

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Marta Rejane Proença Filietaz

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS NORMAS
À QUALIDADE DE FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE
LÍNGUA DE SINAIS**

Curitiba

2006

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS NORMAS
À QUALIDADE DE FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE
LÍNGUA DE SINAIS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-
Graduação em Educação/Mestrado em Educação,
na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas da
Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto.

Curitiba

2006

Agradecimentos

À Deus, por ter me dado vida e saúde.

Ao meu marido Roberto e aos meus filhos Guilherme, Victor, Arthur e Isabel, por estarem sempre me apoiando em todos os momentos, quer ausente ou presente.

À minha querida mãezinha Maria Ribeiro, meu alicerce, meu estímulo e incentivo, e a meus irmãos e familiares, que sempre estiveram presentes em meus estudos.

À minha colega e amiga Sirlene Maria Ferro, pelo companheirismo e pela incomparável amizade.

Aos professores do Mestrado que ajudaram para o desenvolvimento dessa dissertação.

Aos profissionais do Cresa - Centro de Reabilitação Sidney Antônio, que me fizeram capaz de perseverar em meus estudos.

Ao SEED/DEE na área da surdez (Sueli Fernandes, Vera Lúcia e Rosane) e à FENEIS (Iraci e Rosani Suzin e Karin Strobel), por estarem sempre presentes em minha formação como Intérprete de Língua de Sinais.

A todos os entrevistados pela atenção e pelas valiosas informações, em particular a Professora Doutora Rossana Finau que me recebeu na semana em que seria presenteada com a chegada de seu bebê, Ivan.

Ao professor Marcos Antônio Arriens, por contribuir grandemente para minha formação.

À professora Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira, por abrir meus horizontes e fazer-me refletir sobre outras possibilidades de pesquisa.

Aos componentes da Banca de Qualificação pela rigorosa leitura e pelo conjunto de sugestões que enriqueceram de maneira significativa esta Dissertação que ora é apresentada.

Ao meu querido orientador Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto, pela sua paciência e perseverança em me orientar.

A todos os surdos que me incentivaram direta e indiretamente a buscar e alcançar meus objetivos.

Obrigada.

“Enquanto a atuação do Intérprete for extremamente criativa e expressiva essa “tela” se projetará na visão interior do Surdo, tornando vívidas e possíveis as verdades e circunstâncias pelas quais o Intérprete está transitando. Seguramente o Surdo sairá da situação passiva”.

(Marco Antonio Arriens - Intérprete Internacional)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – SUJEITO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	10
1.1 O SUJEITO SURDO	10
1.2 HISTÓRIA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS	11
1.2.1 A Surdez: da Antigüidade à Idade Média	12
1.2.2 Do Renascimento ao Congresso de Milão	14
1.2.3 Evolução das Concepções sobre a Surdez: do Congresso de Milão à Década de 1960/70	19
1.2.4 Reconhecimento da Diversidade: a Surdez e a Educação de Surdos da Década de 1970 aos Dias Atuais	29
CAPÍTULO 2 – O SUJEITO SURDO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	42
2.1 EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO	42
2.2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	44
2.3 DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA	50
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ..	54
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	59
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LINGUA DE SINAIS	71
3.1 O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS	71
3.2.2 Intérprete de Língua de Sinais no Mundo	85
3.2.3 Políticas Públicas e o Intérprete de Língua de Sinais no Brasil	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS	125
ANEXO 1 - ENTREVISTAS	126
ANEXO 2 - DECRETO Nº. 5626	147
ANEXO 3 - LEI Nº. 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002	156
ANEXO 4 - LEI Nº. 12095/1998	157
ANEXO 5 - CÓDIGO DE ÉTICA DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS	159

TERMO DE APROVAÇÃO

Marta Rejane Proença Filietaz

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS NORMAS À FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 19 de dezembro de 2006.

Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof^a. Dr^a. Naura Syria Carapeto Ferreira
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof^a. Dr^a. Sueli de Fátima Fernandes
UNIANDRADE – SEED/DEE

LISTA DE SIGLAS

LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
ILS	-	Intérprete de Língua de Sinais
LSB	-	Língua de Sinais Brasileira
UTP	-	Universidade Tuiuti do Paraná
PUC	-	Pontifícia Universidade Federal do Paraná
UNICENP	-	Centro Universitário Positivo
SEE	-	Secretaria de Educação Especial
DEE	-	Departamento de Educação Especial
FENEIS	-	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
INES	-	Instituto Nacional de Educação para Surdos
MEC	-	Ministério de Educação e Cultura
FAS	-	Fundação de Ação Social
PNE	-	Plano de Educação Nacional
PROINESP	-	Programa de Informática na Educação Especial
FENEIDA	-	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FMS	-	Federação Mundial dos Surdos
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
OEA	-	Organização dos Estados Americanos
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
CORDE	-	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
IFES	-	Instituto de Ensino Superior
PNEE	-	Portador de Necessidades Educacionais Especiais
CONSEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRESA	-	Centro de Reabilitação Sidney Antonio

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as políticas públicas de educação inclusiva para surdos, fundamentando seu desenvolvimento a partir dos direitos deste indivíduo no contexto educativo do ensino superior, da presença do intérprete de língua de sinais nas universidades e das condições de formação deste profissional. O objetivo geral foi o de analisar se as atuais políticas públicas inclusivas normatizam, de fato, a formação do Intérprete de Libras no Ensino Superior, tomando-se como ponto de partida as Políticas Públicas Educacionais existentes. Com este intuito, buscou-se entender a surdez a partir da concepção sócio-antropológica, que permite reconhecer o Surdo e suas necessidades em suas dimensões humana e social, e analisar a trajetória histórica da inclusão do indivíduo surdo na sociedade, abordando-se temas como exclusão, segregação, integração, inclusão e deficiência/diferença. Para amparar tais análises foi necessário compreender a dimensão político-institucional das ações voltadas à educação deste sujeito, discorrendo-se acerca das políticas públicas que normatizam o processo educativo do aluno Surdo no Ensino Superior, da formação do Intérprete de Língua de Sinais, bem como das políticas públicas que a regulamentam e dos meios e instrumentos que as instituições de Ensino Superior dispõem para a contratação deste profissional. Assim, o estudo foi estruturado em duas etapas distintas: a primeira, a partir da elaboração de referencial teórico que subsidiou as análises sobre os temas relacionados; e a segunda, sob a forma de Pesquisa Exploratória, elaborada com o intuito de identificar o posicionamento da educação inclusiva no Ensino Superior e da formação do Intérprete de Língua de sinais sob a ótica das Políticas Públicas. Esta segunda etapa foi realizada a partir de entrevistas feitas com profissionais responsáveis pela área em três instituições de Ensino Superior (Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Centro Universitário Positivo (UNICENP), todas localizadas na cidade de Curitiba/Pr, e em dois órgãos oficiais, a Secretaria de Educação/Departamento de Educação Especial SED/DÉE e a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo, FENEIS. Os resultados obtidos demonstraram que embora a visão que se tem do Surdo e da surdez na sociedade contemporânea tenha evoluído, o que pode ser constatado até mesmo pelo fato de algumas instituições de ensino superior mostrarem-se francamente empenhadas na contratação de Intérpretes de Língua de sinais, as discussões sobre o tema ainda devem ser intensificadas, ampliadas e permanentemente revistas, a fim de propiciar as condições necessárias para uma educação inclusiva de fato e de direito.

Palavras-chave: Políticas públicas; inclusão; surdez; intérprete; língua de sinais.

ABSTRACT

This dissertation has as study object the public politics of inclusive education for deaf people, basing its development from the rights of this individual on the educative context of superior education, of the presence of the interpreter of language of signals in the universities and of the conditions of formation of this professional. The general objective was to analyze if the current inclusive public politics normalized, in fact, the formation of the Interpreter Language of Signals in Superior Education, being overcome as starting point the existing Educational Public Politics. With this intention, one searched to understand the deafness from the conception partner-anthropologic, who allows to recognize the Deaf person and its necessities in its dimensions social human being and, and to analyze the historical trajectory of the inclusion of the deaf individual in the society, being approached itself subjects as exclusion, segregation, integration, inclusion and deficiency and difference. To support such analyses it was necessary to understand the politician-institutional dimension of the actions directed to the education of this citizen, discoursing itself concerning the public politics that normalized the educative process of the Deaf pupil in Superior Education, of the formation of the Interpreter of Language of Signals, as well as of the public politics that regulate it and of the ways and instruments that the institutions of Superior Education make use for the formation of this professional. Thus, the study it was structuralized in two distinct stages: the first one, from the elaboration of theoretical referential that subsidized the analyses on the related subjects; e second, under the form of Exploratory Research, elaborated with intention to identify the positioning of the inclusive education in Superior Education and of the formation of the Interpreter of Libras under the optics of the Public Politics. This second stage was carried through from interviews made with responsible professionals for the area in three institutions of Superior Education (Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) and Centro Universitário Positivo (UNICENP), all located in the city of Curitiba/Pr, and two official agencies, the Secretaria de Educação/Departamento de Educação Especial (SED/DEE) and the Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS). The gotten results had demonstrated that even so the vision that if has of the Deaf person and the deafness in the society contemporary has evolved, what it can be evidenced even though by the fact of some institutions of superior education to reveal frankly pledged in the best formation of Interpreters Language of Signals with a solid formation of superior level, the quarrels on the subject still must be intensified, be extended and permanently revised, in order to propitiate the necessary conditions for an inclusive education of fact and right.

Keywords: Public politics; inclusion; deafness; interpreter; Language of Signals.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas últimas décadas influenciaram de forma significativa as áreas científica, tecnológica e, por conseguinte, o próprio mundo do trabalho, trazendo consigo inúmeros desafios para a educação, necessitando de um reordenamento político, econômico e social para adequar-se frente a tais mudanças.

Essa nova condição passou a ser facilmente observável ao se considerar, os efeitos sociais das políticas públicas nos indicadores sociais, como por exemplo, aqueles referentes ao sistema público de ensino, que assinalam índices de repetência, evasão, exclusão, entre outros (TAKAHASHI, 2005).

Inserida, portanto, no conjunto das intervenções do Estado, compreende-se que a Educação seja, também, um dos fatores que podem contribuir de forma decisiva para associar o desenvolvimento com a consolidação dos valores democráticos. Essa possibilidade tem se confirmado ao se observar o papel central que a Educação vem ocupando nas estratégias de desenvolvimento.

A educação necessita ser vista, assim, como integrante de um conjunto de políticas públicas e sociais uma vez que, ao lado destas concepções, precisa-se partir dos princípios constitucionais que reiteram a premissa de que a Educação é direito de todos, conforme expressa a Declaração dos Direitos Humanos e ratificam as políticas educacionais. Princípio, aliás, que está presente em instrumentos legais que reforçam a orientação sobre inclusão social e, em especial, a escolar. Tal abordagem é bastante clara nas resoluções internacionais e nacionais que versam sobre o tema, como, por exemplo, na Declaração de Salamanca e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Declaração de Salamanca surge, aliás, impulsionada pelo propósito de líderes mundiais e da própria Organização das Nações Unidas (ONU) no que diz respeito à universalização dos direitos das pessoas com necessidades especiais, em especial, do direito à educação. Tal propósito já vinha sendo concebido desde o final da Segunda Guerra Mundial, a partir da valorização dos direitos humanos e dos conceitos de igualdade de oportunidades, de direito à diferença, de justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais.

Além disso, dados estatísticos referentes ao quadro internacional de acesso à educação das pessoas com deficiência, no início da década de 90, eram surpreendentes. Tais dados mostravam que mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à escolarização primária; em um universo estimado, à época, de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo; 150 milhões tinham idade inferior a 15 anos de idade e menos de 2% destas recebiam qualquer modalidade de educação, apesar dos esforços e das recomendações de organismos nacionais e internacionais (CARVALHO, 2006). Foi justamente neste cenário que vieram a ser forjadas as primeiras Políticas Públicas de apoio às pessoas com necessidades especiais, com ênfase no seu direito à educação.

Hoje, as Políticas Públicas voltadas à inclusão necessitam garantir, em suma, o acesso às pessoas com necessidades especiais a seus direitos humanos, fazendo com que estes deixem de estar à margem da sociedade e passem a participar digna e ativamente do processo social, com o reconhecimento de seus direitos. É assim que a educação inclusiva é importante, para uma sociedade plural e democrática que procura adaptar-se para recebê-lo e na qual os indivíduos aprendem a conviver e trabalhar com a diversidade.

Cabe ainda mencionar que a implantação de políticas que visem à garantia

de acesso e permanência na estrutura regular de ensino considera-se que necessidades educacionais especiais não se resumem somente às deficiências. Conforme entende Sasaki (2002, p.41), “deve ainda expressar que o significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência desses educandos, o que é primordial e deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico”.

Uma educação inclusiva que ofereça todos os meios e instrumentos necessários para que as pessoas com necessidades especiais possam, de fato, apreender a realidade e a cultura de seu meio social, adquirir novos conhecimentos e habilidades, conquistar seu espaço e contribuir produtivamente para o bem comum precisa ser alvo de esforços coletivos na sociedade democrática e inclusiva.

A partir de tais premissas, o presente estudo fundamentou-se em três categorias de análise:

- Inclusão: tomando-se, para sua compreensão, a conceituação proposta por Sasaki (2002, p.41), que assim a define: “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Nessa perspectiva, o conceito de inclusão pressupõe que a concentração de esforços, no sentido de fazer com que o processo inclusivo realmente ocorra em toda a sua amplitude, necessita ser o objetivo principal tanto do sujeito com necessidades especiais quanto da sociedade - aqui compreendida em sua dimensão macro –, na busca de um cenário social que, independentemente das diferenças que apresenta, precisa ofertar a todos os indivíduos as mesmas possibilidades de realização humana e social.

- Política: utilizou-se, para subsidiar o estudo, a concepção de Bobbio et al. (2000, p.954), que a entende como sendo “[...] tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social [...]”. Tal pressuposto sugere, que se compreenda Política como um complexo de atividades humanas exercidas no interior de uma coletividade sócio-cultural voltadas para a satisfação das necessidades e interesses humanos, quer individuais, quer coletivas.

- Omnilateralidade: a categoria adotada como subsídio para desenvolvimento do estudo de acordo com a concepção de Manacorda (2001), que a entende como a noção que expressa a formação integral do ser humano que integra a teoria e a prática. É, portanto, sob esta perspectiva que se fundamenta o princípio aqui enfatizado de se compreender a educação como um processo integrado tanto à atividade intelectual quanto à produtiva do homem, entendendo-se, assim, o termo omnilateral no sentido de formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

Acredita-se na necessidade de reforçar, hoje, a perspectiva da omnilateralidade do indivíduo, pautada, sobretudo, nas concepções de autores como Gramsci, para quem:

A concepção de omnilateralidade do homem centra-se na apreensão do homem enquanto totalidade histórica que é, ao mesmo tempo “natureza”, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imperativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (o mundo da liberdade) (Gramsci, *apud* ANGELLI, 2006, p.2170)

Portanto, é neste sentido que a prática social em seu conjunto e em relação ao sujeito Surdo em particular, necessita encontrar seus princípios fundantes em

conceitos como fraternidade, solidariedade, justiça social e emancipação do homem assumidos, em definitivo, “como elementos imprescindíveis à dignidade da vida humana na sociedade do seu tempo” (FERREIRA *in* FERREIRA, 2003, p.17).

Neste contexto, o interesse em desenvolver o tema abordado neste estudo se deu por acreditar-se que conhecendo melhor o “mundo” dos Surdos, bem como os meios existentes para que eles possam apropriar-se dos conteúdos educativos, é possível contribuir para que estes possam conquistar uma formação profissional que lhes permitam atuar na sociedade e exercer seu papel de cidadão.

Esse objeto de investigação origina-se, também, nas inquietações da autora e de sua experiência profissional como Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Ensino Superior, atuando como mediadora na relação de aprendizagem entre surdos e professores, que deu origem a um repensar sobre a importância da atuação deste no processo de inclusão do Surdo nas instituições de ensino superior. Esta realidade implica, por um lado, na busca de integração do Surdo e, por outro, no trabalho desenvolvido pelo Intérprete com o intuito de melhor conhecer esta realidade.

Neste contexto, o estudo busca analisar se as políticas públicas inclusivas normatizam a formação do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior na rede particular, tomando-se como ponto de partida as Políticas Públicas Educacionais existentes. Para tal, considerou-se a necessidade de:

- Compreender a surdez a partir das concepções clínico-terapêutica e sócio-antropológica;
- Reconhecer o indivíduo Surdo e suas necessidades como ser humano e social, buscando-se, ainda, analisar a trajetória histórica do processo de sua inclusão na sociedade, abordando temas como exclusão,

segregação, integração, inclusão e deficiência e diferença;

- Apresentar a evolução das concepções sobre a surdez e as mudanças ocorridas no que diz respeito aos métodos de aprendizagem do indivíduo Surdo ao longo do tempo;
- Compreender a dimensão político-institucional das ações voltadas para a educação do Surdo;
- Discorrer sobre as políticas públicas que regulam o processo educativo do aluno Surdo no Ensino Superior;
- Conhecer o processo educativo de alunos Surdos adotado em instituições de Ensino Superior;
- Discutir a formação do Intérprete de Língua de Sinais e analisar as políticas públicas que a regulamentam, bem como os meios e instrumentos que as instituições de Ensino Superior disponibilizam para a formação do Intérprete de Língua de Sinais.

O estudo, portanto, foi estruturado a partir de dois momentos: o primeiro, constituído pela elaboração de um referencial teórico que visou subsidiar as discussões sobre os temas relacionados, oferecendo suporte da literatura para tal. Em um segundo momento foi realizada uma Pesquisa Exploratória, com o intuito de investigar a postura político-institucional de educação inclusiva no Ensino Superior, bem como a formação do Intérprete de Libras sob a ótica das Políticas Públicas na atual conjuntura nacional e internacional, considerando-se o conjunto de determinações.

A opção pela realização de Pesquisa do tipo Exploratória ocorreu justamente por se compreender que tal modalidade contribui para que o pesquisador adquira maior entendimento do problema a ser pesquisado por meio de informações obtidas

diretamente com os sujeitos que o experienciaram, permitindo ainda posterior análise dos exemplos relatados à luz da literatura consultada.

A pesquisa de campo foi realizada em 03 (três) instituições de Ensino Superior (Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Centro Universitário Positivo (UNICENP) localizadas na cidade de Curitiba/Pr e em dois órgãos, a Secretaria de Educação/Departamento de Educação Especial SED/DEE e a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo, FENEIS, os quais são responsáveis pela formação do Intérprete.

.De acordo com Minayo (1996, p.24), em pesquisas como essa necessita buscar nas partes a compreensão e na relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Considera ainda que o fenômeno ou processo social precisa ser entendido a partir das determinações e transformações dadas pelos sujeitos.

A concepção do presente estudo fundamenta-se no entendimento de que reduzir a Educação a uma simples forma de produção tecnológica e de profissionalização dos indivíduos, no sentido usual do termo, significa assumir uma postura pobre e estreita de suas funções econômica, social, política e cultural, desconsiderando, enfim, sua dimensão humana. Acredita-se, ainda, que, ao se privilegiar o saber imediato, o aprendizado mecânico da execução, do saber-fazer com a eficiência e a eficácia típicas do mercado em detrimento do raciocínio, da reflexão, da criação, está se enfatizando um caminhar no sentido oposto ao da humanização do homem. A educação, ao contrário, deve caminhar no sentido de formar forças de produção, mas dentro de uma dimensão humanizada e cidadã que prioriza a formação e a própria existência do homem em uma dimensão social e política comprometida com a humanização (COELHO, 1998).

A dissertação está estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o sujeito Surdo, a partir de uma perspectiva histórica e a evolução das concepções sobre a surdez e sobre a educação dos Surdos no Brasil e no mundo - que culminou com o reconhecimento social da diversidade.

No Capítulo 2, “o Sujeito Surdo e as Políticas Públicas”, é abordado, a partir das interpretações conceituais sobre temas como exclusão/segregação, integração/inclusão, e, ainda, deficiência/diferença, com o objetivo de distinguir tais termos e permitir uma melhor compreensão sobre as mudanças que ocorreram até se chegar à concepção social inclusiva do Surdo. No que diz respeito às Políticas Públicas, enfocam-se as que regulamentam os direitos das pessoas com necessidades especiais, destacando-se, dentre estas, aquelas que versam sobre o direito à Educação destes sujeitos.

