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/index.php?CodigoMenu=217&CodigoOpcao=275>>. Acesso em: 15 maio 2007.

EUCLIDES, M. L. **Orientação em normalização documentária.** Apresentação de referências. Marília, 2005. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/index.php?CodigoMenu=217&CodigoOpcao=275>>. Acesso em: 15 maio 2007.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81.

FERREIRA-BRITO, L. Intermediação da fala na escrita pelo surdo. In: \_\_\_\_\_. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993. p. 67-74.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática da língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

FROËHLICH, T. J. **Tensions among ethical principles and in their application in library and information work.** Conferência proferida na disciplina *Aspectos éticos em organização e representação do conhecimento.* Programa de pós-graduação em Ciência da Informação – UNESP, Marília, set. 2004.

HOFFMEISTER, R. Deaf education and sign languages: spinning and unraveling the past, the present and the future. [abr./jul. 2006]. Entrevistadora: Ronice Müller de Quadros. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 19-25, jul./dez. 2006.

GARCIA, R. M.; SILVA, H. C. O comportamento do usuário final na recuperação temática da informação: um estudo com pós-graduandos da UNESP de Marília. **DataGramZero**, v. 6, n. 3, jun. 2005.

GIACOMETTI, M. M. Motivação e busca da informação pelo docente-pesquisador. **Ciência da Informação**, v. 19, n. 1, p. 12-20, jan./jun. 1999.

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KLATTER-FOLMER, J. et al. Language development in deaf children's interactions with deaf and hearing adults: a Dutch longitudinal study. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 11, n. 2, p. 238-251, 2006.

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millennium. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 7, n. 4, p. 267-280, 2002.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COOL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 198-214.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 4161, 2000.

MEDINA, D. S. et al. Adequação da UNICAMP às necessidades dos deficientes físicos e sensoriais. **Revista Ciências do Ambiente On-Line**, v. 2, n. 1, p. 53-60, fev. 2006.

MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

MORALES GARCÍA, A. M. Planificación lingüística y comunidad sorda: una relación necesaria. **Sapiens**, ano 5, n. 1, p. 39-51, 2004.

NIKOLARAIZI, M.; HADJIKAKOU, K. The role of education experiences in the development of deaf identity. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 11, n. 4, p. 477-492, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 22 out. 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Secretaria de Ação Comunitária. Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI. **A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na PUC Minas**. 1. ed. Belo Horizonte, 2005.

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

REILY, L. Fundamentos e pressupostos: cultura, linguagem, mediação, ensino e aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 13-23.

REILY, L. A língua de sinais na escola inclusiva. In: \_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 113-137.

SÁ, N. R. L. de. Escola Inclusiva: confrontando o paradigma. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 29-34, jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SAVIANI, D. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. 21-35, set./dez., 2005.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SHERA, J. H. Sobre biblioteconomia, documentação e ciência da informação. In: \_\_\_\_\_. et al. **Ciência da informação ou informática?** Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 91-105.

SMITH, J. D. Creating classrooms that welcome students with hearing impairments. In: \_\_\_\_\_. **Inclusion: schools for all students**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998. p. 191-223.

VAAGAN, R. W. (Ed.). **The ethics of librarianship: an international survey**. München: Saur, 2002.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

WILSON, T. D. Human information behavior. **Informing Science**, v. 3, n. 2, p. 49-55, 2000.

WILSON, T. D. Recent trends in user studies: action research and qualitative methods. **Information Research**, v. 5, n. 3, abr. 2000.

WILSON, T. D. 60 years of the best in information research on user studies and information needs. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 6, p. 658-670, 2006.

WILSON, T. D. Revisiting user studies and information needs. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 6, p. 680-684, 2006.

ZINS, C. Conceptions of information science. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 58, n. 3, p. 335-350, 2007.