Por fim, no Capítulo 3 discorre-se sobre Políticas Públicas e a Formação do Intérprete de Libras, enfatizando-se as características atuais do processo de formação destes profissionais e descrevendo o âmbito de sua atuação junto ao aluno Surdo no Ensino Superior. Analisa-se, ainda, o posicionamento político-institucional de algumas Universidades quanto à obrigatoriedade legal de disponibilizar a presença do Intérprete como mediador do processo de ensino/aprendizagem a partir de relatos dos participantes da pesquisa, representados por profissionais que atuam em tais instituições. Foram examinados, ainda, os meios e instrumentos disponibilizados por estas para a formação do Intérprete de Língua de Sinais e para a educação do Surdo, buscando-se identificar, assim, de que forma o meio acadêmico e as políticas públicas facilitam e/ou dificultam sua acessibilidade e o exercício do seu direito à Educação.

Nas Considerações Finais, busca-se propor sugestões e recomendações para trabalhos futuros como forma de aprimorar e ampliar as discussões sobre o tema e estimular a continuidade de estudos nesta área.

CAPÍTULO 1 – SUJEITO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 O SUJEITO SURDO

Tendo em vista que a concepção do sujeito Surdo subsidiará todas as análises desenvolvidas neste trabalho, faz-se necessário, inicialmente, um esclarecimento abrangente sobre o tema.

O Surdo como um sujeito capaz de produzir conhecimentos, de organizar-se social e politicamente e de produzir uma cultura surda, não pode ser considerado simplesmente a partir do mero dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir (MACHADO, 2002).

A audição é um dos sentidos que permitem ao homem conhecer e responder aos estímulos do ambiente em que vive e é por meio dela que, ainda como feto, o homem estabelece trocas com o mundo externo através dos sons ambientais mais intensos. Para o desenvolvimento infantil a audição exerce um papel preponderante, uma vez que é através dela que a criança tem acesso à linguagem, à interação e à comunicação (ANDRADE et al., 2006).

Sendo, portanto, a comunicação um dos fatores principais de integração do ser humano - significando participação, convivência e socialização – qualquer tipo de dificuldade em estabelecer contato com seus semelhantes pelos meios convencionais tem trazido ao indivíduo surdo, ao longo do tempo, diversos problemas de inclusão social.

A surdez é uma deficiência invisível que interfere de forma significativa no desenvolvimento social, educacional e emocional do surdo. Seu significado social

está ligado à ausência da linguagem comum ao meio no qual o ser humano vive, ou seja, a língua oral. Por muitos séculos, os sujeitos Surdos foram ignorados socialmente, chegando-se a acreditar, em tempos remotos, que eles não pensassem. A realidade, no entanto, tem mostrado que não há diferenças de qualquer tipo entre os sujeitos Surdos e o ouvinte (APABB, 2006).

Antes, porém, de se buscar compreender as especificidades do sujeito surdo é necessário aprofundar alguns aspectos relacionados à surdez propriamente dita e à forma como a sociedade tem lidado com ela e com a educação do surdo ao longo da história. Tal abordagem é apresentada a seguir.

1.2 História e as Políticas de Educação para Surdos

Uma retrospectiva histórica da educação de surdos propicia não apenas compreender a forma como o sujeito surdo foi tratado e educado ao longo do tempo, mas também o comportamento atual da sociedade em relação a essas diferentes representações na sua educação.

Historicamente a surdez foi sempre abordada a partir de uma lógica que enquadrava os surdos sob uma perspectiva meramente terapêutica, entendendo-a unicamente como deficiência. Em consequência foi, por muito tempo, ligada a esta matriz.

As propostas educacionais voltadas aos sujeitos surdos visam propiciar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e capacidades; no entanto, as diversas práticas pedagógicas apresentam limitações nesse sentido e é bastante comum que esses sujeitos, ao final da escolarização básica, apresentem

dificuldades na escrita ou na leitura ou ainda um domínio inadequado dos conteúdos que lhes foram ensinados. A partir desta perspectiva geral, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

1.2.1 A Surdez: da Antigüidade à Idade Média

No século V a.C., Heródoto, historiador grego, seguindo os ditames ideológicos da época, classificou os surdos como indivíduos castigados pelos deuses com a deficiência. Aristóteles, por sua vez, não acreditava na possibilidade de educar as pessoas surdas.

Conforme menciona Bolonhini Junior (2004), historicamente as pessoas com necessidades especiais estiveram sempre à margem da atuação do Poder Público. Em Roma e na Grécia antiga, os deficientes eram mantidos à mercê de uma política de extermínio.

A esse respeito, Fonseca (1997) assinala que, na Antigüidade, o tratamento dado a essas pessoas assumia duas posturas distintas: alguns povos propalavam, de fato, a exterminação de tais indivíduos, considerando-os como um empecilho social; no entanto, outras civilizações assumiam um comportamento protetor com relação aos mesmos, entendendo que dessa forma os deuses lhes seriam gratos e distribuiriam, assim, suas bênçãos.

Os hebreus, por exemplo, entendiam a deficiência como uma punição divina e, por isso, os deficientes eram impedidos de dirigir serviços religiosos. Ao contrário,

os hindus sempre consideraram os cegos, como pessoas dotadas de uma sensibilidade interior extremamente desenvolvida justamente pela falta da visão, e assim estimulavam o ingresso de pessoas com problemas visuais nas funções religiosas (FONSECA, 1997).

Houve, portanto, no curso da história, diferentes condutas na atenção as diferenças que, ora foram assistidos e até mesmo valorizados em função de suas próprias limitações, ora foram discriminados e mesmo exterminados, por serem julgados como sujeitos de menos valia.

Isso explicaria porque, até a Idade Média, os surdos congênitos eram considerados como indivíduos estúpidos e incapazes de exercer seus direitos de cidadania como herdar propriedades, casar, receber instrução e trabalhar, ou seja, eram privados de quaisquer direitos fundamentais (BERNARDINO, 2000).

Durante toda a Idade Média essa perspectiva sobre a Surdez se manteve e os surdos permaneceram excluídos da vida em sociedade. As próprias famílias eram discriminadas e, por esse motivo, era comum esconderem seus parentes surdos a fim de não sofrerem com o isolamento social que tradicionalmente lhes era imposto. A história da humanidade foi permeada, assim, por períodos nos quais a exclusão social e humana do próprio homem era uma prática aceitável. É Somente portanto, após o Renascimento cedeu lugar, definitivamente, a uma postura social profissionalizante e integrativa das pessoas com deficiência. A forma científica de percepção da realidade daquela época modificou o estigma social que influenciava o tratamento para com essas pessoas, e passou, gradualmente, a haver uma busca racional de integração destes indivíduos na sociedade (FONSECA, 1997).

Necessita-se, ainda, mencionar que a concepção vigente na Idade Média pressupunha a idéia de um Deus inquisidor, e a deficiência era compreendida, assim,

concebida como resultante de possessões demoníacas, ou seja, de origem maligna. Como destaca Barroco (*in* BARROCO, 2004b, p. 40), “esta concepção de deficiência e do portador portador¹ dela, é óbvio, está calcada na concepção de mundo, de vida: um mundo determinado, que era regido por uma suposta harmonia (tudo era como deveria ser)”.

Esta concepção sobre o mundo e a vida persiste por um longo período, e é somente no final da Idade Média e início do Renascimento que passa a haver uma mudança da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, passando a surdez a ser analisada sob a ótica médica e científica.

1.2.2 Do Renascimento ao Congresso de Milão

O surgimento do movimento renascentista (ou Renascimento) ocorreu num momento em que emergia uma nova forma produtiva, juntamente com a busca do reconhecimento do valor do homem e da sua humanidade (BARROCO *in* BARROCO, 2004a).

Com o Renascimento, passa a haver uma redefinição do conceito sobre os deficientes de modo geral – e os surdos, em particular - que deixam de ser vistos como alvo de castigo divino e passam a ser compreendidos como pessoas com direitos à educação e à socialização (ROCHA, 1997).

Segundo Lacerda (1998, p. 68):

¹ Esta denominação apesar de ser utilizada por muitos pesquisadores e pela legislação, não é aceita por esta pesquisadora, que acredita numa visão sócio-antropológico, o qual não entende o indivíduo como “portador”, ou seja, como alguém que “carrega” consigo uma patologia.

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

A primeira notícia que a história registra de aprendizagem de um surdo é creditada a Pedro Ponce de León², que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios, em pleno século XVI. Também a atuação do médico Girolamo Cardano³, no século XVI, merece destaque, tendo este afirmado que “a surdo-mudez não era impedimento para o surdo aprender e que o melhor meio para isso seria a escrita” (SOARES, 1999, p.7).

Comentando a respeito desta ênfase na escrita na educação de surdos, Soares (1999, p. 25) levanta, ainda, uma questão pertinente:

Com relação à utilização da escrita na educação de surdos, nos séculos XVI e XVIII, cabe indagar se a escrita teria sido empregada não como um conhecimento valorizado e exigido para a inserção social, tal como ocorreu nos séculos posteriores, mas como um recurso que podia ser utilizado em substituição à fala. Haveria, então, nesse caso, uma priorização da linguagem escrita secundarizando-se a linguagem oral, não pelo fato de se julgar necessário ao surdo a obtenção desse tipo de conhecimento, mas sim por se constituir em elemento facilitador para sua participação social.

De relevância também, já no século XVII, em 1620, foi a iniciativa de Juan Pablo Bonet, que publica um livro sobre os princípios do Oralismo. No século XVIII, os registros históricos assinalam, conforme menciona Rocha (1997, p.4) “o primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda”,

² Pedro Ponce de León (1520 – 1584). Monge beneditino espanhol que demonstrou que os argumentos médicos utilizados para afirmar que os surdos não poderiam aprender porque possuíam lesões cerebrais não eram verdadeiros (SOUZA & ARAÚJO, 2005).

³ Girolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo italiano, considerado como um dos primeiros educadores de surdos. (CABRAL, 2006).

referindo-se à uma discussão entre o abade francês Charles Michel de L'Épée, autor do método de sinais e fundador da primeira escola pública para ensino de pessoas surdas, e o pastor de origem alemã Samuel Heinicke, que defendia o método oral. Conhecido como o “Pai do Método Alemão” – Oralismo Puro –, Heinicke deu início às bases da filosofia oralista.

Por sua vez, Charles de L'Épée instituiu e aperfeiçoou o método de sinais baseado nos gestos naturais, onde o alfabeto manual era utilizado somente para nomes próprios ou para termos abstratos. L'Épée passou a defender a Língua de Sinais como sendo a língua natural dos Surdos, ressaltando que a linguagem gestual-visual constitui-se em um genuíno meio de comunicação e de manifestação do pensamento. A escola fundada por L'Épée foi responsável pela formação dos primeiros professores surdos, que passaram a difundir a Língua de Sinais pelo mundo todo (AJA, 2001).

Ao mencionar a surdez ao longo da história, Sacks (1998) refere que em 1750, por exemplo, a situação de indivíduos com surdez pré-lingüística era extremamente problemática: incapazes de desenvolver a fala e de comunicar-se até mesmo com suas famílias - sendo esta escassa comunicação restrita ao uso de alguns sinais e gestos rudimentares -, o sujeito surdo era isolado, “privado de alfabetização e de instrução, forçado a executar as tarefas mais desprezíveis, vivendo sozinho e na miséria” (SACKS ,1998, p. 27).

Outro marco histórico de grande significado para a educação de surdos ocorre na França, durante o Império, onde o governo de Napoleão Bonaparte confere, pela primeira vez na história, os direitos civis às pessoas surdas.

No século XIX, nos Estados Unidos, Thomas H. Gallaudet⁴, ao constatar a rejeição imposta pelos colegas a uma menina surda, sensibilizou-se com o assunto e buscou na França os métodos de aprendizagem utilizados na educação de sujeitos surdos, trazendo um professor surdo francês, Laurent Clerc, com quem fundou, em 1817, a primeira escola pública para surdos dos EUA (STROBEL, 2006).

Vale inicialmente mencionar a concepção histórica “determinismo” da deficiência que era culturalmente disseminada no mundo e também no Brasil. A esse respeito, Mazzotta (1999, p.16) afirma que “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

Segundo Barata & Proença (2001), antes mesmo da institucionalização da educação especial no país, alguns grupos de educadores já manifestavam interesse pelo atendimento educacional para as necessidades especiais.

Strobel (2006) relata que, em 1857, o surdo francês Edouard Huet foi convidado pelo então imperador D. Pedro II para fundar a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Huet começou alfabetizando duas crianças surdas utilizando-se do mesmo método adotado por L’Epée, com o uso da língua de sinais associada ao alfabeto manual.

Desde seu início, o INES caracterizou-se como uma instituição educacional voltada para a educação literária e para o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos na faixa etária de sete a quatorze anos. Alguns anos após a inauguração do instituto foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios, como oficinas de sapataria e de encadernação (BARATA & PROENÇA, 2001).

⁴ Edward Gallaudet (1837-1917), americano, defensor da abordagem oral-manual, fundou em 1817 a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, o Gallaudet College. Mais tarde tornou-se presidente da primeira universidade para surdos dos EUA, a Gallaudet University. (STROBEL, 2006).

Huet estabeleceu seu plano de ensino, do qual constavam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã.

Em 1877, Tobias Leite publica “Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro⁵” deixando claro o objetivo do INES em prover a comunidade surda brasileira de instrução literária e de ensino profissional:

A instrução litterária é dada em 6 a 8 annos, e comprehende: o ensino da língua portugueza pelo meio da escrita, da arithmetica até decimaes com applicações às necessidades da vida commun, da geometria plana com applicações à agrimensura, da geographia e história do Brazil e noções da história sagrada.

A educação profissional é dada por ora:

Na officina de sapateiro, que faz todo o calçado necessário para os alumnos e para os particulares que o encomendam;

Na officina de encadernação que encaderna os livros das Repartições Públicas e particulares (SOARES, 1999, p. 51).

Com a criação do INES, a comunidade surda brasileira passou a contar com uma escola especializada para sua educação, o que, pouco depois, propiciou a sistematização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a partir de empréstimo da Língua de Sinais Francesa (INES, 2006).

O tema foi adquirindo maior relevância à medida que a concepção sobre a necessidade de educar o sujeito Surdo se tornava cada vez mais urgente. Assim, passa a ser dada maior ênfase às discussões sobre o tema e as questões relacionadas à educação do Surdo passaram a ser debatidas em busca de um consenso, particularmente com relação ao Oralismo, conforme se verá no tópico a seguir.

⁵ Tanto nas publicações de Tobias Leite quanto na publicação do Regulamento Interno do INES, com data de 15 de dezembro de 1857, o Instituto recebe o nome de Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro.

1.2.3 Evolução das Concepções sobre a Surdez: do Congresso de Milão à Década de 1960/70

Um marco importante nas políticas referentes a educação dos Surdos foi a realização do I Congresso Internacional de Professores de Surdos, na cidade de Milão, na Itália, em 1880. O Congresso foi realizado em um clima polêmico. De um lado, havia um grupo majoritário que defendia o Oralismo, formado em sua maioria por participantes europeus e ouvintes que aclamavam a metodologia oralista e negavam com veemência a utilização da linguagem de sinais, acreditando que seu uso, pelo surdo, o desviaria da aprendizagem da língua oral, considerada mais importante do ponto de vista social. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes votaram a favor o uso exclusivo da metodologia oralista e a eliminação da linguagem de sinais; a única oposição de vulto feita ao Oralismo foi apresentada por Gallaudet, que já desenvolvia nos Estados Unidos um trabalho fundamentado nos sinais de L'Épée (LACERDA, 1998).

Afora as polêmicas que permearam a realização do Congresso, as resoluções tomadas foram determinantes no mundo inteiro, especialmente na Europa e na América Latina, e fizeram com que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação no processo educacional de surdos. O oralismo foi, então, assumido como referencial para educação dos surdos e esta abordagem não foi, praticamente, contestada por quase um século.

Pode-se afirmar portanto que apesar de ser utilizado ainda hoje, o Oralismo teve seu auge e hegemonia de 1880 (com o Congresso de Milão, que tentou abolir

o uso da língua de sinais) até por volta de 1970, permanecendo praticamente por um século como abordagem exclusiva na educação dos surdos. Nesta abordagem, a aquisição da fala deve ter início o mais precocemente possível, utilizando-se, para tal, dos instrumentos necessários, incluindo-se aí o uso de aparelho auditivo⁶, para explorar os resíduos auditivos que o surdo possui. A aquisição da fala é um trabalho árduo para o surdo e pressupõe um trabalho contínuo e prolongado.

No entanto, os resultados desse trabalho não mostraram grandes sucessos, uma vez que a maior parte dos surdos não desenvolveu uma comunicação socialmente satisfatória, além de dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Vários estudos assinalaram tais problemas e o insucesso pedagógico dessa abordagem, conforme mencionado por Fernandes (1989).

Soares (1999, p.7) assinala, com relação ao propósito daqueles congressistas de subordinar a aprendizagem escolar do surdo à aquisição de linguagem oral: “confundiram atividade de preparação para aquisição da fala como atividade pedagógica preponderante e, com isso, descaracterizaram o trabalho educativo realizado na instituição e desconsideraram o que deveria ser a sua principal função, a de fornecer instrução”. Ou seja, subordinando a instrução escolar à aquisição da fala, se fez com que o processo pedagógico de ensino/aprendizagem dos surdos ficasse em segundo plano, dando maior ênfase à aquisição da linguagem oral.

Um dos mais ardorosos defensores do método oralista foi Alexander

⁶ Um aparelho auditivo tem como finalidade ajudar as pessoas com perda auditiva a perceber os sons, ajudando o ouvido a percebê-los, amplificá-los e transmiti-los através do ouvido. É constituído por um microfone, um amplificador e um alto-falante. A criação do primeiro aparelho auditivo é creditada a Graham Bell, em 1876, a partir da invenção do telefone. Como professor de deficientes auditivos Bell estava envolvido em vários experimentos que visavam o desenvolvimento de sistemas para auxiliá-los. Sua primeira utilização, porém, só veio a ocorrer em 1896, na Inglaterra. Denominados próteses auditivas de carbono, por serem compostos de um microfone de carbono, além de um receptor e de uma fonte de energia elétrica, apresentavam, no entanto, um ganho acústico bastante limitado. (Sociedade Brasileira de Otologia, 2006).

Graham Bell. O célebre cientista, conforme refere Soares (1999, p.40), herdou uma tradição familiar de ensino de locução e de correção de impedimentos da fala (seu pai e seu avô paterno haviam se destacado nesta área), além de vivenciar uma estranha situação de surdez negada, já que sua esposa e sua mãe eram surdas porém nunca admitiram a surdez. Além disso, seu prestígio como cientista pesou bastante quando assumiu a defesa do ensino oral para os surdos, o que contribuiu para reforçar ainda mais as resoluções do Congresso de Milão.

A partir daí os alunos surdos tiveram de deixar de usar sua própria língua “natural” e foram forçados a aprender a língua falada “artificial” (para os surdos) (SOARES, 1999).

Em 1892, o mesmo Congresso foi realizado, desta vez na cidade de Gênova, na Itália, e os congressistas, além de sustentarem com a mesma ênfase o método oralista, defenderam, ainda, a utilização de um sistema único de instrução, justificando que o ensino de um idioma só poderia ser fundamentado no desenvolvimento natural da linguagem (SOARES, 1999). Martins (2005) menciona que esta imposição do oralismo e a supressão da utilização dos sinais contribuíram significativamente para a manutenção dos surdos como analfabetos funcionais.

Em 1896 o governo brasileiro solicita a um dos professores do INES, A.J. Moura e Silva, que siga até o Instituto Francês de Surdos, em Paris, a fim de avaliar a decisão do Congresso de Milão sobre a metodologia oralista. Moura e Silva retorna ao Brasil e em seu relatório afirma que suas observações lhe permitiam concluir que a utilização do Método Oral Puro não se prestava a todos os surdos (SOARES, 1999). Mesmo assim, o Oralismo manteve-se como método de ensino para surdos até o século XX, sendo que até esta época a maior parte das escolas de surdos no mundo e no Brasil ainda adotava esta metodologia.

Huet, a partir de 1911, adotou o oralismo puro, pressionado pelas resoluções estabelecidas no Congresso de Milão (OLIVEIRA, 2006).

Em finais do século XIX, já era possível perceber a emergência de mudanças de mentalidade no que dizia respeito à educação das pessoas surdas. Três tendências foram características daquela época: na Alemanha e na Inglaterra a abordagem da educação para Surdos passou a ser basicamente sociológica, relacionada a questões de cidadania e com a preocupação de formar indivíduos capazes de exercer seus direitos e deveres; nos Estados Unidos a educação para surdos compunha o rol de recursos utilizados para converter “pessoas inúteis” do ponto de vista econômico em produtivos trabalhadores para atuar na construção de riquezas; e na França e na Itália, onde a educação para surdos constituía-se em uma “luta santa”, uma vez que o partido clerical necessitava de fiéis para aumentar o número de partidários. No Brasil, por sua vez, as duas primeiras tendências influenciaram determinantemente os rumos da educação para surdos, cujas diretrizes passaram a enfatizar estas duas concepções (SOARES, 1999).

Mais tarde, no decorrer do século XX, com o avanço dos estudos sobre surdez, linguagem e educação ficaram claramente definidas as limitações impostas pelo uso exclusivo do método oralista na educação do Surdo. O modelo de Educação Oralista transformava o indivíduo Surdo em um “ouvinte deficiente”, ou seja, reforçava uma visão do Surdo como paciente que necessitava de tratamento clínico em busca de sua suposta “normalização”.

O Oralismo, segundo Souza e Araújo (2005), se fundamentou em diversas técnicas que foram se desenvolvendo juntamente com o avanço da tecnologia (por exemplo, a eletroacústica, com aparelhos de amplificação sonora individual e coletiva para maior aproveitamento dos restos auditivos), das investigações na

reabilitação da afasia e dos trabalhos na clínica foniátrica. Todas estas técnicas se baseavam na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de sinais. De acordo com Dorziat (1995, p.13) “esse método procura reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação de sons, juntamente com técnicas específicas de oralidade”.

A concepção clínico-terapêutica da surdez (**surdez como deficiência**), que a entende como uma deficiência que deve ser tratada a fim de situar o Surdo em parâmetros próximos do que se convencionou chamar de “normal”, mediado pela imposição do ouvintismo, que é uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos e etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos (SKLIAR, 1999, p. 07). Para tal, o sujeito surdo deveria ser submetido a um exaustivo trabalho de habilitação e/ou reabilitação com o objetivo de desenvolver suas habilidades auditivas, assim como a aquisição da linguagem oral.

No que diz respeito à classificação dos níveis de surdez, o foniatra francês Lafon adotou uma escala avaliativa que considerava os graus de surdez a partir da “perda auditiva na zona conversacional do melhor ouvido”, conforme menciona Bernardino (2000, p.25), sendo tais graus assim classificados:

- Deficiência Auditiva Leve: perdas entre 20 e 40 decibéis;
- Deficiência Auditiva Moderada: perdas entre 40 e 60 decibéis;
- Deficiência Auditiva Severa: perdas entre 60 e 80 decibéis;
- Deficiência Auditiva Profunda: perdas acima de 80 decibéis.

Portanto, como uma privação sensorial capaz de interferir significativamente na comunicação e, como tal, de alterar a relação que o indivíduo estabelece com

seu meio, a surdez pode trazer importantes implicações para o desenvolvimento da criança, dependendo do grau da perda auditiva que esta apresenta.

As competências e deficiências advindas dos diferentes níveis de surdez incluem, assim, uma série de características que, de acordo com a Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2005, p.17), são as seguintes:

- Na surdez **leve**, a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve linguagem oral espontaneamente e o problema geralmente é descoberto tardiamente; dificilmente há necessidade de uso de aparelho de amplificação, uma vez que a audição é próxima do nível considerado normal;

- Na surdez **moderada**, a criança pode apresentar algum atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem; apresenta também alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; apresentam desatenção e dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita;

- Na surdez **severa**, a criança apresenta dificuldade pronunciada em adquirir a fala e a linguagem espontaneamente, podendo, porém, adquirir vocabulário próprio de seu contexto familiar; há necessidade de uso de aparelho de amplificação e de acompanhamento especializado.

Por fim, na surdez **profunda** a criança dificilmente desenvolverá linguagem oral espontaneamente; responde auditivamente apenas a sons muito intensos como trovão, bombas, motores de carros e de aviões; com frequência utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelhos de amplificação e/ou implante coclear, assim como de acompanhamento especializado. Vale esclarecer que na leitura orofacial, também denominada leitura labial, o processo visual permite o acesso ao sentido da mensagem, estabelecendo correspondência entre os movimentos

labiofaciais e as unidades da língua, permitindo ao leitor labial obter informações lingüísticas através dos movimentos dos lábios, da musculatura facial e das expressões faciais do locutor (KOZLOWSKI, 2000, p.14).

Para os defensores do Oralismo, a linguagem falada é a forma prioritária de comunicação dos surdos, sendo a aprendizagem da linguagem oral considerada como imprescindível para o desenvolvimento integral do indivíduo. Comumente é proposta a supressão do uso de sinais e do alfabeto digital, preconizando que a recepção da linguagem seja feita exclusivamente por via auditiva, desde que devidamente treinada, e pela leitura orofacial (LACERDA, 1998).

Segundo Caldeira (1998), para mensuração dos níveis de surdez devem ser considerados outros fatores específicos, como, por exemplo, seu potencial intelectual, nível socioeconômico e outros dados imprescindíveis para um diagnóstico abrangente.

Vale mencionar que a classificação da surdez a partir do período de aquisição é compreendida a partir de dois grandes grupos: a) Congênita: quando o indivíduo já nasce surdo, sendo, portanto, a surdez considerada como pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem; b) Adquirida: quando a perda auditiva ocorre no decorrer da vida do indivíduo, podendo ser pré ou pós-lingual, dependendo de sua aquisição se deu antes ou após a aquisição da linguagem (BRASIL, 2005).

A esse respeito, Sacks (1998) assinala que a surdez congênita ou a pré-lingüística, em termos de desenvolvimento de potencialidades do indivíduo, se apresenta como uma condição mais séria do que a cegueira:

Pois o surdo pré-lingual, incapaz de ouvir os pais, corre o risco de ficar

consideravelmente retardado, senão mesmo permanentemente deficiente em sua apreensão da linguagem, a menos que sejam tomadas providências imediatas e eficazes. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das mais desesperadas calamidades, pois é somente através da linguagem que ingressamos plenamente em nossa condição e cultura humana, comunicamo-nos com nossos semelhantes, adquirimos e partilhamos informações. Se não pudermos fazer isso estaremos bizarramente incapacitados e isolados – quaisquer que sejam os nossos desejos, esforços ou capacidades naturais. E, na verdade, podemos ser tão pouco capazes de realizar nosso potencial intelectual a ponto de parecermos mentalmente deficientes (SACKS, 1998, p.24).

A aprendizagem da língua oral visa, essencialmente, “aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua oral vista mais como objetivo do que como instrumento de comunicação”, conforme entende Bernardino (2000, p. 29).

Porém, ao mesmo tempo em que pretende a integração do surdo a sociedade em geral, o Oralismo supõe também o condicionamento do surdo ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral, o que, em última análise, significa dizer que somente com uma boa oralização a pessoa surda pode se comunicar. O principal objetivo do Oralismo seria o de reabilitar o surdo rumo à normalidade ou à não-surdez. Esta concepção, porém, sugere um retorno ao modelo clínico terapêutico da surdez, pressupondo-a como uma deficiência passível de ser corrigida ou reparada com a utilização de estratégias e recursos educativos fornecidos pelo Oralismo.

Além disso, como muito bem observa Ferreira Brito (1993, *apud* BERNARDINO, 2000, p. 31), a escola oralista tende a “ênfatizar o aspecto sonoro da língua em detrimento de sua estruturação semântica e até mesmo de seu registro lingüístico”

Vernon (1970) já assinalava que o princípio educacional do Oralismo não estava fundamentado na necessidade do surdo e numa compreensão de suas

necessidades, e nem mesmo em sua forma de comunicação. Todavia, isso não quer dizer que muitos surdos com aprendizagem no Oralismo não tenham conseguido desenvolver um nível de linguagem e de fala bastante inteligível.

Sacks (1998), por sua vez, avalia que o Oralismo e a conseqüente supressão do uso de sinais resultaram na deterioração de conquistas educacionais dos surdos e dos níveis de instrução atingidos por eles, tendo sido possivelmente esta a causa de sua substituição pela Língua de Sinais como metodologia de escolha pela maior parte da comunidade surda a nível mundial.

Strobel (2006) menciona que no século XX é que entra em cena a preocupação de resgatar os sujeitos Surdos do anonimato e trazê-los ao convívio social como sujeitos com direitos a serem atendidos pela sociedade e pelas instituições educacionais organizadas, ocorrendo, assim, a expansão do atendimento especializado com as campanhas de prevenção e identificação da surdez. Portanto, com a organização das minorias no âmbito mundial com o intuito de conquistar seus direitos de cidadãos, as pessoas com necessidades especiais passaram a apresentar suas reivindicações que, no caso dos surdos, eram: o respeito à língua de sinais, a um ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação (legendas) e serviços de intérpretes, entre outras (INES, 2006).

É importante salientar que até o ano de 1950 existiam no Brasil pouco mais de 54 estabelecimentos de ensino especial que prestavam algum tipo de atendimento educacional especial, sendo quarenta destas instituições destinadas ao atendimento de deficientes mentais e apenas quatorze destinados aos outros tipos de deficiências. Ainda nesta mesma década o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais foi assumida nacionalmente, tendo sido instituídas campanhas sob a égide do governo federal voltadas para este fim, a primeira delas

a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B.”, em 1958 (BARATA & PROENÇA, 2001).

O descontentamento com o oralismo e suas limitações, associado aos resultados encontrados a partir de estudos realizados nos EUA, os quais investigaram o desenvolvimento de crianças surdas filhas de pais surdos⁷, deu origem à elaboração de novas propostas pedagógico-educacionais dirigidas à pessoa surda. Portanto, percebe-se que somente depois de décadas de um trabalho educacional com limitado aproveitamento de aprendizagem pelos surdos e da divulgação de estudos sobre a língua de sinais surge uma maior disposição de mudanças no enfoque educacional para pessoas surdas (DORZIAT, 1997).

A concepção clínica do surdo veio a ser paulatinamente modificada a partir de meados década de 1960, em parte como resultado da crescente mobilização da comunidade surda em prol do seu reconhecimento como sujeito social. Criavam-se, assim, as condições ideais para que o Surdo passasse a ser visto não mais como aquele a quem a falta da audição precisa ser superada, mas como um ser eficiente, capaz de se comunicar por outros canais e, conseqüentemente, por outra língua (FENEIS, 2006a).

Ainda no início da década de 1960, com o gradual fracasso do oralismo foi criada a política da Comunicação Total, a qual defende a utilização de todos os recursos lingüísticos, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua, propiciando à criança, portanto, todas as oportunidades de comunicar-se e adquirir conhecimentos. Isso, na prática, significa

⁷ Tais estudos mostraram diferenças importantes no que se referia ao desenvolvimento de linguagem, capacidade de aprender, de conviver com outras crianças e com adultos, de poderem lidar melhor com as dificuldades, e igual capacidade no que se referia à fala. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que o uso da Língua de Sinais pelos pais surdos, desde o nascimento do bebê, dava condições para que a aquisição de linguagem ocorresse no mesmo momento em que ocorre nas crianças ouvintes (HARRISON, 2006).

que, a partir do diagnóstico de surdez, as ações de atendimento às necessidades especiais da criança surda devem se iniciar desde a adaptação do aparelho auditivo mais adequado até a exposição da criança ao aprendizado da língua oral acompanhada simultaneamente do aprendizado da língua de sinais, da escrita e de quaisquer outros meios que sejam considerados importantes para seu pleno desenvolvimento. No entanto, a condição de surdez pode, muitas vezes, ser ignorada pelos pais quando o bebê é ainda muito pequeno, uma vez que o reflexo mais “visível” da deficiência auditiva pode ser a ausência da fala, o que torna mais difícil o diagnóstico de surdez antes dos dois anos de idade, ou seja, da idade em que a criança deveria estar falando, salienta Bernardino (2000).

Posteriormente, já na década seguinte, reforça-se o uso concomitante da língua de sinais e do oralismo proposto pela Comunicação Total em busca de uma forma de comunicação mais efetiva para o Surdo e que facilitasse, também, o processo de educá-lo. Este percurso e seus reflexos, os quais perduram até os dias atuais, são, assim, contextualizados a seguir.

1.2.4 Reconhecimento da Diversidade: a Surdez e a Educação de Surdos da Década de 1970 aos Dias Atuais

Como vimos, a concepção de Comunicação Total, a língua de sinais pode servir de apoio à oralidade, de forma que esta associação venha garantir ao surdo uma forma de comunicação mais eficiente (MEIRELLES E SPINILLO, 2004).

O diagnóstico precoce está intimamente relacionado com as possibilidades

de aquisição de linguagem pela criança surda uma vez que, conforme refere Bernardino (2000), é justamente nos dois primeiros anos de vida que esta capacidade da criança atinge sua potencialidade máxima, estando seu sistema nervoso apto ao desenvolvimento pleno da linguagem. Segundo Sacks (1998, p. 48), a linguagem “deve ser introduzida tão cedo quanto possível ou seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado”.

Disponibilizando à criança surda todos os meios e recursos para que esta possa comunicar-se e interagir satisfatoriamente em seu meio social, a política da Comunicação Total prevê, ainda, que cabe à própria criança, após o conhecimento prévio de todos os meios disponíveis para que possa comunicar-se, optar pela modalidade de comunicação mais adequada às suas características individuais (HARRISON, 2006).

Nesta concepção, a língua de sinais pode servir de apoio à oralidade, de forma que esta associação venha garantir ao surdo uma forma de comunicação mais eficiente (MEIRELLES E SPINILLO, 2004).

Nesta mesma concepção, Stewart (*in* MOURA, 1993, p. 118) entende que: “A comunicação total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer impulsos lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”.

Segundo Goldfeld (1997, p.35):

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação.

Para Ciccone (1990), a política da Comunicação Total não pressupõe o surdo como uma patologia, mas sim a surdez como um fenômeno com significações sociais. Além disso, conforme propõe Dorziat (1997), por não explicitar claramente os procedimentos de ensino a Comunicação Total é incorporada, em diferentes lugares e em versões variadas, caracterizando-se, basicamente pela adoção de vários recursos de comunicação com a finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação.

Apesar de uma visão geral que entendia a Comunicação Total e o Oralismo como políticas que se opunham, no entender de Ferreira Britto (1993) essa idéia é errônea, uma vez que a primeira constitui-se em um sistema de comunicação complementar, não opondo-se, portanto, ao Oralismo.

Considera-se ainda que, conforme assinalam os defensores da Comunicação Total, a língua oral é, de fato, imprescindível para que o ser humano possa receber informações, estabelecer e intensificar relações sociais, ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, ainda que se considere as limitações e dificuldades de aquisição dessa língua pelas pessoas surdas. A utilização do oralismo puro lentifica e limita ainda mais a aprendizagem comunicacional do surdo, havendo, portanto, necessidade de um código lingüístico estruturado que, além de realizar as funções da língua oral, possa também contribuir para o estabelecimento da comunicação entre pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes, e para a elaboração de processos cognitivos mais refinados (DORZIAT, 1997).

A Comunicação Total trouxe de volta o contato do surdo com os sinais, o qual era anteriormente proibido pelo oralismo, e esse contato tornou possível ao surdo a aprendizagem da linguagem de sinais fora do seu contexto escolar (COMANDOLLI, 2006).

Mesmo assim, as experiências mais recentes de práticas educacionais sob a denominação de Comunicação Total são restritas aos recursos do bimodalismo, ou seja, quando a criança é exposta simultaneamente às duas modalidades de estímulo: oralidade e sinais da Língua Brasileira de Sinais.

Para Dorziat (2004), a política da Comunicação Total - que caracteriza-se por complementar os recursos utilizados por métodos exclusivamente orais - no Brasil, encontra respaldo na utilização de sinais proposta pela LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), os quais são inseridos à estrutura da língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa. Tendo em vista o fato de não existirem na língua de sinais determinados elementos gramaticais como preposições ou conjunções, por exemplo, foram criados determinados sinais para expressá-los; além disso, são utilizados também marcadores de tempo, número e gênero para expressar tais idéias através de sinais na língua portuguesa.

Por ser compreendida como uma forma de comunicação ou ainda como uma política específica para o ensino de surdos, a Comunicação Total favoreceu de forma significativa a inclusão destes indivíduos nas escolas regulares, particularmente por facilitar-lhes a comunicação com o professor (que não dominava a língua de sinais), o que veio a determinar uma sensível melhora nos padrões de aprendizagem dos surdos (DORZIAT, 1997).

Como contraponto, Ferreira Britto (1993) acredita que a Comunicação Total e seus procedimentos comunicativos trouxeram muito mais benefícios aos pais e professores ouvintes do que aos alunos surdos propriamente ditos. Por fim, vale mencionar que a prática da Comunicação Total, afora todas as controvérsias surgidas ao longo de sua existência, busca, sobretudo, inserir a criança surda em um sistema comunicativo no qual sinais e fala estão presentes e, com isso, abrir a

possibilidade do diálogo e da reformulação da representação da surdez e da criança, ampliar sua capacidade de aprendizagem formal ou informal e, desta forma, propiciar à criança a possibilidade de convívio e intercâmbio entre crianças e famílias ampliando as vivências relativas à surdez e às suas questões (LOPES FILHO, 1997).

Considera-se que a linguagem é que permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir seus sentimentos, registrar seus conhecimentos e comunicar-se com seus semelhantes. A palavra tem, em sua essência, uma importância indiscutível no sentido de dar forma à atividade mental. Tal importância é bem conduzida pelos indivíduos ouvintes, os quais aprendem a utilizar-se de dois processos fundamentais na manifestação da linguagem: o processo verbal e o não-verbal⁸. Todavia, a surdez congênita ou pré-lingüística, embora bloqueie e dificulte o desenvolvimento do processo verbal do surdo, não inviabiliza e nem impede os processos não-verbais. Além do mais, as próprias bases fisiológicas do homem relacionadas à produção e reconhecimento da linguagem incluem dois sistemas distintos: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva/vocal (linguagem oral) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (linguagem de sinais). Para aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam-se do segundo sistema, uma vez que apresentam sérios prejuízos no primeiro. Assim, o surdo dispõe de uma capacidade de comunicação lingüística e, portanto, possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento que o ouvinte, necessitando, apenas, que suas necessidades especiais sejam supridas para que alcance seu pleno desenvolvimento como indivíduo e como cidadão (BRASIL, 2005).

⁸ Compreende-se que a língua de sinais é também um processo verbal. Pois está utiliza palavras (signos lingüísticos).

Assim, a concepção sócio-antropológica da surdez surge como subsídio importante para que se possa, de fato, compreender a relação surdo/sociedade,

Historicamente, essa concepção de surdez como diferença entende o surdo como pessoa que apenas depende de um acesso específico para interagir no mundo e esta especificidade constitui-se na única diferença entre ele e o ouvinte. Tem início em meados da década de 60, quando profissionais e estudiosos de diferentes áreas, como antropólogos, lingüistas, sociólogos e psicólogos passaram a manifestar cada vez maior interesse pelo surdo, sua cultura, suas línguas e sua educação. Este foi o marco fundamental que assinalou uma nova concepção sobre a representação social que até então a sociedade ouvinte tinha como fundamento a respeito destes sujeitos. Uma nova concepção filosófica, não mais baseada na patologia e na medicalização da surdez começa a surgir a partir de então (DANESI, 1995).

A visão sócio-antropológica implica em uma outra forma de entendimento da surdez e das pessoas surdas, entendendo-as como um grupo minoritário que necessita de uma cultura visual para entendimento e apreensão do mundo, o que se traduz pelo reconhecimento e utilização da língua de sinais pelas pessoas que trabalham e convivem com os surdos.

Se faz necessário, assim, entender as questões relacionadas os surdos em uma perspectiva de superação da visão clínica da surdez tanto no campo institucional, quanto no social ou cultural, permitindo o resgate de sua cultura e de seu papel social na construção de uma educação em que a diferença seja efetivamente reconhecida como tal.

Na perspectiva sócio-antropológica a preocupação deve ser voltada à preservação da identidade do Surdo, uma vez que a visão humanista/assistencialista

historicamente sempre discriminou e marginalizou o surdo como uma pessoa totalmente incapaz. No entanto, o surdo se organiza e integra o mundo de uma forma própria e eficiente e o que o diferencia do ouvinte é apenas a ausência da linguagem oral. Para adaptar-se e superar as barreiras usuais de comunicação (como por exemplo, impossibilidade de leitura labial causada por obstáculos como dicção deficiente), o surdo busca o canal viso-motor, que lhe permite manifestar todas as suas visualizações através de gestos. Assim, por constituir seu conhecimento de mundo por meio de um canal visual-gestual, o surdo adquire a língua de sinais sem dificuldade, sendo que esta aquisição irá possibilitar o desenvolvimento tanto de seus aspectos cognitivos como sócio-emocionais e lingüísticos.