## **APÊNDICE 01**

**Questionário para caracterização dos pós-graduandos surdos**

## Questionário

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

SS nº: \_\_\_\_\_

*Os itens abaixo tem como finalidade caracterizar os participantes da pesquisa, então por favor, responda:*

01. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

02. Idade: \_\_\_\_\_ anos

03. Caracterização da surdez:

A) Tipo:

- ( ) Neurossensorial bilateral  
 ( ) Condutiva permanente/irreversível  
 ( ) Outra: \_\_\_\_\_

B) Grau:

O.D.: \_\_\_\_\_  
 O.E.: \_\_\_\_\_

C) Causa:

- ( ) Mãe teve rubéola na gravidez  
 ( ) Meningite  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

D) Diagnóstico:

\_\_\_\_\_ ano(s) e \_\_\_\_\_ meses (*caso se lembre dos meses, por favor, especificar*).

04. Indique o canal de comunicação que mais utiliza nas atividades relacionadas à pós-graduação:

- ( ) Leitura orofacial-oralidade  
 ( ) Leitura orofacial-oralidade-sinalização  
 ( ) Sinalização-escrita em português  
 ( ) Sinalização

05. Indique qual o seu grau de domínio da língua portuguesa:

- ( ) lê bem  
 ( ) lê com dificuldades  
 ( ) não tem domínio da língua portuguesa

06. Indique qual o seu grau de domínio da língua inglesa:

- ( ) lê bem

- lê com dificuldades  
 não tem domínio da língua inglesa

07. Dados a respeito de sua formação acadêmica:

A) Educação Infantil

- Escola Regular             Com intérprete     Sem intérprete     Não necessito  
 Escola Especial             Oralista             Gestualista

B) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

- Escola Regular             Com intérprete     Sem intérprete     Não necessito  
 Escola Especial             Oralista             Gestualista

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

C) Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

- Escola Regular             Com intérprete     Sem intérprete     Não necessito  
 Escola Especial             Oralista             Gestualista

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

D) Ensino Médio

- Escola Regular             Com intérprete     Sem intérprete     Não necessito  
 Escola Especial             Oralista             Gestualista

Outro: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

E) Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

- Com intérprete     Sem intérprete     Não necessito

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

F) Pós-graduação

*Lato sensu*

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

- Com intérprete     Sem intérprete     Não necessito

Mês/Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

*Stricto sensu*

Mestrado

Programa: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Professor (a) Orientador(a): \_\_\_\_\_

Mês/Ano de entrada no programa: \_\_\_\_\_

Mês/Ano de obtenção do título de mestre (ou previsto para a defesa): \_\_\_\_\_

Doutorado

Programa: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Professor (a) Orientador(a): \_\_\_\_\_

Mês/Ano de entrada no programa: \_\_\_\_\_

Mês/Ano de obtenção do título de doutor (ou previsto para a defesa): \_\_\_\_\_

08. Necessita de tradutor-intérprete em que momentos e em quais atividades?  
Marque quantas opções forem aplicáveis a você.

Sala de aula

Biblioteca

Outro: \_\_\_\_\_

09. Caso necessite do tradutor-intérprete, indique o(s) momento(s) em que o mesmo participa. Marque quantas opções forem necessárias:

Somente em sala de aula

Somente na interação com a bibliotecária para serviços de referência

Indica fontes e bases de dados

Outro: \_\_\_\_\_

*Obrigada por sua colaboração nesta etapa de nossa pesquisa. Contamos novamente com a sua participação na próxima etapa. Esclarecemos que os dados de identificação dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo.*

## **APÊNDICE 02**

### **Roteiro de Entrevista (Pré-teste)**

unesp  Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
- Campus de Marília -

## Roteiro de Entrevista

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

SS nº: \_\_\_\_\_

01. Comente sua trajetória acadêmica: quais as dificuldades enfrentadas na graduação?

---

02. Participou de Grupos de Estudos/Pesquisas?

---

03. Para o desenvolvimento de projetos e trabalhos acadêmicos, utilizava quais instrumentos (Biblioteca; Internet; Base de Dados; Outro)?