A partir desta idéia central pode-se pensar em uma educação que, de fato, leve em conta as características culturais e desconsidere a visão patológica e a obrigatoriedade de aproximação do surdo com o modelo ouvinte, embora esta seja uma tarefa que só recentemente venha sendo realizada e, por isso, ainda muito distante de ser objeto de consenso entre a maior parte dos sujeitos envolvidos.

Como vimos anteriormente, a surdez sempre foi tradicionalmente considerada como *deficiência*; em termos de educação, seu tratamento sempre foi presumido pela idéia de *reparo* ou *cura*. Ou seja, o surdo tratado como um doente que necessitava de tratamento clínico. É preciso, porém, que as práticas pedagógicas baseadas numa concepção clínico-terapêutica de sujeito e de educação, que partem de uma lógica de falta ou de carência, sejam substituídas por outras que compreendam a pessoa com necessidades especiais como indivíduos capazes de se desenvolver e de participar efetivamente da sociedade.

Cabe aqui uma reflexão que leve em conta a estreita relação entre

linguagem e demais aspectos de uma cultura. A aceitação de uma língua implica também na aceitação de uma cultura, conforme salienta Behares (1993), assinalando ainda que a transição para a educação bilíngüe significa uma mudança ideológica com relação à surdez e não apenas uma mudança metodológica do ensino e aprendizagem de uma língua. Moura (1993) define o Bilingüismo como uma política educativa que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, a duas línguas: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na modalidade oral (no Brasil). Para Ferreira Brito (1993), numa linha bilíngüe o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências lingüísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais) e depois de sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua majoritária (Língua Portuguesa) como segunda língua.

Para Goldfeld (1997, p.38):

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país[...]os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

O Bilingüismo considera que a língua é uma imprescindível via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando a comunicação, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Surgida ao final da década de 1970, a proposta bilíngüe de educação de surdos fundamentava-se em proposições e concepções sociológicas, filosóficas e

políticas e partia, segundo Kozłowski (2000), do pressuposto de que as crianças surdas são locutoras naturais de uma língua adaptada às suas capacidades de expressão e compreensão, a Língua de Sinais, a qual deve ser considerada como sua “primeira” língua, sendo a língua oral a segunda língua.

Ainda de acordo com Kozłowski (2000), no enfoque bilíngüe a língua de sinais é, portanto, considerada como língua natural do surdo e como a língua mais importante (L1), sendo esta que lhe garantirá o seu desenvolvimento lingüístico. A segunda língua (L2) será a língua da comunidade ouvinte e pode ser oral ou escrita.

Na concepção de Quadros (1997), esta proposta caracteriza-se pelo uso de uma linguagem oral com a comunidade ouvinte e uma língua de sinais para ser utilizada junto à comunidade surda, sendo que no Brasil, estas seriam, respectivamente, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O Bilingüismo considera a língua de sinais como uma língua verdadeira, constituída por itens lexicais, morfologia, semântica e sintaxe específicas e, com relação a esta última, Fernandes (2006, p.24) destaca que a ordem dos elementos que constituem uma oração na Língua de Sinais “em nada a lembra a lógica da Língua Portuguesa”, sendo esta característica considerada como a principal dificuldade para a aprendizagem de Libras por aprendizes ouvintes, tendo em vista que a tendência é “pensar na ordem das palavras no Português e sinalizar nessa estrutura, produzindo o que se denomina “Português sinalizado”. Todavia, conforme assinala Fernandes (2006, p. 23), na Língua de Sinais, os sinais “podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais [...]”.

Diferentes estudos têm mostrado que crianças surdas expostas à Língua de Sinais a apreendem da mesma forma que uma criança ouvinte adquire a linguagem

oral. Para Barata & Proença (2001) a abordagem bilíngüe pressupõe que ambas as línguas, tanto a gestual (LIBRAS) quanto a Oral (Português) sejam ensinadas e utilizadas sem que uma prejudique ou interfira na outra, sendo as duas utilizadas em situações diferentes e em momentos lingüísticos distintos.

Assim, no Bilingüismo o sujeito surdo é entendido como um indivíduo diferente e não como deficiente. Kozlowski (2000) ressalta que as potencialidades do surdo podem ser desenvolvidas em sua totalidade respeitando-se seus direitos lingüísticos.

A surdez, compreendida como experiência visual (SKLIAR, 1999) que se traduz em todos os tipos de significações ou representações do surdo, sejam elas relacionadas às áreas intelectual, lingüística, ética, estética, artística, cognitiva ou cultural, não pode se restringir à mera capacidade de produção ou de processamento lingüístico.

No ambiente escolar, Quadros (1997) ressalta que o Bilingüismo constitui-se em uma proposta de ensino utilizada por escolas que disponibilizam aos alunos surdos a possibilidade de acesso a duas línguas, que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

O surdo faz parte de um grupo inserido em uma comunidade lingüística minoritária que se caracteriza por compartilhar a Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Na prática, a Língua de Sinais constitui-se no elemento aglutinador e de identificação dos surdos, ou seja, constitui-se na forma de apropriação do mundo, o modo como eles constroem suas identidades e é justamente por meio dela que o surdo exercita a faculdade da linguagem, inerente à sua condição de ser humano. As questões relacionadas à língua de sinais estão, assim, estreitamente relacionadas com a cultura surda e esta,

por sua vez, conforme sublinha Gesueli (2006, p. 280), “remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte)”.

Nesta linha de raciocínio e dadas as especificidades do bilingüismo para a educação do surdo, Barata & Proença (2001) propõem que também as universidades brasileiras buscassem qualificar profissionais a fim de torná-los aptos a atuar tanto com a língua de sinais (L1) quanto com a língua oral/escrita (L2), salientando que esta poderia ser uma das possíveis soluções para minimização dos ainda graves problemas que assolam a educação do sujeito surdo no cenário educacional do País.

Portanto, é imperioso que a sociedade crie mecanismos reais de inclusão que venham a possibilitar a pessoa com necessidades especiais mediar suas relações no meio social de forma produtiva – entendendo-se, aqui, a educação como uma das mais importantes vias de inclusão social - e criar possibilidades concretas para sua própria humanização, sua cidadania. É importante, ainda, compreender que o conceito de inclusão se expande à medida que não somente defende grupos de pessoas com deficiência, mas também reivindica igualdade de direitos para todos os cidadãos que, por um motivo qualquer, estejam excluídos de alguma forma pela sociedade. Caminha, assim, no sentido de uma “sociedade para todos”, reconhecendo que a sociedade deve ser plural e aberta às diferenças.

Em uma sociedade que se pretende democrática e inclusiva as diferenças necessitam ser compreendida a partir de valores pautados na perspectiva sócio-antropológica do Surdo, entendendo que este difere do sujeito ouvinte não apenas porque não ouve, mas porque apresenta potencialidades singulares e próprias de sua condição, e uma forma particular de apreensão do mundo e de externalização.

Uma sociedade verdadeiramente inclusiva constitui-se principalmente a

partir da idéia de pluralismo, de respeito e de valorização das diferenças e da crença no direito a oportunidades iguais e igualitárias para todos, na qual as pessoas devem ser reconhecidas pelas suas singularidades. A busca incessante dessa sociedade igualitária e justa garantirá aos sujeitos serem aceitos independentemente de suas capacidades ou realizações, dando-lhes, assim, o direito à dignidade.

Vale dizer que os direitos sociais e individuais não podem ser garantidos somente pela obrigatoriedade de leis ou pressão de determinados grupos sociais, mas, sobretudo, pela compreensão de que a sociedade é plural e de que a diversidade deve ser respeitada e, desta forma, compreendida como fonte de riqueza no processo de construção de uma sociedade mais justa.

Assim, é necessário pensar nas pessoas com necessidades especiais enquanto ser omnilateral, ou seja, compreendê-lo como sujeito com direitos e deveres, construtor de sua própria história e dotado de consciência crítica que lhe propicie autonomia ao se relacionar com o mundo. É, também, confirmar um direito que lhe cabe, ao compreender a omnilateralidade como a capacidade de desenvolvimento integral de suas capacidades. Entende-se, aqui, a omnilateralidade a partir da concepção de Manacorda (2001, p.81), na qual ela deve significar:

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Isso torna a diferenciação entre homem omnilateral e homem unilateral mais explícita, tendo em vista que essa distinção, originalmente, foi usada para se entender a fragmentação e a possibilidade do pleno desenvolvimento do homem, uma linha de pensamento que pode ser útil quando se busca compreender a

situação vivenciada pelas pessoas com necessidades especiais e, dentre estes, o Surdo, em particular.

CAPÍTULO 2 – O SUJEITO SURDO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para melhor compreensão das políticas públicas voltadas ao sujeito Surdo é preciso que, antes, sejam analisados os conceitos que deram origem à necessidade de se buscar estas políticas públicas que viessem a garantir a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, propõem-se, aqui, compreender melhor como os processos de exclusão e de segregação e seus opostos, os de integração e inclusão ocorreram. Tais conceitos são, assim, apresentados a seguir.

2.1 EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO

De modo geral sabe-se que a sociedade humana, independente de sua cultura, sempre caracterizou-se pelas diferentes práticas sociais estabelecidas ao longo de sua história. Inicialmente havia a exclusão social de indivíduos que, por suas condições “diferentes”, não eram considerados como dignos de conviver em igualdade de condições com o restante da população.

Nas décadas de 1950 e 1960 as escolas públicas destinavam classes especiais para a educação de alunos com deficiência; todavia, foi também nesse mesmo período que surgiram iniciativas defendendo o direito destes alunos de aprender em ambientes escolares juntamente com os alunos ditos normais. De acordo com Stainback & Stainback (1999, p.39) “pela primeira vez, em uma base ampliada, as restrições impostas pelas escolas especiais e pelas classes especiais foram apresentadas como problemáticas”, dando início a uma nova perspectiva

relacionada ao processo de ensino/aprendizagem de alunos com deficiência.

A seguir, surgiu a prática social de segregação, inicialmente praticada dentro das instituições e posteriormente estendida ao convívio social. Historicamente, as práticas segregacionistas sempre foram comuns no âmbito da inclusão escolar.

Conforme afirma Sasaki (2002, p.31),

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

O mesmo autor assinala que, ainda juntamente com a segregação surgiu também a prática de institucionalizar as pessoas com necessidades especiais, ou seja, passou-se a segregá-las em instituições cuja única finalidade era a de mantê-las apartadas da sociedade. Isso dá início à etapa de segregação. Na década de 60 foram criadas inúmeras instituições a partir deste modelo, as quais abrigavam e prestavam algum tipo de assistência a esses indivíduos, porém mantendo-os segregados do seu meio social.

Ao final dos anos 60 têm início as primeiras idéias associadas à integração social destes indivíduos, uma nova abordagem baseada em princípios e processos como o de Normalização que, de acordo com Mendes (1994, *apud* SASSAKI, 2002, p.31), “tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa de deficientes [...] tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura”. Isso fez com que, embora a proposta inicial fosse a de normalizar os padrões de vida segundo os padrões da população em geral, passasse a se buscar “tornar normais as pessoas deficientes” (BRASIL, 1994, p. 22).

Já na década de 70 esta idéia de normalização passou a incluir os processos de normalizar ambientes e serviços, visando oferecer “modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22). Ou seja, pretendia-se a criação de ambientes e serviços semelhantes àqueles que a população de modo geral desfrutava, embora segregado.

No início da década de 80 as práticas sociais evoluem mais rumo à tentativa de integração social. As primeiras iniciativas do chamado *mainstreaming*⁹, foram direcionadas à educação e consistiam em se colocar alunos com necessidades especiais freqüentando classes comuns. Sasaki (2002, p. 33) salienta que “de certa forma, essa prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização”.

Essa trajetória, tanto do princípio da normalização quanto o de *mainstreaming* trouxe importantes contribuições para o que mais tarde se concretizaria nos princípios de integração e inclusão social, temas discutidos no tópico que se segue.

2.2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Nas últimas décadas com a reformulação e a valorização de princípios de direitos humanos e de humanização, surge o movimento que enfatiza a prática da integração social (SASSAKI, 2002).

As lutas pelo reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência, que

⁹ Sem tradução para o português e cujo significado traduzia o princípio de conduzir alunos o mais próximo possível dos serviços educacionais disponíveis na comunidade.

se iniciaram na década de 80, fizeram com que a prática da integração social se tornasse mais presente e adquirisse uma importância cada vez maior na pauta das preocupações sociais. Entende-se, aqui, o termo integração a partir da concepção de Mantoan (1997, p.67), para quem “a integração é um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo, assim as interações sociais de estudantes deficientes com estudantes considerados normais”. Para Sasaki (2002, p.34), o termo traduz “o esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes”.

Foi a partir de uma nova concepção da diferença como elemento constitutivo e inerente ao ser humano e da diversidade como fato natural que ficou estabelecida a capacidade de cada um poder utilizar-se de seus direitos coletivos na sociedade, surgindo, assim, o conceito de Inclusão que, conforme Mantoan (1997, p.47) “é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos”.

Sasaki (2002, p.17) assinala que:

O movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

Vale ressaltar que tanto a integração quanto a inclusão constituem-se em processos sociais de especial importância na construção de uma sociedade inclusiva. Todavia, ambos os termos são freqüentemente confundidos pela população de modo geral; apresentam, porém, diferentes significados, os quais são, aqui, delimitados, para que se possa compreender melhor sua importância no processo de inclusão. O conhecimento sobre os significados comumente atribuídos

a cada um dos termos é essencial para que se possa melhor compreender o panorama atual no que diz respeito às relações entre a pessoa com necessidades especiais e sociedade que se pretende inclusiva.

A sociedade contemporânea passa por uma transição entre a integração e a inclusão, ou seja, passa gradualmente de integração social, que compreende as fases de enfrentamento da resistência à adoção de medidas de inclusão social, para a fase de inclusão.

A terminologia atual compreende integração como a “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade”; já a inclusão é compreendida como “a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 2002, p. 43). A integração social trata, portanto, de ações que buscam a inserção social de pessoas com necessidades especiais que possuem níveis de competência compatível com os padrões sociais existentes. O que significa dizer que a integração visa a inserção destes.

Por sua vez, Oliveira (2001, p. 13) compreende por inclusão social de pessoas com deficiências: “torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade e pelo Estado, pelo poder público”.

Contudo, a concepção de Sasaki (2002, p.41) parece expressar melhor a dimensão que a inclusão social adquire no cenário atual. Para aquele autor, a inclusão social constitui-se no “[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Nesta perspectiva, a inclusão social é, em termos práticos, um processo que envolve

tanto as pessoas ainda excluídas quanto a sociedade, sendo que ambos os sujeitos buscam, em conjunto, dimensionar os problemas existentes, definir estratégias e soluções para os mesmos e, por fim, definir as possibilidades de igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas limitações.

Um aprofundamento quanto ao real significado da inclusão social permite compreendê-la ainda como um processo social que pressupõe e contribui para a estruturação de uma nova sociedade erigida a partir de mudanças físicas (espaços, equipamentos, mobiliário, etc.) e mentais, da sociedade de modo geral e da própria pessoa com necessidades especiais (SASSAKI, 2002, p.42).

A prática da inclusão social está fundamentada em firmes princípios que buscam consolidar a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada indivíduo, o convívio na diversidade humana e a possibilidade de aprendizagem baseada na cooperação. O processo inclusivo, assim, pode ser aplicado a diferentes sistemas sociais, seja à educação, ao lazer ou ao trabalho, uma vez que seu intuito é contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, ou seja, para todos (SASSAKI, 2002).

É importante, ainda, ressaltar que o limite de fronteiras entre a inclusão e seu oposto, a exclusão, é tênue e demanda uma capacidade de interpretação bastante abrangente. A esse respeito, Thoma & Lopez (2004, p.85) assinalam que a compreensão sobre as relações entre inclusão e exclusão são usualmente traduzidas “em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional”.

Tais mecanismos, porém, só terão significado a partir do momento em que a sociedade como um todo passe a compreender a deficiência não como um processo clínico passível de intervenções terapêuticas, ou ainda como uma condição

patológica capaz de despertar compaixão ou preconceito, e sim pela aceitação da diversidade e da diferença, conforme já mencionado anteriormente.

Ao se situar o problema da inclusão no cenário escolar, vale lembrar que embora a inclusão escolar tenha sido em muito fortalecida na própria Declaração de Salamanca, tal importância não resolve todos os problemas de marginalização das pessoas com deficiência, uma vez que o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente no momento em surge a deficiência. Mesmo assim, a inclusão escolar é o segundo passo da inclusão social.

De acordo com Gotti (*in* MARQUEZINE et al, 1998), inclusão escolar constitui-se em um novo marco conceitual e ideológico, o qual deve abranger políticas, serviços sociais e comunidade. Implica considerar, aceitar e reconhecer a diversidade na vida e na sociedade, isto é, identificar que cada indivíduo é único, com suas necessidades, desejos e peculiaridades.

Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980 passou a haver uma gradual inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares, ao menos em meio turno. A partir da década de 1990 o movimento de inclusão escolar ganha novo ímpeto com a reforma geral da educação e com as novas idéias e ações adotadas pela sociedade, que busca reforçar cada vez mais a importância da inclusão desse aluno.

O caminho rumo à educação inclusiva, compreendido como um processo amplo de reforma escolar, é longo, e muitos ainda, erroneamente, entendem a inclusão como simplesmente a prática de se dispor alunos com necessidades especiais estudando juntamente com outros alunos.

Atualmente a expansão do movimento de inclusão sinaliza cada vez mais

para um futuro em que a escola e a sociedade continuarão caminhando rumo à políticas cada vez mais inclusivas. O fim gradual das práticas excludentes do passado traz a todos os alunos oportunidades iguais e isso se reflete na desmarginalização desses indivíduos, que passam a ser encarados em termos de diversidade e de diferença, e não mais a partir de uma idéia de desigualdade. A inclusão social e, em particular, a escolar, enfatiza a equiparação de oportunidades e a disponibilização ampla do acesso aos recursos da sociedade, onde a escola deve abrir espaço para a diversidade; e os docentes devem estar permanentemente em busca do aprendizado a fim de propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de sua diversidade.

É necessário ainda que se entenda em definitivo que uma escola inclusiva é, a rigor, uma escola para cada um, ou seja, uma escola em que cada um dos alunos tenha suas necessidades e suas dificuldades respeitadas e atendidas, dispondo de recursos e de metodologias que propiciem seu aprendizado e desenvolvimento.

Vale lembrar, por fim, que a sociedade que se quer inclusiva deve ter o compromisso com as minorias e não somente as pessoas com necessidades especiais. A busca da inclusão precisa ser de responsabilidade de cada um e de todos, coletivamente, e deve incluir, necessariamente, a instituição de mecanismos que fortaleçam os direitos das minorias, tais como destinação de maiores verbas públicas para projetos voltados a esta população e participação das entidades de defesa dos direitos nos processos decisórios de todas as áreas diretamente envolvidas no atendimento às necessidades desta população.

2.3 DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA

É necessário salientar alguns conceitos relacionados ao que se conhece como normalidade ou normal, a fim de se estabelecer um ponto de partida para a compreensão do sentido de deficiência, diversidade e diferença.

A palavra normal tem sua origem etimológica no latim *norma*, termo que designava um tipo de esquadro usado na carpintaria para traçar ângulos retos. Quando atribuído a aspectos da conduta humana, normal traduz-se como uma diretriz a ser seguida como parâmetro de um comportamento socialmente estabelecido. Nesta linha de idéias, o adjetivo normal diz respeito a tudo aquilo que é permitido ou proibido do ponto de vista ético, inclusive no mundo físico. Em contrapartida, anormal seria a qualidade do que se mostra contrário às concepções admitidas em dado momento histórico (ADIRON, 2006).

Tendo como pressupostos os conceitos de normalidade acima citados, passa-se, agora, a buscar um melhor entendimento sobre a diferença, a diversidade e a desigualdade, cujos significados se antepõem ao que se costuma considerar como sendo normal.

Na mesma perspectiva, Cury (2005, p. 55) assinala que a “diferença ocorre sempre em relação a uma identidade (alguém, por exemplo) comparada a outra (outro alguém)”. Assim, a diferença pode ser compreendida a partir de exemplos bastante simples: uma mulher é igual a um homem; porém, ambos não são idênticos.

Vale dizer que as identidades, embora múltiplas são, também, únicas, e essa mesma característica faz com que, ao se confrontar identidades distintas

destaque-se, assim, a diferença (CURY, 2005).

Nessa mesma linha de pensamento, Galluppo (*apud* CURY, 2005, p.56) destaca que:

Enquanto etimologicamente o termo identidade se refere mais propriamente à substância dos entes, o termo igualdade se refere mais propriamente à relação que estabelecem entre si. Dois seres idênticos são necessariamente iguais, mas nem todos os seres iguais são necessariamente idênticos. Daí ser possível que dois seres iguais possam ter diferenças entre si.

A diferença, assim, reflete o fato de que não são razões biológicas que fazem com que cada homem se diferencie singularmente de outro, mas sim diferentes aspectos relacionados a crenças, comportamentos e pontos de vista distintos (MATURANA & VARELA, 2001). Isso significa dizer que o respeito às diferenças implica no reconhecimento de ser diferente, o acolhimento da diferença se faz no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, como par, e a tolerância é o valor essencial que a cultura da diversidade necessita.

Nesta perspectiva, entende-se diversidade como um valor no qual estão embutidas as idéias de igualdade na diferença, que significa valorizar a própria essência humana de todos os indivíduos, que é a base da idéia dos direitos humanos; e de diferença na igualdade, que se constitui no fundamento do conceito de diversidade e que pressupõe o reconhecimento das peculiaridades de cada indivíduo na medida em que estas impliquem em adaptações para que sua participação social seja efetivada.

Não há no mundo um indivíduo que seja totalmente igual a outro; cada pessoa é única e esta diferenciação entre os indivíduos tornou necessária a construção de uma Declaração Universal de Direitos Humanos a fim de confirmar

que se na sua origem todos os homens são iguais por possuir algo em comum que os distingue de outros seres vivos.

Uma sociedade aberta às diferenças é aquela em que todos os seus integrantes são respeitados e reconhecidos nas suas diferenças e onde o significado de diversidade conduz à reflexão sobre o que é, de fato, ser parte de um padrão dominante e como construir valores fundamentados na premissa de que os padrões estabelecidos podem ser desconstruídos e substituídos por outros, mais inclusivos e plurais, uma vez que, de acordo com Luz (2003), o pluralismo respeita as diferenças e se constitui no eixo central de uma sociedade que se pretenda democrática.

Por muito tempo a sociedade manteve a chamada hegemonia dos iguais, onde o “diferente” estava na figura do outro, que se tornava um dessemelhante. Porém, somos todos diversos e promover a diversidade é valorizar esta condição.

A esse respeito, Mantoan (2001, p. 51) destaca que:

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte.

Uma sociedade inclusiva e plural, consciente da diversidade do homem, deveria ser estruturada para atender às necessidades de cada indivíduo, da maioria à minoria (WERNECK, 1997). No entanto, saber respeitar as diferenças talvez seja, hoje, uma das tarefas mais difíceis da sociedade contemporânea, pois o modelo atualmente vigente homogeneiza o sujeito a partir de modelos pré-estabelecidos. A prática da diversidade representa a efetivação do direito à diferença, que se traduz por meio da criação de condições em que as pessoas possam agir em conformidade com seus valores individuais.

Ao longo do tempo as pessoas com deficiência vêm sendo historicamente excluídas da participação social, seja por serem vistas como indivíduos incapazes e dependentes ou por terem seu acesso negado simplesmente pela falta de estrutura adequada nos espaços sociais; todavia, o fato é que sua presença tem sido sempre dificultada tanto nas escolas e universidades quanto nos espaços de lazer ou de trabalho. Porém, respeitar e valorizar a diversidade não se traduz apenas em adotar medidas específicas, mas sim na adoção de um modelo social que venha a facilitar e melhorar as condições de vida de todas as pessoas em sua diferença. É necessário destacar que se isso não é compreendido adequada e corretamente corre-se o risco de confundir a adaptação da diversidade (que supera a deficiência) com adaptação à desigualdade (que ressalta a deficiência) (ADIRON, 2006).

Uma sociedade sem exclusão só é possível na medida em que a visão geral entenda, de fato, que as pessoas, em sua diversidade, possuem diferenças de toda ordem, sejam elas cognitivas, físicas, sociais, de gênero, culturais, entre outras. No âmbito da educação, por sua vez, uma escola que não exclui é aquela na qual educadores, alunos, pais e demais atores do ambiente educacional assumem um compromisso formal com a inclusão, “considerando as histórias de vida de cada um e com vista ao alcance de um bem coletivo (uma sociedade mais justa” (BARROCO, *in* BARROCO, 2004b, p.16).

Tais diferenças, compreendidas como valor específico e individual de cada um, devem, assim, ser consideradas em sua totalidade quando se pretende estabelecer políticas públicas realmente inclusivas, conforme analisa-se no tópico a seguir.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Sob uma perspectiva histórica, pode-se dizer que o termo Política (derivado do adjetivo originado de *polis – politikós* – que significa tudo o que se refere à cidade, ou seja, o que é urbano, civil, público e social) passou a ser reconhecido graças à influência da obra “Política”, de Aristóteles, considerada como o primeiro tratado sobre o Estado e as diversas formas de governo (BOBBIO et al., 2000).

Segundo Bobbio et al. (2000), classicamente o termo foi utilizado durante séculos para designar a esfera das atividades humanas relacionadas aos assuntos do Estado.

Na Era Moderna, porém, o termo foi sendo substituído aos poucos por expressões como “ciência do Estado” ou “ciência política”, por exemplo, sendo compreendida como uma forma de *práxis* humana vinculada ao conceito de poder. Nesse sentido, deve-se considerar a definição de poder como a posse dos meios que permitem se obter alguma “vantagem” ou alcançar os “efeitos desejados”, conforme mencionam Bobbio et al. (2000).

Vale, ainda, destacar que na tipologia moderna das formas de poder distingue três grandes classes, que seriam o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. Todas as três formas, para Bobbio et al. (2000), fundamentam uma sociedade desigual, dividida entre ricos e pobres com base no primeiro tipo de poder, sábios e ignorantes com base no segundo e em fortes e fracos com base no terceiro.

Política Pública, por sua vez, diz respeito à interferência estatal na vida

social para a consecução de objetivos de interesse comum. Seria, portanto, uma forma de intervenção na sociedade cujo objetivo é o de promover o bem estar social, sendo organizada em função de interesses sociais e efetivada na forma de ações desenvolvidas através de programas e projetos (BUCCI, 2002).

Conforme assinala Frey (2000), o termo política pública – que, em português equivale à expressão inglesa *policy* – refere-se às leis, regulamentos, diretrizes, planos, orçamento e outras decisões tomadas no âmbito do Poder Público e sua dinâmica é definida em conformidade com as demandas sociais. Assim, pode-se compreender que a elaboração de políticas públicas deve refletir os interesses e as necessidades da sociedade.

É possível ainda se definir políticas públicas como o conjunto de ações executadas pelo Estado, as quais buscam atender às necessidades da sociedade, ou como um conjunto de regras e de ações elaboradas e executadas pelo Estado que visam o benefício coletivo, ou seja, da população.

O mesmo sentido é dado ao termo por Bucci (2002, p. 241), que o entende como sendo "programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados".

Embora as diferentes conceituações tenham, em sua gênese, o mesmo significado, para efeitos deste estudo se adotará a definição proposta por Oliveira (2001, p.11), a qual servirá como fundamentação para as discussões que aqui serão propostas:

Política Pública Social é um conjunto de objetivos, normas e ações adotadas pelos governos, segundo os rumos da disputa pelo controle do poder de Estado, cujo conteúdo deve ser orientado pelos direitos sociais e

pelas necessidades da população, decidido de modo participativo e acessível a todos os que dela precisam.

Trata-se, na realidade, de uma concepção abrangente, que pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos na concretização de ações públicas que priorizem a igualdade de direitos¹⁰. Nesta perspectiva, as Políticas Públicas devem ser pensadas coletivamente e instituídas de forma a abrigar a maior diversidade social possível, priorizando a inclusão social, cultural, econômica e política e sustentadas pelo princípio da igualdade. Garantindo a participação social na elaboração e planejamento de Políticas Públicas, no Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 204, Inciso 2, estabelece que as políticas sociais serão definidas com “a participação e controle da população em todos os níveis” (BRASIL, 2000).

Premissa esta que se aplica, obviamente, também às pessoas com necessidades especiais. Neste contexto, tanto o Estado quanto a sociedade são responsáveis pela inclusão social das mesmas, cabendo-lhes o dever de promover e oportunizar condições favoráveis em todas as esferas, seja na educação, trabalho, saúde ou lazer, e para a transposição de barreiras sociais ou arquitetônicas, cabendo ao Estado estabelecer diretrizes, leis, normas e regulamentos que priorizem esta inclusão.

No Brasil, embora as políticas públicas ainda sejam um tema bastante recente, visto esta concepção só ter surgido, no país, a partir da década de 80 as iniciativas públicas para resguardar e promover a qualidade de vida de pessoas com

¹⁰ “A partir de 1948 quando a Organização das Nações Unidas decretou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos os homens passaram a ser considerados iguais. Estes direitos dizem respeito ao igual atendimento das necessidades fundamentais de uma pessoa e surgem como regra do equilíbrio dos direitos das “pessoas portadoras de deficiência” (COHEN, 1998, p. 5).

necessidades especiais têm se mostrado amplas e bastante abrangentes.

Para efeitos da lei, as pessoas com necessidades especiais têm direitos como todo e qualquer ser humano e necessitam, por isso, ser respeitadas sejam quais forem a natureza e a severidade de sua deficiência. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com necessidades especiais pela ONU e a Resolução ONU nº. 2.542/75, essas pessoas têm direito a tratamento médico e psicológico adequados, incluindo à reabilitação, ao treinamento profissional, à inclusão na educação e à inserção no mercado de trabalho, além de outros recursos que lhes assegurem a integração social (FAS, 2003).

Os direitos e deveres fundamentais do homem e do cidadão é uma política que merece o amparo da lei e no Brasil o Estado necessita promover programas de assistência à saúde que garantam a criação de projetos de prevenção e atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais; precisa, ainda, promover a integração social destes indivíduos mediante a implementação de medidas que lhes forneçam as condições adequadas à sua formação educacional, à capacitação ao trabalho, à convivência e acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e de obstáculos arquitetônicos (FAS, 2003).

A própria Carta Constitucional de 1988, em seu Art. 208, preceitua: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2000).

Assim, entende-se que são pessoas com necessidades específicas que apenas recentemente foram tratadas como sendo de responsabilidade do Estado e da sociedade de modo geral. E embora as organizações de defesa de direitos e demais iniciativas voltadas à implantação de políticas públicas ou privadas sejam

ainda dispersas, a educação inclusiva vem sendo uma proposta de amplo alcance, o que pressupõe uma mudança cultural consistente a ser desencadeada em todas as áreas sociais (FAS, 2003).

A primeira e mais importante política voltada às pessoas com necessidades especiais caracterizou-se, sobretudo, por incentivar a educação de pessoas com necessidades especiais, e cujo enfoque era o da promoção da acessibilidade. Assim, as políticas públicas relacionadas - em todas as áreas e nas três esferas de governo – criadas para consolidar o processo de inclusão social das pessoas surdas no País, por força de suas recomendações, também enfatizava o acesso destes indivíduos aos direitos que lhes são garantidos. Foi justamente a Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a chamada Lei da Acessibilidade, que voltou-se a este aspecto, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2006d).

A eliminação de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação é, segundo consta no texto da citada Lei (Art. nº. 20), uma responsabilidade do Poder Público, com vistas a garantir o pleno exercício dos direitos de cidadania as pessoas com necessidades especiais.

A garantia de acessibilidade das pessoas com necessidades especiais aos sistemas de comunicação e sinalização é, também, garantida no texto legal. Em seu Art. nº. 17, a Lei de Acessibilidade preceitua que cabe ao Poder Público garantir a eliminação de quaisquer barreiras de comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e de sinalização às pessoas deficiente sensorial e com dificuldades de comunicação (BRASIL/MJ, 2006d).

A esse respeito, consta em seus Art. nºs. 18 e 19 que:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento(BRASIL/MJ,2006d).

Assim, as políticas públicas visam promover, de fato, a acessibilidade destes indivíduos aos direitos inalienáveis do ser humano; contudo, há necessidade de se combater a totalidade dos fatores de exclusão social, visto não existir, *a priori*, apenas um fator determinante, haja visto ser a exclusão um fenômeno multidimensional que envolve fatores econômicos sociais urbanos, políticos e culturais que se articulam entre si e se alimentam mutuamente. Nesta perspectiva, é imprescindível que se considere a Educação como ponto de partida para qualquer ação nesse sentido, um direito, aliás, que as políticas públicas devem priorizar a todos os cidadãos, independentemente de sua condição.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Afora a evolução desses conceitos ao longo dos anos, ainda hoje, no entanto, pode-se encontrar uma exclusão sutil desses indivíduos, os quais – em muitos casos - continuam sendo retirados do convívio social e institucionalizados em locais como asilos e centros de reabilitação, por exemplo, cuja função é a de segregar “o diferente”.

Bolonhini Junior observa que, atualmente: “[...] o fato é que as pessoas com necessidades especiais, muitas vezes, fica à margem do processo social. Seria um desconhecimento do Estado? Ou seria um descaso?” (2004, p.36). Para aquele autor, as duas situações se associam, mesmo que uma seja mais acentuada do que a outra conforme o tipo de deficiência considerada. Isso faz com que o Estado, ao ser onerado, assuma uma postura de relativo descaso, agravando ainda mais a reduzida atenção que é dada ao problema.

Não se fala, aqui, do recrudescimento de uma postura paternalista e/ou puramente assistencialista do Estado no atendimento aos direitos das pessoas com necessidades especiais, mas sim da atenção de Políticas Públicas quanto à promoção de políticas educacionais e de integração social que propiciem ao portador de deficiências condições efetivas para seu ingresso no processo social. A legislação brasileira prescreve amplas e eficazes leis e regulamentos nesse sentido, porém há necessidade de que o Poder Público, através dos órgãos de fiscalização, passe a “[...] exigir o cumprimento das normas que garantem as prerrogativas à pessoa com deficiência, assegurando, por exemplo, a possibilidade de inclusão educacional, a eliminação de barreiras arquitetônicas, dentre outras situações” (BOLONHINI JR., 2004, p.37).

Um impulso de especial importância foi dado com a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, cujo objetivo foi o de definir a política e inspirar ações voltadas às necessidades especiais e diretrizes de ação nos planos regional, nacional e internacional que contemplem a política e organização da Educação Especial. O documento surgiu em um momento em que grande parte dos líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas buscavam formas de concretizar os propósitos de universalização da educação. Seu conteúdo visava, sobretudo,

assegurar que alunos com necessidades especiais viessem a ser incluídos nos planos nacionais e regionais de educação, sendo seu ingresso garantido em todas as escolas. Os principais objetivos divulgados na Conferência de Salamanca foram os de propor a inclusão de todas as crianças na escola e a reforma do sistema educacional até então existente para que esse objetivo pudesse ser atingido a contento, conforme pode ser constatado no texto do documento reproduzido a seguir (BRASIL, 2006c):

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

É possível perceber que o documento reafirma principalmente a relação intrínseca entre igualdade de direitos e respeito às diferenças. Fica claro, também, que a proposta fundamental é a de que a escola se adapte aos alunos respeitando sua diversidade, em oposição ao modelo anteriormente existente que preconizava um sistema de ensino tradicional, a cuja estrutura os alunos é quem deveriam se

adaptar (GÓES ; LAPLANE, 2004).

Um ponto que se destaca no texto da Declaração de Salamanca é aquele que sublinha a orientação inclusiva das escolas, atribuindo-lhes desde o poder de combate à atitudes discriminatórias até a responsabilidade de construção de uma sociedade inclusiva; tal concepção atribui à educação o papel de principal fator de mudança social quando, na realidade, segundo Góes e Laplane (2004, p. 14) :

A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e confronto de tendências e interesses. O combate às atitudes discriminatórias deve ser inserido neste contexto. A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social.

Há necessidade, portanto, de se estabelecer em justa medida o papel da educação e, em particular, da escola, na constituição de uma sociedade realmente inclusiva.

No Brasil, como resposta às propostas expressas na Declaração de Salamanca, foram elaborados documentos normativos, dentre os quais o mais significativo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394 promulgada em dezembro de 1996, que dedicou um capítulo (Capítulo V) à Educação Especial, abordando a organização do atendimento educacional e os serviços de apoio especializado para alunos com necessidades especiais, entre diversos outros tópicos de igual importância (BRASIL, 2006e).

Em seu Artigo 58, a LDB menciona o entendimento desta área como modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente pela rede regular de ensino, prevendo, quando necessária, a existência de serviços de apoio especializado para atender às especificidades dos alunos de Educação Especial;

ressalta, ainda, que o atendimento educacional deverá dispor do recurso de classes ou escolas especializadas nos casos em que haja a impossibilidade de integração dos mesmos em classes e escolas comuns.

As contribuições do sistema educacional de ensino e sua responsabilidade em fornecer e assegurar as bases para a Educação Especial são abordadas no Artigo 59 da LDB, o qual preceitua:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Relativamente aos aspectos mencionados no citado Artigo 59, vale dizer que, no que pese a definição vaga e genérica sobre Educação Especial que dá início ao seu conteúdo (“os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais”¹¹) não aborda com maior rigor as especificidades contidas nesta expressão, é necessário reconhecer o destaque dado à Educação Especial no conteúdo desta Lei, que se configura em um Capítulo autônomo, diferentemente do que ocorria nas legislações anteriores.

Porém, uma das mais importantes concepções expressas na LDB foi a

¹¹ Essa expressão é definida nas Diretrizes para Educação Especial - Resolução02/2001.

mudança do enfoque de “especial”, conforme menciona Carvalho (2000, p.17): “[...] especiais devem ser as alternativas educativas que a escola precisa organizar para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem”.

Também o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10172/2001) (BRASIL, 2001) assumia parte dos compromissos constantes na Declaração de Salamanca, garantindo:

Ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino [...]; O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p.7).

Entre as ações de apoio do Estado que contemplaram mais especificamente a disponibilização de sistemas educacionais inclusivos específicos às pessoas com necessidades especiais foram os Programas: Informática na Educação Especial – PROINESP, Interiorizando Braille e Interiorizando Libras (de formação de professores), Educar na Diversidade, implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a universalização da entrega de livros didáticos em Braille ao ensino fundamental, a disponibilização das coleções de literatura infanto-juvenil digital em Libras e do Dicionário Ilustrado Trilíngüe - Português, Inglês e Libras (PIMENTA, 2006).

Outro exemplo que confirma a atenção das políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva enfocando o ensino superior foi a criação do primeiro curso de graduação bilíngüe Libras/Português¹², de cursos de graduação e pós-

¹² Implementado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro nacional de referência na área da surdez.

graduação à distância em Educação Especial e do curso à distância Letras/Libras em diversos estados, com pólo na Universidade Federal de Santa Maria/RS, entre outras iniciativas (PIMENTA, 2006).

Tal cenário permite observar que, se de um lado as preocupações parecem direcionar-se à instrumentalização técnica, de forma a disponibilizar e prover o sistema educacional de ferramentas que viabilizem melhores condições de aprendizagem, iniciativas públicas no sentido de fomentar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior à estes indivíduos também têm tido destaque.

Vale mencionar que muitas providências buscam responder ao que foi prescrito na Declaração de Salamanca, em especial em seu Item 19¹³, quando menciona a necessidade de se considerar, na elaboração de políticas educacionais, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para surdos.

O que se percebe é que as Políticas Públicas voltadas à educação especial foram instituídas a partir de uma realidade educacional de inclusão e, nesse sentido, concorda-se, aqui, com Stainback & Stainback (1999, p. 191), quando afirmam que: “embora a política de inclusão educacional seja o vetor para o ensino dos alunos com deficiência, muito há que se fazer para que efetivamente essa política seja implantada em nosso país”.

Acredita-se, portanto, que para além destas conquistas, os esforços do Estado e da sociedade precisam ser direcionados para políticas que promovam a real integração desse indivíduo, o que requer planejamento, organização e financiamento de atividades em todos os níveis.

¹³ “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares”. (BRASIL, 2006c, p. 29).

Se até a década de 90, as Políticas Públicas Educacionais subsidiavam somente ações de princípios normatizadores, voltadas quase que exclusivamente à manutenção de escolas especiais e/ou à integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, atualmente vive-se um novo cenário da educação, no Brasil e no mundo, no sentido de buscar uma educação de qualidade e para todos os cidadãos, respeitando-se, em suma, o princípio da igualdade, ícone de uma sociedade democrática e que se pretende inclusiva, na qual as exigências não se referem apenas ao direito da pessoa com necessidades especiais à integração social, mas sim, ao dever da sociedade de se adaptar às diferenças individuais.