---

04. Qual a motivação para prosseguir e entrar na pós-graduação? (Cite, por exemplo, se houve a influência da família, amigos, professores e/ou outros).

---

As questões abaixo visam levantar dados sobre a forma de obtenção de materiais bibliográficos para a elaboração do seu projeto:

05. Como você conseguiu o **material bibliográfico** para elaborar seu projeto de dissertação/tese?

---

06. Foi necessária a realização de uma **pesquisa bibliográfica** para a elaboração de seu projeto de dissertação/tese?    ( ) sim                      ( ) não

07. Caso a **pesquisa bibliográfica** tenha sido realizada, quem a fez?

( ) você mesmo(a)

( ) outro, quem? \_\_\_\_\_

*(caso tenha outro a tenha realizado, passe para a questão 09)*

08. Se você realizou a **pesquisa bibliográfica** para o seu projeto, que fontes você utilizou?

( ) catálogos de bibliotecas, quais? \_\_\_\_\_

( ) bases de dados oferecidas pela UFSC, quais? \_\_\_\_\_

( ) sites de busca na internet, qual? \_\_\_\_\_

( ) outras fontes, quais? \_\_\_\_\_

( ) artigos de periódicos ? \_\_\_\_\_

09. Por que você mesmo (a) não realizou a **pesquisa bibliográfica** para a elaboração de seu projeto?

\_\_\_\_\_

*As próximas questões estão relacionadas às pesquisas bibliográficas para o **desenvolvimento** da sua dissertação/tese*

10. Você está fazendo buscas para a sua pesquisa? ( ) sim ( ) não

11. Caso tenha iniciado as buscas para pesquisa em que fontes (bases, sites, etc.) as tem realizado?

\_\_\_\_\_

12. Você conhece alguma base de dados especializada que seja pertinente para a realização de pesquisa bibliográfica para a sua dissertação/tese? ( ) sim ( ) não

13. Caso conheça, indique qual (is) é (são) ela (s):

\_\_\_\_\_

14. Você utiliza essas bases de dados para o levantamento de materiais para a sua pesquisa?

( ) sim ( ) não, por que \_\_\_\_\_

(caso não utilize, vá a questão 17)

15. Você sente dificuldades na realização de buscas em bases de dados eletrônicas?

( ) sim ( ) não

16. Se você sente dificuldades, aponte quais são elas:

\_\_\_\_\_

17. Você já participou de algum treinamento / orientação para utilização de bases de dados?

( ) sim ( ) não

18. Qual é o tema da sua pesquisa?

\_\_\_\_\_

19. Que etapa da pesquisa você está desenvolvendo atualmente? Por favor, marque só uma opção:

elaboração do referencial teórico da pesquisa

realização da coleta de dados

análise dos resultados

redação do relatório final

Outra: \_\_\_\_\_

20. Você mora próximo(a) à Universidade (mesma cidade)? Se não, em que lugar mora?

\_\_\_\_\_

21. Para desenvolver seu projeto (moradia, alimentação, livros, etc), seus recursos financeiros dependem basicamente de:

Trabalho – CLT, Funcionário Público, outro

Bolsa de Estudo

Nome da Agência Financiadora: \_\_\_\_\_

Família

Outro: \_\_\_\_\_

*Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Esclarecemos que os dados de identificação dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo.*

**APÊNDICE 03**

**Questionário para respondido pela bibliotecária responsável pela Biblioteca  
Central da UFSC**

## Questionário

01. A Biblioteca já efetuou atendimento a usuário com alguma necessidade especial (deficiências físicas, mentais e/ou sensoriais)?