Por sua vez, a Política Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) foi instituída com o objetivo de regulamentar o Plano Nacional de Educação (PNE) no País, que tem vigência de dez anos e é, em sua concepção, um plano de abrangência global, ou seja, abrange a educação tanto no que diz respeito aos seus níveis de ensino e modalidades, quanto no envolvimento de todos os setores da sociedade e da administração pública. Assim, o PNE trata da Educação Infantil, Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Superior, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, da Educação Indígena, da Educação à Distância, da Educação Tecnológica e da Formação Profissional. Trata ainda das questões relacionadas ao Magistério e à Gestão e Financiamento da Educação, abrangendo desde verbas até a formação de professores e infra-estrutura das escolas. Tem por meta principal universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e assegurar a permanência na escola de todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade (BRASIL, 2006).

No que tange à Educação Especial, em seu Capítulo 8, o PNE aborda suas diretrizes nos seguintes termos (BRASIL, 2006a):

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.

A proposta desta política é a de abranger, no âmbito social, o reconhecimento sobre os direitos de cidadania de crianças, jovens ou adultos especiais, bem como acerca de seus direitos de integrarem-se socialmente; e também no âmbito educacional, seja no que diz respeito aos aspectos administrativos (como a adequação do espaço físico, de equipamentos e de materiais pedagógicos) quanto na qualificação dos docentes e dos demais profissionais que atuam nas escolas. Prevê, ainda, que a Educação Especial deverá ser promovida de forma sistemática nos diferentes níveis de ensino e que as vagas no ensino regular devem ser garantidas por força de lei, independente do tipo e grau da deficiência que o aluno apresente (BRASIL, 2006a).

Relativamente à Política Nacional de Educação Especial, o MEC (BRASIL, 1994, p.45) salientava que esta “serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências [...] criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades com vistas ao exercício consciente da cidadania”.

Neste contexto, alguns dos objetivos formulados pela Política Nacional de Educação Especial incluíam (BRASIL, 1994, p.49):

- a) Desenvolvimento global das potencialidades dos alunos;
- b) Incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa

- portadora de necessidades especiais;
- c) Aquisição do “saber” e do “saber fazer”;
- d) Desenvolvimento de habilidades lingüísticas, particularmente dos surdos;
- e) Acesso e ingresso no sistema educacional tão logo seja identificada a necessidade de estimulação sensorial específica;
- f) Expansão do atendimento às pessoas com necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino;
- g) Oferta educacional até o grau máximo de aprendizagem compatível com as aptidões dos alunos;
- h) Organização de ambiente educacional o menos restritivo possível;
- i) Provimento do sistema escolar de mobiliário e de recursos tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem do portador de deficiência física;
- j) Exercício do direito de escolha das filosofias de educação para surdos;
- k) Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria;
- l) Incentivo à utilização da Linguagem de Sinais no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos.

É possível perceber que a preocupação mais evidente expressa no texto da Política Nacional de Educação Especial era garantia ao surdo das mesmas condições e oportunidades educacionais que o conjunto da população brasileira dispõe, enfatizando o desenvolvimento global das suas potencialidades e o estímulo ao desenvolvimento de indivíduos críticos, autônomos e criativos. Enfatiza, ainda, o respeito às suas singularidades, reforçando a importância da Língua Brasileira de Sinais na metodologia de ensino a ser adotada.

Também destaca o dever do Estado em prover o aluno Surdo de acesso ao

sistema de ensino em todos os níveis, o que se configura como uma ampliação das políticas anteriores e um significativo avanço rumo à plena integração do surdo em seu meio social.

A Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2006b), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica preceitua, em seu Art, 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às próprias escolas organizar-se para prestar o atendimento adequado aos educandos com necessidades especiais, garantindo a qualidade da educação para todos (BRASIL/MEC, 2006a).

Outro aspecto a ser destacado é a recomendação constante da referida Resolução acerca da questão de acessibilidade dos alunos que apresentam necessidades especiais. No Art. nº. 12, o texto legal menciona que (BRASIL/MEC, 2006a):

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos..

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

É de especial relevância mencionar as recomendações contidas na citada Resolução, em seu Art. nº. 17, a respeito da necessidade das escolas, sejam elas

públicas ou privadas, em suprir as necessidades de alunos com necessidades especiais no que se refere às condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, adaptação de currículo e encaminhamento para o trabalho, em conjunto com o setor responsável pela Educação Especial no respectivo sistema de ensino (BRASIL/MEC, 2006a).

No Brasil, contudo, apesar de uma visão macro sobre as políticas públicas voltadas à educação permitir com que se vislumbre uma concentração de esforços no sentido de atender a tais pressupostos, um ponto merece ser destacado quanto a esta questão. A educação para todos não se faz somente pela garantia de acesso ao ensino, mas pela compreensão e atendimento das necessidades educacionais dos alunos e, no caso de pessoas com deficiência, este pressuposto adquire uma importância ainda maior. Só a educação supera a perversidade da contradição social e a solução para reduzir seus efeitos negativos é oferecer a todos os indivíduos uma educação de qualidade, independentemente das diferenças, e que busque, sobretudo, suprir, se não a todas, ao menos à grande parte das necessidades das pessoas com deficiência no que tange à uma educação efetivamente inclusiva, cuidando para que estas jamais fique à margem, mas sim em conexão e com facilidade de acesso a todos os níveis e modalidades de ensino.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LINGUA DE SINAIS

Face à emergência da obrigatoriedade legal da presença do intérprete¹⁴ no ambiente educativo, conforme discutido e analisado no capítulo anterior, os preceitos legais se estenderam e passaram a orientar e regulamentar também a formação desse profissional. Com o intuito de propiciar um maior acesso ao ensino da comunidade surda, os requisitos para a formação do mesmo passaram a exigir, assim, atributos específicos para o exercício da função de mediador da comunicação entre o aluno surdo e o contexto educativo.

Pautando-se em tais considerações, neste capítulo é apresentada a pesquisa de campo, cujo objetivo foi o de analisar o cenário atual no que diz respeito à formação do intérprete. Para tal, a metodologia utilizada foi a entrevista não-estruturada, realizada a partir de informações obtidas junto aos informantes constituídos por profissionais ligados à área da Surdez e que atuam em instituições de ensino superior.

Tais são os temas contextualizados, a seguir.

3.1 O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

Por um longo período, a comunicação dos Surdos era vista apenas como

¹⁴ Apesar do seu caráter simplificador e de não reproduzir a pluralidade de sentidos, será utilizado nesta dissertação a noção de intérprete, uma vez que ela representa a designação oficial vigente. Entretanto, se faz necessário sublinhar que esta noção se difunde, em grande parte, como consequência das teorias lingüísticas hegemônicas, no momento em que esta prática social mediadora generalizou-se.

mímica e somente o alfabeto manual caracterizava a língua de sinais. Tais afirmações eram manifestações da ignorância e do preconceito que permeava a concepção social sobre a Surdez. Graças à ampliação das pesquisas, ao esforço de pesquisadores que atuavam na área da surdez e aos estudos sobre bilingüismo é que as concepções sociais sobre a surdez se modificaram e os direitos do indivíduo surdo passaram a ser considerados com maior atenção. Estas mudanças se refletiram, também, no reconhecimento efetivo de seu direito à educação e no dever da sociedade em prover o aluno surdo de todos os recursos para que sua aprendizagem pudesse, de fato, ocorrer. As iniciativas nesse sentido foram tomadas tanto no contexto das políticas públicas quanto por ações institucionais e, principalmente a partir da última década, passou a ser elaborado um conjunto de intervenções legislativas voltadas à regularização da formação de Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para atuarem como mediadores entre surdos e ouvintes nas mais diversas situações.

Vale dizer que a significativa transformação na Educação de Surdos com a oficialização da Língua de Sinais oportunizou ao Surdo igualdade de condições para se integrar tanto com seus pares surdos quanto na comunidade em geral. Isso fez com que, ao ter maior consciência sobre seus direitos, ele passasse, também, a solicitar a atuação do Intérprete de língua de sinais no ambiente educacional.

Porém, para que se possa compreender a importância da atuação desse profissional no processo de ensino/aprendizagem do surdo deve-se, inicialmente, conhecer o Intérprete e a forma pela qual ele exerce sua função.

O Intérprete de língua de sinais é a pessoa que, sendo fluente em língua de sinais com competências e habilidades tradutoras. Possuindo capacidade de traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de

tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa. Tome-se como exemplo a situação em que um palestrante fala em português oral e o intérprete traduz em libras para a platéia de Surdos; quando um dos Surdos faz perguntas ao palestrante, o Intérprete traduz da Libras para o português oral. O intérprete atua, assim, em diversas situações em que exista uma interação entre Surdos - que se utilizam da língua de sinais - e pessoas, que não sinalizam.

Quadros (2002, p.73) apresenta seis categorias para analisar o processo de interpretação:

- (1) competência lingüística - habilidades em manipular com as línguas envolvidas no processo de interpretação (habilidades em entender o objetivo da linguagem usada em todas as suas nuances e habilidade em expressar corretamente, fluentemente e claramente a mesma informação na língua alvo), os intérpretes precisam ter um excelente conhecimento de ambas as línguas envolvidas na interpretação (ter habilidades para distinguir as idéias principais das idéias secundárias e determinar os elos que determinam a coesão do discurso).
- (2) Competência para transferência - não é qualquer um que conhece duas línguas que tem capacidade para transferir a linguagem de uma língua para outra; essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo (sem distorções, adições ou omissões). habilidade para transferir uma mensagem na língua fonte para língua alvo sem influencia da língua fonte e habilidade para transferida língua fonte para língua alvo de forma apropriada do ponto de vista do estilo.
- (3) Competência metodológica - habilidades em usar diferentes modos de interpretação (simultâneo, consecutivo, etc.), habilidade para escolher o modo apropriado diante das circunstancias, habilidade para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-as com bom senso, habilidade para recordar itens lexicais e terminologias para uso no futuro.
- (4) Competência na área - conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada.
- (5) Competência bicultural - profundo conhecimento das culturas que subjazem as línguas envolvidas no processo de interpretação (conhecimentos de crenças, valores experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte para a língua alvo e apreciação das diferenças entre cultura da língua fonte e a cultura da língua alvo).
- (6) Competência técnica – habilidades para posicionar-se apropriadamente para interpretar, habilidade para usar microfone e habilidade para interpretar usando fones, quando necessário.

A relevância do trabalho do Intérprete vem sendo reconhecida e sua formação priorizada, de forma a preparar adequadamente profissionais competentes e habilitados para o exercício da função. Deste modo, vale ressaltar que a atuação como Intérprete, depende, porém, do conhecimento prévio dos conteúdos, facilitando e melhorando sua performance.

Destaca-se, aqui, a concepção de Pires (2000, p.15) sobre o tema, quando afirma que:

[...] O Intérprete deve conhecer com profundidade a língua-meta, o que vai facilitar sua atividade, e também deve dominar a língua-fonte o que lhe vai permitir a compreensão das intenções do autor, encontrando os termos equivalentes possíveis durante o ato interpretativo.

O papel do Intérprete, por exemplo, deve ser bem delimitado, tendo em vista que suas funções, muitas vezes, não são claramente definidas. Embora haja os que acreditam que os Intérpretes devem apenas interpretar, sabe-se que alguns professores, de maneira equivocada e por falta de conhecimento mais aprofundado sobre a questão da interpretação, atribuem aos Intérpretes a responsabilidade de explicar os conteúdos acadêmicos tanto quanto a traduzir as aulas. No entanto, poucos Intérpretes têm preparo e formação pedagógica para assumir tal função.

Conforme menciona Coutinho (2000, p.78):

[...] por não considerar os Surdos como sujeitos de sua história, muitos intérpretes iam além de sua função e determinavam, muitas vezes, os caminhos que os surdos deviam seguir. À medida que os Surdos foram tomando conta de seus rumos, essa influência foi diminuindo e o intérprete começou a ocupar o seu verdadeiro lugar neste processo. Não mais o de determinar, mas, o de executar o que os Surdos determinam.

Colocadas tais questões, para efeitos deste estudo, acredita-se que, inicialmente, é necessário que se compreenda que interpretar é, em síntese, receber

uma mensagem em uma língua e convertê-la em outra. É, aparentemente, uma ação simples que, porém, adquire maior complexidade ao se considerar que trata-se, na prática, de um processo que exige altas habilidades lingüísticas, cognitivas e de conhecimento técnico, assim descritas por Pires (2000, p.13):

[...] Do intérprete são exigidos raciocínio rápido, intuição, capacidades de dedução, concentração e memória. É importante salientar que interpretar não é uma tarefa fácil, pois não se refere a um ato mecânico; não basta substituir palavras da língua A por equivalentes na língua B.

Além destas questões, conforme assinala Rosa (2003, p.240):

A memória torna-se fator relevante para uma interpretação de qualidade, neste caso a memória de curto prazo. É neste tipo de memória que fica guardada, por curtos períodos de tempo, a expressão exata do que está sendo processado em um dado momento. Ela tem capacidade limitada e tende a perder logo o conteúdo literal das mensagens. O que fica e passa para a memória permanente é o significado das proposições, não a sua forma.

Desta forma, se não houver essa memória de curto prazo acontecerá a supressão de informações conforme assinala Rosa (2003, p.241),

A supressão de informações pelo intérprete é um dos casos mais sérios, pois a falta de informação no caso dos surdos já é uma constante. Os ouvintes recebem informações diariamente pelo canal de audição, mediante programas televisivos, jornais, rádios, conversas paralelas etc., o que não ocorre com os surdos. O Interpretador, ao suprimir informações nega ao surdo o direito ao saber. A adição, por sua vez, pode representar a intervenção clara e direta do Intérprete na mensagem, enfocando seu parecer sobre o assunto.

É necessário compreender, porém, que ser intérprete de Libras/Língua Portuguesa não pressupõe, apenas, conhecer as duas línguas, mas ir além da fluência delas, já que essas possuem idiomas gramaticalmente distintos e envolvem modalidades diferenciadas – a Libras como sistema lingüístico de comunicação

gestual-visual-espacial e o português na modalidade oral-auditiva – e conhecer profundamente as especificidades socioculturais de ambas (PARANÁ, 2006).

Nesse contexto, o termo Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais diz respeito ao profissional cuja formação lhe habilita a atuar junto ao Surdo trabalhando com a língua de sinais e sua conversão para o português oral, bem como os sinais para escrita ou escrita para sinais. Vale salientar que toda a tradução envolve sempre uma língua escrita e a interpretação sempre envolve línguas faladas/sinalizadas.

Também no âmbito da atuação do tradutor e do intérprete esta diferenciação é destacada por Rosa (2003, p.237) nos seguintes termos:

O tradutor é o profissional que faz a tradução de um documento escrito. O intérprete é aquele profissional que traduz de forma verbal para outra língua algo que foi dito. No caso dos surdos, quem executa este trabalho é o intérprete de língua de sinais, ou seja, uma pessoa ouvinte bilíngüe, que domina o português na modalidade oral e a língua de sinais.

Sob outra perspectiva, Quadros (2004) assinala que a interpretação envolve as modalidades orais auditiva (língua portuguesa) e visuo-espaciais (língua de sinais), o que significa dizer que o tradutor/intérprete precisa ver a enunciação em uma língua (**língua fonte**¹⁵), processá-la e passar para a outra língua (**língua alvo**)¹⁶ no tempo de enunciação.

Contudo, as especificidades da atuação do Intérprete de Língua de Sinais exigem uma *performance* diferenciada, onde este, de acordo com Rosa (2003, p.238):

[...] após inteirar-se do conteúdo a ser interpretado, precisa esquecer as palavras expressas ali para apoiar-se em termos usados pela comunidade-

¹⁵ Língua fonte é a língua que o Intérprete ouve ou vê para, a partir dela, fazer a tradução e interpretação para outra língua, a língua alvo". (QUADROS, 2004, p.9.)

¹⁶ Língua alvo constitui-se na língua na qual será feita a tradução ou interpretação. (QUADROS, 2004, p.9).

alvo; se o intérprete tem conhecimentos lingüísticos deficientes da língua de partida ou na língua de chegada, comprometerá toda e qualquer mensagem.

Neste estudo, tais exigências são reconhecidas, também, pelo Entrevistada 5, quando assinala que:

O Intérprete precisa aprender discurso da língua de sinais, saber usar a língua como um todo, tem que estudar sobre a língua de sinais, língua não é dicionário. O Intérprete usa a língua, mas não reflete sobre ela.

Todavia, conforme assinala Fernandes (2005, p.102), o simples conhecimento da estrutura gramatical da língua de sinais pelo intérprete não é suficiente; este deve apreender também os valores culturais, costumes e idiosincrasias da comunidade surda, buscando não apenas garantir “a decodificação” dos aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes”.

A esse respeito, Pires & Nobre (2004, p.163) esclarecem que:

No ato interpretativo (LS> LP ou LP>LS), é essencial que o intérprete conheça as especificidades da comunidade surda, sua história, seus costumes, com a finalidade de relacionar as semelhanças e diferenças da língua/cultura de partida (língua portuguesa ou LS) com língua/cultura de chegada (LS ou língua portuguesa). O intérprete de LS como qualquer outro necessita atentar as chamadas expressões idiomáticas, as quais não podem ser decodificadas literalmente justamente por serem usadas somente por falantes de determinada língua.

Tais especificidades sobre a formação do Intérprete são, também, assinaladas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS¹⁷ - (2006d), que considera, na prática, não basta ao profissional Intérprete

¹⁷ A FENEIS foi fundada em 1987, e é uma entidade filantrópica de cunho civil e sem fins lucrativos, trabalha para o reconhecimento da cultura surda perante a sociedade (FENEIS, 2006a).

ter conhecimento da língua de sinais, sendo importante também que esse tenha uma boa fluência e versatilidade para interpretar da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa. Ao mesmo tempo, características como respeito e postura ética em sua atuação com a pessoa surda são fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho (FENEIS, 2006d).

Com relação à postura ética do intérprete, algumas considerações devem ser destacadas.

Segundo a FENEIS (2006d), o intérprete é a pessoa em que o surdo deposita uma extrema confiança, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, o que faz com que sua primeira e mais importante característica profissional seja integridade moral.

Por outro lado, o trabalho do intérprete deverá ser somente o de interpretar e não de ministrar aulas de sinais em sala de aula, substituindo o professor em uma escola. Seu papel é o de mediador da aprendizagem e não de agente.

É necessário, no entanto, refletir também sobre a imagem que o aluno surdo tem do profissional Intérprete. Como elemento ativo e atuante dentro do processo educativo, o Intérprete precisa ser reconhecido pelo aluno Surdo como ator essencial à sua aprendizagem; seu papel como mediador, bem como suas competências e o âmbito de sua atuação devem ser devidamente reconhecidos pelos alunos para que, à medida que estes se conscientizem sobre tais questões, possam, também, apoiar os movimentos que buscam organizar a atuação do Intérprete de Sinais, formalizando sua profissionalização.

Nos últimos anos a carreira profissional de Intérpretes de Língua de Sinais vem se fortalecendo através de cursos de formação e capacitação. Esse profissional vem se articulando para conquistar seu espaço e o reconhecimento

social. Por atuar em uma área bastante diversificada, faz-se necessário que esse procure se manter constantemente atualizado, tendo em vista que ainda não existem áreas específicas de atuação, ou seja, o Intérprete ainda não pode optar por atuar ou não em determinadas áreas. Isso ocorre porque até o momento existe ainda um número restrito de profissionais para um amplo mercado de trabalho, e ainda pelo fato de que as próprias instituições solicitam sua atuação independente do grau de conhecimento que o Intérprete venha a ter sobre determinada área.

Esse aspecto foi mencionado pela Entrevistada 5, que destacou:

Uma das Intérpretes atuava na área de Ciências Exatas e sua formação era na área de Educação. A formação acadêmica desse profissional não existia até então e após o decreto 5.262 que começou a exigir dentro de um prazo que todos os cursos de licenciatura devam ter como disciplina obrigatória a língua de sinais.

Seu âmbito de atuação é variado e, por isso mesmo, seu trabalho como intérprete deve ser destituído de qualquer preconceito, pois a ele caberá exercer seu ofício em qualquer situação ou local, como em grupos de conscientização homossexuais, repartições públicas, religiões diversas, entre tantos outros. Assim, o Intérprete, partindo do respeito devido pelo Surdo, deverá interpretar todo o contexto necessário, mesmo que, pessoalmente, não esteja de acordo com o conteúdo que deva ser interpretado. Deverá se pautar, principalmente, no profissionalismo e na ética.