Sim. Atendemos usuários com:

Deficiência física (cadeirantes, outras def. físicas)

Frequência no atendimento:

semanalmente

mensalmente

esporadicamente

Deficiência visual/cegueira

Frequência no atendimento:

semanalmente

mensalmente

esporadicamente

Deficiência mental

Frequência no atendimento:

semanalmente

mensalmente

esporadicamente

Deficiência auditiva/surdez

Frequência no atendimento:

semanalmente

mensalmente

esporadicamente

Outra deficiência: \_\_\_\_\_

Frequência no atendimento:

semanalmente

mensalmente

esporadicamente

Não efetuamos nenhum atendimento a usuários com necessidades especiais.

02. Especificamente, em relação ao deficiente auditivo/surdo, há dificuldade na interação com este usuário?

Sim. Relate, por favor: hoje não temos pessoal preparado.

Não, pois...

Não registramos nenhum atendimento a deficientes auditivos/surdos.

03. Os integrantes do GES utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como canal de comunicação. Caso estes usuários passem a freqüentam e a solicitar mais os serviços da Biblioteca, acredita que a equipe estará preparada para atendê-los adequadamente?

Sim.

Não.

04. Qual(is) sugestão(ões) pode elencar para que a equipe seja preparada para oferecer um atendimento adequado ao grupo?

Sugestões: cursos específicos

Muito obrigado por sua colaboração

**ANEXO 01**

**Relação de materiais bibliográficos pertencentes ao Grupo de Estudos Surdos (GES) da UFSC – normalização realizada por uma participante do grupo**

**ESTUDOS CULTURAIS - BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Fábio at. Alii. Traduzir com autonomia; estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico; o que é, como se faz. 2 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 148p.

\_\_\_\_\_ et alli. Língua Materna; letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002. 2. ed. 245 p.

BARBOZA, Heloisa Helena & MELLO, Ana Cláudia P. Teixeira de. O Surdo este desconhecido; incapacidade absoluta do surdo-mudo. Folha Carioca. s/d. 121 p.

BHABHA, H. Local da Cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395 p.

BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Maria (orgs.). Um olhar sobre a diferença. Campinas, SP: Papirus, 1998. 223 p.

BORGES, Maria de Lourdes. O que você precisa saber sobre ética. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 141 p.

CADORE, Luís Agostinho. Curso prático de português. 8 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000. 518p.

CALVET, Louis-Jean. Sociolingüística; uma introdução crítica. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2002. 173p.

CANDAU, V.M. (Org). 2.ed. Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 192 p.

CAPOVILLA, Fernando César & RAPHAEL, Walkiria Duarte. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira; o mundo do surdo em libras. Educação. São Paulo: USP, 2004. v.1

CAPOVILLA, Fernando César & RAPHAEL, Walkiria Duarte. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira; o mundo do surdo em libras. Artes e culturas, esportes e lazer. São Paulo: USP, 2004. v.2.

CAPOVILLA, Fernando César & RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe; língua de sinais brasileira. 2 ed. São Paulo: USP, 2001. 2 v.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os pingos nos is. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004. 170p.

- CIÊNCIAS & LETRAS. Linguagem, educação e ensino. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, 1979. 378 p.
- CLÍNICA JOHN TRACY. Curso por correspondência da Clínica John Tracy para pais de crianças surdas de 2 a 5 anos. Caxias do Sul: EDUCS, 1985. 359 p.
- CORACINI, Maria José (org.) Identidade & Discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. 385 p.
- CORRER, Rinaldo. Deficiência e inclusão social; construindo uma nova comunidade. Bauru, SP: EDUSC, 2003. 122 p.
- COSTA, Maria da Piedade. O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita. São Carlos: EDUFSCar, 1994. 87p.
- COSTA, M.V. (Org). Caminhos Investigativos. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 168 p.
- \_\_\_\_\_. (Org). Caminhos Investigativos II. Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro:DP&A, 2002. 159 p.
- \_\_\_\_\_. Estudos Culturais em Educação – Mídia, Arquitetura, Brinquedos, Biologia, Literatura. Porto Alegre. ED. Universidade UFRGS. 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org).O Currículo nos Limiões do Contemporâneo. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.
- COUTO, Alpia. Posso falar; orientação para o professor de deficiente da audição. Rio de Janeiro: EDC, 1986. 126 p.
- ECO, Humberto. Os limites da interpretação. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ELIA, Silvio. Preparação à lingüística românica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. 284p.
- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto; leitura e redação. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1999. 431 p.
- FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber. Tradução: Luis Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 236 p.
- \_\_\_\_\_. A Ordem do Discurso. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2004. 79 p.
- \_\_\_\_\_. Microfísica do Poder. Tradução e Organização: Roberto Machado. 19.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. 295 p.
- \_\_\_\_\_. Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões. Tradução: Raquel Ramallete. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 288 p.