Relativamente às contribuições da atuação do Intérprete para a mediação do aprendizado do Surdo, Rosa (2003, p.239) assinala que:

[...] mesmo sem legalização, o intérprete faz parte do cotidiano das pessoas Surdas, em conferências, centros universitários, concursos consultas médicas, escolas, competições esportivas, sessões jurídicas, movimentos

sociais, etc., permitindo aos Surdos uma participação efetiva em todas as atividades da sociedade.

Os Intérpretes de Língua de Sinais surgiram, conforme já visto, a partir da necessidade da comunidade surda de ter esse profissional como auxiliar no seu processo de comunicação e, para que isso se tornasse realidade, fez-se necessário que houvesse a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Sua presença, inicialmente, destacava-se em trabalhos voluntários e em situações informais, e o trabalho de interpretação era, inicialmente, realizado por filhos de pais de Surdos, amigos ou membros da família. Por não haver formação específica, era reduzido o número de pessoas habilitadas a exercer esta profissão e por isso esta passou a ser desempenhada de forma assistencialista; também por ainda não ser reconhecida oficialmente, a língua de sinais era utilizada apenas de maneira informal.

Conforme afirma a Entrevistada 2:

[...] A questão percebida pelo DEE foi que desde 1998 quase 100% dos Intérpretes vinham de igrejas, não tinham formação pedagógica e vinham para o curso pela oportunidade de formação.

Para que seja reconhecida como profissão, porém, é imprescindível que os movimentos Surdos se fortaleçam, conforme destaca a Entrevistada 2:

O fortalecimento dos movimentos surdos são os trabalhos com as Secretarias Municipais, para que possam estar contratando os Instrutores Surdos e os Intérpretes em seus quadros permanentes. Já em aproximadamente 10 municípios no Paraná foram realizados concursos públicos para o Instrutor. Nos últimos 10 anos o DEE oferta capacitação para que dê conta desses três aspectos. Mas o DEE priorizou a formação do educador surdo, e desde 1995 é feita anualmente essa capacitação. De todos os focos de formação a que mais deu retorno para o Estado foi a do educador surdo; hoje, aproximadamente 50 surdos que foram capacitados tem graduação e especialização.

Pois, à medida que isso venha a ocorrer, a sociedade estará reconhecendo a importância e aceitando a Língua de Sinais o que, conseqüentemente, resultará no estímulo à formação e à regulamentação do Intérprete como categoria profissional.

A Entrevistada 2 menciona aspectos relacionados à regulamentação da profissão de Intérprete, ressaltando que:

O Intérprete é um profissional que não existe no mercado. Os profissionais não se organizavam para definir um órgão de classe, faz trabalho desarticulado, não tem uma regulamentação. O que os Surdos fizeram em 10 anos, o Intérprete não o fez. O DEE pode apoiar o grupo dos intérpretes, mas a organização deve partir do interesse do grupo (movimentos, ação).

De fato, o que se observa é que os profissionais Intérpretes de Língua de Sinais ainda não se conscientizaram da necessidade de se organizarem como categoria de classe regulamentada e oficialmente legitimada. A indefinição da profissão faz com que, muitas vezes, o Intérprete continue sendo contratado como professor e questionado, quando atuando no Ensino Superior, sobre sua formação.

Tal situação é também destacada por Rosa (2003, p.239), quando menciona que “No Brasil, a profissão de Intérprete não é reconhecida; assim, essa atividade abarcou profissionais de diferentes áreas como: pedagogos, fonoaudiólogos, pastores, entre outros”.

Conforme analisado anteriormente, a educação dos surdos teve, ao longo de sua história, uma trajetória marcante passando por diferentes etapas até que os direitos à educação viessem a ser efetivamente reconhecidos.

Somente a partir das décadas de 1970 é que o Brasil passa a adotar a política da comunicação total, ou seja, o uso das duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Iniciavam-se, assim, os primeiros passos para a conscientização social sobre a importância de se poder contar com um profissional

com formação específica para auxiliar o Surdo a ter acesso à comunicação e à informação, além de ter aberto, as portas para formação desse profissional no exercício de tais funções.

Ao final da década de 90 muitos Surdos passaram a solicitar Intérprete em várias situações, não mais induzidos pelos ouvintes, mas movidos por seus próprios interesses, diferentemente do que ocorria até então. O Intérprete, por sua vez, passa a ter seu papel de mediador na comunicação com as pessoas ouvintes fortalecido, passando a ser visto como um elemento fundamental nesta interação.

Tais mudanças foram assumidas também no contexto das políticas públicas, conforme assinala a Entrevistada 1:

Desde o início da implementação da Política, o trabalho desenvolvido pelo Departamento de Educação Especial (DEE), da Secretaria de Educação Especial do estado do Paraná, enfocou as escolas especiais, porque era um momento de muitas mudanças. As Escolas Especiais estavam, naquele momento, descobrindo a língua de sinais e o bilingüismo, porém não tinham um direcionamento. Foi uma ação conjunta do Estado, que envolveu o DEE, os órgãos de representação dos Surdos e as escolas especiais, em 1995, que deu início a uma nova configuração.

Estas modificações trouxeram novas concepções a respeito da visão que se tem do Intérprete. Hoje, na área da educação, em particular, entende-se que este, por ser ouvinte, é por excelência um mediador de aprendizagem do Surdo e, como tal, deve estar permanentemente atento às questões éticas envolvidas na transmissão dos conteúdos, sobretudo para que o educando Surdo não seja prejudicado, respeitando, assim, os princípios de cada um.

Em relação às questões éticas, é importante repensar o papel do Intérprete num contexto, por exemplo, como a sala de aula. Neste espaço, o Intérprete deverá assumir uma postura neutra, a partir da percepção de que sua presença se limita a

atuar como o “ouvido” do Surdo e que seu papel se restringe a interpretar o conteúdo proposto, mediar as informações e, nos casos em que o aluno necessita esclarecer alguma dúvida, cabe-lhe solicitar a atenção do professor. A partir daí, o Intérprete será o mediador, mantendo, porém, certa imparcialidade com o objetivo de servir apenas como elo de transmissão dos conhecimentos.

A ausência de reconhecimento legal da profissão de Intérprete prejudicava a contratação do profissional pelas instituições, conforme relata a Entrevistada 5:

No final de 2003 que se começou a pensar como contratar esse Intérprete, mas esse não é reconhecido legalmente como uma categoria. A PUC contratou como professor tomando como referência o modelo da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná). Hoje já são contratados como Intérpretes.

Tais dificuldades foram também mencionadas pela Entrevistada 4, que declarou:

Em 2004, houve a procura porque tivemos no processo seletivo um deficiente auditivo inscrito e nos preocupamos em como recebê-lo. O setor de Recursos Humanos procurou de que forma contratar o profissional Intérprete; então, entramos em contato com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Para que isso ocorresse se estabeleceu alguns critérios, como por exemplo, que esse profissional tivesse uma graduação em licenciatura e que fosse formada como ILS (Intérprete de Língua de Sinais) e credenciada pela Federação Nacional.

Frente à necessidade de se disponibilizar *todos* os recursos necessários para que a Educação seja, de fato, inclusiva, incluindo-se a profissionalização do Intérprete, menciona a Entrevistada 2:

A política de formação do Intérprete vem responder a essa necessidade que é a da educação inclusiva. Os alunos estão no ensino regular, as escolas tem que saber sobre surdez, mudar o projeto político pedagógico, valorizar e utilizar o trabalho do instrutor de Libras. O Intérprete vai atuar nestas escolas inclusivas.

Destaca-se, aqui, a atuação do Intérprete de Libras no processo educativo de alunos Surdos e, em especial, a necessidade de se dispor de um profissional com sólida formação profissional, habilitado a atuar dentro dos princípios éticos exigidos pelas próprias características de sua área de atuação.

Mesmo assim, conforme salienta Leite (2005, p.77),

O reconhecimento dos intérpretes de língua de sinais como profissionais ainda está restrito aos grandes centros do Brasil, sendo que em alguns lugares do interior é o trabalho voluntário de professores, de parentes Surdos ou de pessoas ouvintes, nas igrejas, que aprenderam a se comunicar nessa língua que atuam possibilitando a comunicação entre Surdo e ouvintes.

Percebe-se que ainda persiste, em algumas regiões do país, a atuação de voluntários no trabalho de interpretação para Surdos. No entanto, movimentos rumo à efetiva profissionalização do Intérprete de Libras vêm se ampliando, quer seja por iniciativa da comunidade surda ou de instituições públicas e privadas.

Com relação a este enfoque, a Entrevistada 2 destaca que:

O DEE começou a estabelecer critérios para realizar o curso de formação para intérpretes. Nós formávamos o profissional e ele era contratado pelas empresas privadas, pelas instituições de ensino particular, Universidades, etc. Então o DEE começou desde 2005 a estabelecer critérios: uma vez o profissional intérprete formado, ele se comprometeria a ser contratado se chamado pelo Estado. O compromisso era dar emprego, não trabalhar gratuitamente, mas, se comprometessem a priorizar o Estado em uma contratação.

Tal situação se consolida por iniciativas como a da FENEIS, que polariza suas ações na formação do profissional intérprete e no reconhecimento de sua atividade.

Segundo a FENEIS (2006c), o Intérprete só se constitui, de fato, como profissional, a partir do momento em que a comunidade surda se constitui, também, em um grupo com identidade sócio-cultural e política.

Nessa perspectiva, para que se possa pensar em formação do Intérprete é necessário que se esteja atento ao nível de participação da comunidade surda na sociedade, uma vez que é justamente a partir desse nível de participação, com o maior ou menor envolvimento do Surdo na formação dos Intérpretes, é que a implementação da profissão terá sucesso.

3.2.2 Intérprete de Língua de Sinais no Mundo

Conforme já visto anteriormente, durante muito tempo o trabalho educacional voltado para as pessoas surdas foi pautado em princípios que, com freqüência, apenas propunham alternativas relacionadas à metodologia a ser utilizada, alternando-se momentos em que a ênfase era dada ao Oralismo ou ao Bilingüismo em diferentes épocas.

No entanto, também a valorização do papel do Intérprete na intermediação do processo educativo do Surdo vem, gradualmente, sendo considerada como fator indispensável para que a aprendizagem realmente ocorra. Isso vem destacando importância da formação desse Intérprete, de cuja eficácia depende a qualidade de ensino com a qual o surdo poderá contar.

Na Europa, a formação de intérpretes freqüentemente constitui-se em cursos realizados em fins de semana, quase sempre promovidos pelas associações de surdos. Somente França, Dinamarca e Alemanha dispõem de cursos com 2 anos de duração. Nesses países a formação está formalizada, embora freqüentemente o domínio da língua de sinais não seja um pré-requisito para ingresso no curso.

(FENEIS, 2006c).

As habilidades e conhecimentos que os cursos de Intérpretes dos países europeus buscam desenvolver, de modo geral, são: conhecimentos a respeito do mundo dos surdos; conhecimento sobre história, gramática, psicologia; fluência na Língua de Sinais, primeiro no nível comunicativo e depois no nível da interpretação e preparação dos intérpretes na utilização da língua de sinais, sendo dada a mesma ênfase ao estudo das línguas envolvidas no processo de interpretação: tanto o idioma do país de origem quanto a língua de sinais; especialização dos Intérpretes (educação, medicina, recursos humanos, etc.); e exercício da interpretação de uma língua para a outra; conhecimentos sobre a profissão de intérprete; conhecimento do código de ética; prática de tradução e interpretação; psicologia do surdo; treinamento da língua de sinais e de técnicas de interpretação (FENEIS, 2006c).

Do ponto de vista legal, o registro dos Intérpretes normalmente é feito por organizações de Intérpretes informais. Países como Inglaterra, Dinamarca, Holanda e Espanha possuem um registro reconhecido oficialmente que qualifica o Intérprete. A Bélgica e a Alemanha dispõem de um sistema de registro parcial; Grécia, Irlanda, Itália e Portugal não dispõem de nenhuma forma de registro. Somente a Espanha exige a qualificação do intérprete. Os demais países incluem intérpretes sem qualificação que, na maioria dos casos, são pessoas com experiência em interpretação e reconhecidas como competentes para assumir a função (FENEIS, 2006c).

Esse cenário tem sido observado em alguns países, como Dinamarca, Suécia e Finlândia, onde têm sido detectados alguns aspectos no desenvolvimento de Intérpretes que devem ser considerados (FENEIS, 2006c):

- a aceitação da língua de sinais na sociedade e na educação dos surdos;

- o direito das pessoas surdas a oportunidades sociais, educacionais e vocacionais como a maioria da sociedade;
- a legalização do direito das pessoas surdas de terem disponíveis serviços de interpretação gratuitamente;
- o reconhecimento do intérprete de língua de sinais como um profissional qualificado com possibilidades de emprego e carreira;
- a correspondência entre o número de intérpretes requeridos e a demanda;
- o estabelecimento de cursos de formação de intérpretes com treinamento e educação formal;
- as atitudes das pessoas surdas e ouvintes quanto à necessidade dos serviços de intérprete.

Nos Estados Unidos da América o avanço, tanto em termos de formação quanto de conteúdo de aprendizagem, é mais significativo. Atualmente existem cursos em nível de Pós-Graduação em Interpretação, como aquele ofertado pelo Departamento de Lingüística e Interpretação da Universidade de Gallaudet, que instituiu um programa de Mestrado para intérpretes com ênfase na interpretação da língua de sinais com a proposta de oferecer qualidade na formação do intérprete através de um programa interdisciplinar e multidisciplinar baseado nas habilidades de comunicação. O conteúdo envolve estudos com base em pesquisas sobre interpretação; ensino de princípios básicos de linguagem e comunicação; habilidades de tradução e técnicas para ensino de tradução e interpretação. O ensino inicia-se com atividades de tradução consecutiva e, posteriormente, passa para tradução simultânea, existindo vários graus de exigência até se atingir o nível a que o curso se propõe. O programa do curso busca o desenvolvimento de: intensivo

e avançado treinamento na língua de sinais; fundamentos de interpretação (habilidades e técnicas; conhecimento sobre os tipos de interpretação; treinamentos de interpretação contextualizados; extensiva experiência prática, incluindo observações de profissionais e contatos com agências de serviços de interpretação); sólida fundamentação teórica em lingüística e teoria de comunicação (FENEIS, 2006c).

No Brasil, a formação do Intérprete percorreu caminhos distintos, sendo este tema abordado a seguir.

3.2.3 Políticas Públicas e o Intérprete de Língua de Sinais no Brasil

No Brasil, conforme assinala Quadros (2004), o trabalho desenvolvido pelo intérprete de língua de sinais se iniciou a partir de 1980, sendo, porém, realizado apenas em eventos religiosos e em situações formais. Como menciona Rosa (2003, p.239) “Os intérpretes de LIBRAS surgiram dos laços familiares e da convivência social com vizinhos, amigos de escola e igrejas. Devido a essa característica, não há muitos registros históricos sobre a profissão”.

Vale ressaltar que, à medida que os direitos da comunidade surda passaram a ser alvo de maior preocupação pela sociedade passam a ser criadas formas e métodos de garantir esses direitos, o que resultou na criação de entidades institucionais, como as associações, de atendimento ao Surdo.

Criada em 1977 com o objetivo de reunir várias entidades que já trabalhavam no atendimento ao Surdo, no país, foi fundada a Federação Nacional

de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA). No entanto, a representatividade dos surdos dentro da entidade encontrava-se comprometida, uma vez que a instituição era conduzida unicamente por ouvintes, sem a presença da “voz” do surdo. Em resposta a esta situação, em 1983 a comunidade surda criou a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, que visava trabalhar em prol da participação dos surdos nas decisões administrativas da entidade, um direito que até então lhes havia sido negado. Como reconhecimento pela credibilidade e competência da Comissão, a antiga administração da FENEIDA entrega a seus membros a presidência da entidade. Em Assembléia Geral realizada em 16 de maio de 1987, a nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição, que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que, imediatamente, incentivada pela Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), do Ministério da Justiça, dá início ao estabelecimento de convênios para a inserção de surdos no mercado de trabalho (FENEIS, 2006c).

Hoje, com quinze anos de existência, a FENEIS é uma entidade filantrópica, de cunho civil e sem fins lucrativos, que trabalha para representar as pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural. Possui 136 entidades filiadas, 7 Escritórios Regionais, além da matriz, e uma representação em Teófilo Otoni/MG. É filiada à Federação Mundial dos Surdos (FMS/WFD), que tem sede e administração na Finlândia. Essa entidade representa os surdos em organizações mundiais como a ONU, UNESCO, OEA, OIT, sempre trabalhando no sentido de garantir os direitos culturais, sociais e lingüísticos da comunidade surda mundial, entre eles, o de poder contar com o acompanhamento de Intérpretes (FENEIS, 2006c).

Compreendendo a importância da atuação desse profissional, a FENEIS passou a apoiar também ações voltadas ao Intérprete, tanto no que diz respeito à sua formação quanto à sua atuação nas instituições de ensino junto aos Surdos, tornando-se, por fim, a entidade responsável pela formação do Intérprete.

Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional dos Intérpretes de Língua de Sinais promovido pela FENEIS, do qual participaram Intérpretes de todo o país e foram discutidos assuntos como a formação ética desse profissional e avaliação sobre seu desempenho. Quatro anos depois, no II Encontro Nacional de Língua de Sinais-1992, também organizado pela FENEIS, foi criado o Departamento Nacional dos Intérpretes.

A atuação da FENEIS, aliás, abrangia uma série de iniciativas. Como assinala Sander (2003), a FENEIS, em 1992, por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes realizado no Rio de Janeiro, oficializou o Código de Ética¹⁸, que trata da postura e da ética do Intérprete, abrangendo as mais diversas situações possíveis de sua atuação.

A esse respeito, Sander (2000, p.163) esclarece que, conforme consta no capítulo I – Princípios Fundamentais, do Código de Ética elaborada nesse encontro:

Artigo 1º. São deveres fundamentais do Intérprete:

1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;

2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, ao menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo.

3º. O intérprete deve interpretar realmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção do espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de suas responsabilidades;

¹⁸ cf. Anexo 4.

4º. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;

5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.

A partir dos anos 90 também várias cidades do Brasil passaram a contar com núcleos da FENEIS, as quais começaram a realizar cursos de formação e capacitação dos instrutores e Intérpretes. Entre os anos de 1993 a 1994 foram realizados diversos encontros estaduais.

Em 2002, a FENEIS estabelecia unidades de Intérpretes ligadas às associações de Surdos em várias cidades do Brasil (FENEIS, 2006c).

Sobre a atuação da FENEIS, a Entrevistada 3 destaca que:

A FENEIS propõe a formação do profissional ILS (Intérprete de Língua de Sinais), os quais devem ser avaliados por uma banca examinadora, realizada mensalmente na sede da federação. Tal banca é composta por 3 surdos Instrutores, uma doutoranda e especialistas, e 2 ouvintes Intérpretes. A formação mínima exigida para participação da avaliação é o candidato possuir o Ensino Médio. A avaliação tem sido realizada desde 2003. É interessante mencionar que, de acordo com a referida diretora da FENEIS hoje, 70% dos candidatos a Intérpretes possuem Nível Superior, 20% estão cursando a Graduação e 10% concluíram o Ensino Médio.

A partir de 2005 as instituições de ensino superior começaram a contratar não mais como professores, mas com a função de Intérprete. A exigência em relação à formação é que este profissional tivesse o grau mínimo de Pós-graduação (Especialistas) e tivesse passado pela banca examinadora ou do SED/DEE ou pela FENEIS.

Sobre os cursos de formação, nos esclarece a Entrevistada 1:

O programa foi organizado pelo DEE de forma a ofertar ao Intérprete não apenas a possibilidade de realizar a prática, mas também de conhecer

fundamentos metodológicos e conhecimentos lingüísticos, entre outros. Esse modelo de formação se mantém até hoje e o DEE é considerado como referência para orientações acerca da formação de Intérpretes.

A metodologia e os critérios de escolha do profissional Intérprete na instituição em que atua a Entrevistada 2 são os seguintes, segundo relato da mesma:

Para seleção desse profissional, foi instituída uma banca examinadora composta por surdos e ouvintes, sendo exigida interpretação e tradução. Para a formação do intérprete, no primeiro curso, era exigido o Ensino Médio, com formação pedagógica.