- GARCEZ, Nydia Moreira. E os surdos ouvirão; orientações para uma cataquese aos deficientes auditivos. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984. 98p.
- GIROUX, H.A. Atos Impuros. A Prática Política dos Estudos Culturais. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2003. 175 p. (2v)
- \_\_\_\_\_. Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional. Novas Políticas em Educação. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- \_\_\_\_\_. Professores como Intelectuais. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1997. 270 p. (2v)
- HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. Avaliando a linguagem na ausência da oralidade; estudos psicolingüísticos. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 95 p.
- HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 102 p.
- \_\_\_\_\_. Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais. SOVIK, L. (Org). Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434 p.
- HILL, Archibald A. (org.) Aspectos da lingüística moderna. São Paulo: Cultrix, 1974. 290 p.
- INES. Conhecendo nossos direitos e deveres; diretrizes internacionais. Rio de Janeiro: INES, 2001. 123 p. v. 1
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ .p.  
v.2
- KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. Leitura e Interdisciplinaridade; tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999. 191p.
- LARROSA, J. Pedagogia Profana. Danças, Piruetas e Mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga Neto. 4.ed, 1 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 208 p.
- LINGUAGEM DE SINAIS. São Paulo: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1992. 336p.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro (orgs.). Leitura e escrita; no contexto da diversidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004. 112p.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro (orgs.). Letramento e minorias. 2 ed. Porto Alegre: ed. Mediação, 2003. 160p.

- LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.
- MAIA, João Domingues. Gramática; teorias e exercícios. São Paulo: Ed. Ática, 2000. 327p.
- MALMBERG, Bertil. As novas tendências da lingüística; uma orientação à lingüística moderna. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1974. 277 p.
- MATTELART, A. NEVEU, É. Introdução aos Estudos Culturais. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 215 p.
- McNEILL, David. Hand and mind; what gestures reveal about thought. EUA: University of Chicago Press. 1992. 416p.
- MEADOW, Susan Goldin. Hearing Gesture; how our hands help us think. EUA: Harvard Press. 2203. 280 p.
- METZGER, Melanie. Sign Language Interpreting; deconstructing the myth of neutrality. 2 ed. Washington: Gallaudet University Press, 2000. 234p.
- METZGER, Melanie (ed.). From topic boundaries to omission; new research on interpretation. Washington: Gallaudet University Press, 2003. v.1. 237p.
- MILLER, Nancy B. Ninguém é perfeito; vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. 151p.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Especial. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 2002. 94 p.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Secretaria dos Direitos Humanos. Seu filho não escuta?; um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MJ/CORDE, 1999. 356 p.
- MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. Introdução à lingüística; domínios e fronteiras. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. v.1. 294p.
- MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. Introdução à lingüística; domínios e fronteiras. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. v.3. 480p.
- MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. Introdução à lingüística; domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. v.1. 294 p.
- MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. Introdução à lingüística; domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. v.2. 270 p.
- NONADA: letras em revista. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 1999. 187 p. 2v.

- OLIVA, Gina A . Alone in the mainstream; a deaf woman remembers public school. Washington: Gallaudet University Press, 2004. 207p.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Saberes, imaginários e representações na educação especial; a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. 239p.
- PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. Deaf in America; voices from a culture. Traduzido em português. London: Harvard University Press. S/d. sp.
- PLAZA, Julio. Tradução intersemiótica. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003. 217p.
- PONTO DE VISTA. Revista de educação e processos inclusivos. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2003. v.5. 235 p.
- \_\_\_\_\_. Revista do curso de pedagogia séries iniciais habilitação educação especial do programa magister. Florianópolis: UFSC?NUP/CED, 1999. v.1. 90 p.
- POWER, Des & LEIGH, Greg. (ed.). Educating deaf students; global perspectives. Washington: Gallaudet University Press, 2004. 221p.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil; reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global. 2004. 287p.
- RIGNEY, Mark. Deaf side story; deaf sharks, hearing jets, and a clássica american musical. Washington: Gallaudet University Press, 2003. 219p.
- RODRIGUES, Cristina Carneiro. Tradução e diferença. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 237 p.
- ROMAN, Eurilda Dias & STEYER, Vivian Edite (orgs). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001. 314 p.
- ROY, Cynthia B. (ed.). Innovative practices for teaching sign language interpreters. Washington: Gallaudet University Press, 2000. 181p.
- SACKS, Oliver. Um antropólogo em Marte; sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia de Letras, 1995. 331 p.
- \_\_\_\_\_. O homem que confundiu sua mulher com um chapéu. São Paulo: Companhia de Letras, 1997. 264 p.
- \_\_\_\_\_. Com uma perna só. São Paulo: Companhia de Letras, 2003. 208 p.
- \_\_\_\_\_. Tio Tungstênio. São Paulo: Companhia de Letras, 2002. 334p.
- SAVIOLI, Francisco Platão. Gramática em 14 lições; com mais de 1.700 exercícios. São Paulo: Ed. Ática, 1980. 352p.

- SILVA, Lopes da e RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). A lingüística que nos faz falhar; investigação crítica. São Paulo: Ed. Parábola, 2004. 232p.
- SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. 191 p.
- SILVA, T.T.da. (Org). Alienígenas na Sala de Aula. Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 4.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 243 p.
- \_\_\_\_\_. Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo. 2.ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.
- \_\_\_\_\_. (Org). Identidade e Diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133 p.
- \_\_\_\_\_. Identidades Terminais. As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 273 p.
- \_\_\_\_\_. O Currículo como Fetiche – a poética e a política do texto curricular. 1 reimp. Belo Horizonte:Autêntica, 2001. 120 p.
- \_\_\_\_\_.(Org). O Que é, Afinal, Estudos Culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 240 p.
- \_\_\_\_\_. (Org).O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. 5.ed. Petrópolis:Vozes, 2002. 258 p.
- \_\_\_\_\_. Teoria Cultural e Educação – Um Vocabulário Crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.
- SILVEIRA, R.M.H. (Org). Professoras que as Histórias nos Contam. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 184 p.
- SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos; interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. 2 v.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . 2 ed.
- SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.
- SOARES, Magda. Letramento; um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. 125 p.
- STRNADOVÁ, Vera. Como é ser surdo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Babel, 2000. 217p.
- THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini. A invenção da surdez. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 232p.
- VEIGA-NETO, A. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 236 p.

- WESTPHAL, Germán F. Textos y contextos. Chile: El Kultrún, 1992. 81 p.
- WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perrin. Learning to see; teaching American sign language as a second language. 2 ed. Washington: Gallaudet University Press, 1998. 145p.
- WINSTON, Elizabeth A . Educational interpreting; how it can succeed. Washington: Gallaudet University Press, 2004. 233p.
- WORTMANN, M.L.C. & VEIGA-NETO, A. Estudos Culturais da Ciência & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.136p.