Para formação adequada do Intérprete, a FENEIS e o DEE consideram a necessidade de disponibilizar condições para a avaliação realizada por banca examinadora, considerando requisitos como: fluência na Língua de Sinais; fluência na Língua Portuguesa (prova escrita); conhecimento da comunidade surda e convivência com ela; profissional bilíngüe como exigência da tradução; noções da semântica e pragmática; técnica de interpretação e aspectos gramaticais das línguas; conhecimento de identidade e cultura surda; postura ética; políticas educacionais utilizadas na educação do surdo; expressão corporal, postura corporal.

Conforme assinala, Arriens (2005, p.23):

Quando vemos, enfim, um Intérprete fazendo um uso fluente da Libras, podemos concluir que o todo da pessoa está envolvido. Expressão facial, corporal, movimentos, contato visual, que fluem concomitantemente aos movimentos próprios dos "sinais". [...] A interpretação chegará ao seu maior grau revolucionário quando tirar o surdo da participação passiva, como mero expectador, para uma participação inter(ativa) e produtiva deste/nesse processo. Por mais que a interpretação seja de dentro de nós, os personagens vivem para fora, por isso a inter-relação é fundamental.

Sobre esse aspecto menciona Rosa (2003, p.241) que :

O Intérprete não empresta ao Surdo só os ouvidos e as mãos, e, sim todo o corpo; a boa interpretação está relacionada com a expressão facial e corporal; o ouvinte transmite suas emoções por meio de ruídos, melodia e imitação da voz, o que, para o Surdo, deve ser materializado no corpo do intérprete.

A partir destes requisitos é possível perceber que as exigências para formação do Intérprete, atualmente, são abrangentes e específicas e buscam, principalmente, disponibilizar ao Surdo a oportunidade de contar com a colaboração de um profissional adequadamente preparado e habilitado a intervir e mediar o processo de ensino/aprendizagem entre o aluno Surdo e a instituição de ensino.

Todavia, nem sempre as normas legais são observadas, o que faz com que a intensificação de estudos sobre o tema, avaliando possibilidades, necessidades e subsídios importantes para a formatação ideal da regulamentação da profissão de intérprete sejam constantemente buscadas.

Percebe-se que o que pode interferir na qualidade da interpretação é o pouco contato do Intérprete com a comunidade surda e sua própria qualificação; se o profissional estiver constantemente se atualizando, aprofundando seus conhecimentos teóricos sobre a área isso fará com que sua cosmovisão não venha a influenciar no momento da interpretação.

Não obstante, atualmente nos cursos de formação uma série de exigências é feita quanto ao preparo do intérprete; é exigido, por exemplo, que o profissional tenha fluência na língua de sinais, conhecimento dos aspectos histórico-culturais das comunidades surdas, dos aspectos lingüísticos e estruturais da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, além de sólidos princípios éticos.

Oficialmente, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE - órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, coloca os seguintes requisitos a

serem considerados para o exercício da função do Intérprete de Libras (CORDE, 2006):

O Intérprete deve ter:

- domínio da língua de sinais;
- conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo;
- conhecimento da comunidade surda e convivência com ela;
- formação acadêmica em curso de interpretação, reconhecido por órgão competente;
- filiação a órgão de fiscalização do exercício dessa profissão;
- noções de lingüística, de técnica de interpretação e bom nível de cultura.

Deve ser:

- profissional bilíngüe;
- Reconhecido pelas associações e/ou órgãos responsáveis;
- Intérprete e não explicador;
- Habilitado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral.

FORMAÇÃO

- Preferencialmente 3º. grau.

Também a publicação do Decreto nº. 5626, que regulamenta a Lei 10.436 de Abril de 2002 (em Anexo 3), veio dar uma nova visão à construção da figura do profissional Intérprete de Língua de Sinais. Tal modificação deu origem a iniciativas que se propõem a sedimentar esta nova visão, podendo-se citar, como um dos exemplos, a iniciativa da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, que pretende realizar, como este intuito, o III Encontro Nacional de Língua de Sinais que acontecerá no primeiro semestre do ano de 2007.

Em termos estaduais, no Paraná, guiada pela legislação vigente, principalmente pela LDB e, especificamente, pela lei que oficializou a Libras no Estado do Paraná (Anexo 4), em 1998, a SEED (Secretaria de Estado da Educação) desencadeou várias ações, entre elas a de trabalhar para a formação do instrutor Surdo, ou seja, formá-lo para que fosse o multiplicador da Língua de Sinais em quase todas as regiões do estado, dando início a uma metodologia específica para o

ensino da língua de sinais.

Relativamente a este tema, menciona a Entrevistada 1 que:

[...] Três anos antes da oficialização da Libras no Estado, o DEE exerceu um papel fundamental: a partir do projeto de lei para a aprovação da língua de sinais em nível estadual, o DEE emitiu um Parecer e enviou para todas as escolas especiais na área de surdez, a fim de que estas pressionassem para que fosse aprovado. Tal projeto não só oficializou, mas também responsabilizava o governo estadual a ofertar permanentemente o curso de Libras, à formação de intérpretes e à sua disponibilização para atuar junto ao aluno Surdo desde a Educação Infantil. Em relação à educação bilíngüe, a partir da oficialização de Libras o DEE passou a implantar ações anualmente e de forma freqüente de educação bilíngüe, momento em que teve início o primeiro curso de formação de intérpretes e à sua disponibilização para atuar junto ao aluno Surdo desde a Educação Infantil. Em relação à educação bilíngüe, a partir da oficialização de Libras o DEE passou a implantar ações anualmente e de forma freqüente de educação bilíngüe, momento em que teve início o primeiro curso de formação de Intérpretes.

Particularmente a partir da última década houve uma concentração de esforços da Secretaria de Educação Especial (SEE) e do Departamento de Educação Especial (DEE) na Área da Surdez do estado do Paraná para organizar e regulamentar o processo de formação de Intérpretes de Libras. A relevância do trabalho do Intérprete vem sendo reconhecida e sua formação vem sendo priorizada, de forma a preparar adequadamente profissionais competentes e habilitados para o exercício da função e com este objetivo, atualmente diversas instituições se empenham em prover o mercado de profissionais Intérpretes de Língua de Sinais que apresentem tais qualificações a partir de uma sólida formação de nível superior.

No ano de 2006, por exemplo, iniciou-se o primeiro Curso de Graduação de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais na modalidade à distância, com o apoio da FENEIS e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Esse Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). O curso será desenvolvido em rede nacional na forma

de convênio com outras oito Instituições de Educação e tem por objetivo formar professores assistentes e coordenadores para atuar no ensino da língua de sinais como primeira e segunda língua. Para sua realização, a UFSC firmou parcerias com nove Instituições de Ensino Superior (IFES) para a execução do projeto. Em sua primeira etapa foram disponibilizadas 500 vagas para todo o país, preenchidas por processo seletivo especial. A proposta da graduação é direcionada para atender instrutores de libras, surdos fluentes em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o Ensino Médio. A Licenciatura em Libras será oferecida por meio de videoconferências, material didático on-line e impresso. O curso integra as políticas de inclusão social e de diversidade da UFSC (UFSC/EAD, 2006).

Ao comentar sobre estes aspectos, a Entrevistada 5 assinala que:

A formação acadêmica não existia até então e pelo decreto 5.262 que começou a exigir dentro de um prazo que todos os cursos de licenciatura deviam ter um professor de língua de sinais. Agora o mercado de trabalho tende a se expandir para o Intérprete, para o professor de língua de sinais. A lei coloca que preferencialmente seja o surdo professor de Língua de Sinais, mas se o ouvinte tiver proficiência na Língua de Sinais, no local onde não houver um surdo capacitado, o Intérprete poderá ser esse profissional.

Particularmente, no Estado do Paraná, o Instituto Paranaense de Ensino, sediado na cidade de Maringá, está promovendo, atualmente, o primeiro curso de Pós-Graduação “*Lato Sensu*” em Libras/Língua Portuguesa-Educação Bilíngüe para Surdos no Estado, com duração de quatorze meses e carga horária de 444 horas, sendo incluído em seu programa o Exame de Proficiência da FENEIS, com emissão de certificado reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura e regido pela Resolução 01/2001 do CNE/CES¹⁹.

¹⁹ Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

Nas instituições de ensino superior o processo de formação do Intérprete obedece a critérios estabelecidos internamente, embora pautados em normas estabelecidas pelos órgãos regulamentadores. Conforme relato da Entrevistada 1, na instituição em que atua o cenário é o seguinte:

A primeira banca aconteceu em 1998 e contou com 46 inscritos (26 desses eram professores em escolas especiais); no entanto, de todos esses inscritos apenas 22 foram aprovados somente 20 concluíram o curso de formação. O DEE e a FENEIS sentiram a necessidade de oportunizar aos candidatos professores curso de aperfeiçoamento para que se interessassem mais pela Língua de Sinais e com isso, aumentassem suas possibilidades de serem aprovados no próximo concurso que seria realizado em 2000, a fim de permitir ao candidato estabelecer um entrosamento maior com a comunidade surda. Não havia, naquela época, no Brasil, nenhum espaço que ofertasse curso de formação para Intérprete. O DEE e FENEIS se pautaram na experiência da UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), onde havia sido realizado um curso de 80 horas, porém, não um curso de formação, mas de aperfeiçoamento para os intérpretes daquele estado.

No início do processo de formação do Intérprete, o DEE deu prioridade para os professores que atuavam nas escolas especiais na área da surdez; porém é necessário mencionar que estes professores não tinham domínio da língua de sinais por não conviverem com a comunidade surda.

Segundo a Entrevistada 2:

[...] Mesmo com sua política de 10 anos de Educação Bilíngüe não tem professores com fluência lingüística para ser Intérprete, porque o professor se resume ao contexto escolar, não tem contato com a comunidade surda.

A familiaridade com a comunidade surda é, aliás, reconhecida como condição essencial para uma melhor atuação do profissional. De acordo com Sander (2003, p.134):

Não se pode conceber um Intérprete que não freqüente, com regularidade,

uma associação de surdos [...] Um ambiente lingüístico, onde a LIBRAS é a língua a acontecer, é de suma importância para a pessoa que quer ser um profissional na área da interpretação. É justamente ali que o intérprete irá aprender gírias, sinais novos e reconhecidos pela comunidade surda.

Não é, porém, uma iniciativa isolada da SEED. Também a criação de associações e conselhos federais, estaduais e municipais vem contribuindo significativamente para reforçar a observância e o cumprimento das leis que regulamentam a atuação do Intérprete de Língua de Sinais nas instituições de Ensino.

A atuação de tais instituições é fator determinante para que haja, de fato, a regulamentação e a melhoria do trabalho do Intérprete. Conforme reconhece a Entrevistada 2:

Não dá para fazer política pública desvinculada da parceria com a FENEIS. Como exemplo disso é o Seminário Paranaense dos Surdos, que é o terceiro que aconteceu em agosto (2006) em Faxinal do Céu. As bancas para Intérpretes, tudo que é relacionado ao Surdo tem a parceria da FENEIS. Neste Seminário participaram aproximadamente 500 surdos; são 700 vagas e 200 delas são para familiares e profissionais que atuam nesta área; 70% para surdos e 30% para ouvintes. É um movimento pioneiro e o Brasil inteiro comenta, até outros Estados ligam pedindo para participar. Desde o primeiro Seminário sempre a FENEIS esteve presente como parceira nacional. Estes dirigentes voltam e divulgam o trabalho, dando credibilidade ao Estado, mostrando a organização, o trabalho.

A Universidade Tuiuti do Paraná, com o intuito de maximizar a qualidade no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, criou a Comissão de Inclusão, que tem como objetivos implementares a política de inclusão de alunos PNEE na Universidade, favorecer a permanência destes acadêmicos, assessorar os professores quanto a informações para adaptação didático-pedagógica, promover a acessibilidade física por meio de adaptações arquitetônicas, entre outras providências.

Como consta na Instrução Normativa n° 46/2002, de 08 de julho de 2002, do CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da Universidade Tuiuti do Paraná, estabelece que: Art 5° do PNEE de caráter auditivo será assegurado, entre outros:

- a) atendimento prioritário nos protocolos e demais dependências da UTP;
- b) quando necessário, intérprete de linguagem de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou de sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- c) flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- d) aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias em que o aluno estiver matriculado);
- e) distribuição de matérias de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos;
- f) identificação do veículo condutor do portador de deficiência auditiva

A Universidade Tuiuti do Paraná - através do CRESA (Centro de Reabilitação Sidney Antonio), que atende cerca de 120 pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na faixa etária de 02 anos a 21 anos, e cuja proposta metodológica enfoca a Metodologia Verbotonal, com abordagens que visam o ensino da Língua Portuguesa Oral e Escrita, associada a outras metodologias orais, e a Língua Brasileira de Sinais - (LIBRAS) com base na aquisição e desenvolvimento de conceitos lingüísticos, favorecendo a comunicação bilíngüe) - disponibilizou o profissional Intérprete de Língua de Sinais para que atuasse junto

aos alunos Surdos daquela instituição. A exigência de formação era de graduação e especialização em Educação Especial, com certificado expedido pela SEE/DEE e FENEIS e oficinas realizadas pelos integrantes da banca examinadora.

Conforme a Entrevistada 6, a Universidade Tuiuti do Paraná foi a pioneira na contratação do Intérprete de língua de sinais no Paraná:

No que consta, no segundo semestre do ano de 2001 foi solicitado através de um aluno surdo do curso de Design de Produto o profissional Intérprete. A coordenação do curso deste procurou a Comissão de Inclusão, especificamente a presidente e Diretora do CRESA - Centro de Reabilitação "Sydnei Antonio".

Na Universidade Tuiuti do Paraná, antes do processo seletivo o aluno já conta com atendimento especializado. O aluno surdo tem à sua disposição o serviço de Orientação Profissional e para as redações há flexibilidade na correção, valorizando o conteúdo semântico, considerando, assim, a estruturação gramatical da Língua de Sinais.

O mesmo acontece na PUC, conforme relata a Entrevistada 5:

Quanto mais surdos fizerem vestibular mais eles irão se fortalecendo e sendo necessário o Intérprete e as questões políticas vão sendo discutidas. No vestibular a banca especial e a redação é avaliada diferenciada e tem Intérprete quando é solicitado.

Na UTP, conforme a Entrevistada 6:

No ano de 2002, no primeiro semestre já havia vindo transferido de uma outra Universidade outro aluno surdo no mesmo curso de Design de Produto. Neste mesmo ano houve outro aluno transferido de uma Faculdade de São Paulo, totalizando até o final do ano letivo em 3 alunos surdos. Foi necessário que se contratasse um novo intérprete, a qual foi registrada como professora e que tinha experiência como intérprete e formação pela SED/DEE (Secretaria de Educação/ Departamento de Educação Especial) e pela FENEIS (Federação Nacional dos Surdos).

Ainda segundo relato da Entrevistada 6:

No ano de 2003 ingressaram na Universidade Tuiuti mais 3 surdos no primeiro semestre e mais 4 surdos no segundo semestre, tendo um total de 10 alunos surdos em diferentes áreas: 3 em Design de Produto; 1 em Administração; 1 em Pedagogia; 3 em Artes Visuais; 1 em Ciência da Computação; 1 em Medicina Veterinária. Neste momento estes alunos eram orientados e informados que teriam intérprete até três disciplinas, que considerassem mais teóricas. No início do segundo semestre a Instituição - Cresa - cedeu mais um profissional intérprete tendo a partir deste ano letivo três intérpretes atuando. A partir deste mesmo ano (2003) foi feito um regulamento, este era entregue ao aluno quando participava do processo seletivo estabelecendo algumas normas para o atendimento desse aluno o que se segue:

- O ILS somente entrará em sala de aula na presença do professor e do aluno.
- Deverá ser avisado antecipadamente, ao acontecimento / falta.
- Aguardar a chegada do aluno até 15 minutos do horário da aula (salvo exceções) estabelecendo, assim, horários de tolerância.
- Permanência do intérprete durante horários de trabalhos em sala de aula e prova.
- O Intérprete será escolhido para a disciplina e não para o horário e deverá acompanhá-lo em qualquer dia e horário, salvo outros compromissos.
- Se houver palestras somente será interpretado dentro do horário. Se necessário o aluno deverá solicitar antecipadamente.
- Em casos extras, quando solicitado com antecedência pelo professor.
- Poderá ser solicitada até 3 disciplinas, que julgar necessário.
- Três faltas consecutivas sem justificativa implicarão na perda do Intérprete.

Conforme o relato, ainda que a instituição ofereça a possibilidade do aluno surdo solicitar Intérprete apenas para três disciplinas, muitos professores questionavam esse fato, exigindo interpretação mesmo quando esta não era solicitada em suas disciplinas; por várias vezes o profissional Intérprete é questionado quanto a esta situação, como se o mesmo pudesse efetivamente resolvê-la. Percebe-se, também, que as dificuldades vão além da escolha de disciplinas: no início, o aluno não tem conhecimento de quais disciplinas serão mais teóricas e, por esse motivo, acabam perdendo conteúdo durante essa espera.

Ainda a esse respeito, a Entrevistada 5 comenta que:

Os alunos surdos verificariam quais as disciplinas (PA) mais teóricas e

solicitariam apenas nessas disciplinas e ficariam sem Intérpretes na PA prática. Nós novamente tivemos que conversar, explicar o que é a Língua de Sinais, a importância do ILS na sala de aula. Foi retomada toda a fala anterior de que o surdo não faz leitura labial mais que 60%, e etc. Mas, a questão mais difícil é fazer que a Universidade perceba a necessidade do ILS na sala de aula.

Para que isso realmente ocorra, é necessário que o Surdo se constitua como grupo, com uma identidade sócio-cultural-política que lhe forneça força social suficiente para requerer o direito de contar com intérpretes de língua de sinais com formação adequada e, assim, exerça pressão para que as instituições de ensino cumpram, de fato, com esse dever.

Esta necessidade de unir-se para o fortalecimento de sua capacidade de reivindicar vem sendo gradualmente assumida pela comunidade surda, conforme menciona Sander (2003, p.134):

Os surdos estão vendo sua importância, experimentando sua cidadania e fortalecendo sua classe social minoritária. Contudo, conquistar espaços numa universidade não é fácil. Ainda não chegamos ao ideal. Uma longa, caminhada ainda está por ser trilhada. O pouco, contudo, que já trilhados fez uma grande diferença. O sonho é real e ainda precisa ser conquistado e concretizado em sua totalidade.

Todavia, conforme menciona a Entrevistada 2:

Os profissionais Intérpretes de Língua de Sinais não perceberam que se unirem terão mais força, para reivindicar condições mais dignas de trabalho, porque o Intérprete tem um desgaste físico, mental, há toda uma qualidade de vida que envolve esse profissional; um exemplo disso é a alternância de cada 20 minutos trocar o Intérprete e acaba submetendo às condições impostas. Se tivesse um órgão de classe para defendê-la... esta falta de mobilização do Intérprete está depondo contra a própria qualidade de trabalho. As associações são uma forma de reconhecer, de tornar o Intérprete um profissional permanente.

É necessário que se reflita sobre as questões acima mencionadas, de forma a fazer com que todas essas questões possam ser transformadas em uma maior

consciência política, estimulando o Intérprete a reivindicar seu reconhecimento profissional para que seu trabalho possa ser realizado de forma articulada. Todas estas providências resultarão na minimização de uma série de problemas que este profissional enfrenta na prática de suas atividades, entre eles problemas físicos e emocionais relacionados à falta de legitimação e regulamentação de sua profissão.

Mesmo que atualmente a maior parte das instituições de ensino superior esteja mobilizada para a inserção do Intérprete como mediador da aprendizagem no contexto educativo, sua função ainda é, com frequência, mal definida. É preciso que se esclareça que não lhe cabe a responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos surdos e sim pela comunicação das informações transmitidas pelo professor. Esta delimitação é importante, na medida em que a função pedagógica do professor é indispensável para a qualidade do processo de ensino/aprendizagem e não há, portanto, como substituí-la.

Em várias situações, conforme relata a pesquisadora, o professor dirige-se ao Intérprete para questionar o aluno Surdo, até mesmo com relação ao conteúdo ministrado, com o intuito de avaliar o grau de informação que foi transmitido ao aluno surdo pelo Intérprete, o que sugere a este profissional a existência de alguma desconfiança do professor quanto à efetividade do trabalho de interpretação e transmissão de informações realizado por ele.

Vale mencionar, ainda, um outro fator que pode, muitas vezes, constranger o Intérprete na sua relação com o professor: é o que ocorre quando o professor, após repassar o conteúdo da disciplina aos alunos, no momento da avaliação percebe que estes não conseguiram apreender a matéria de acordo com o esperado. Na percepção do professor, isso poderia, em algumas ocasiões, ser atribuído à deficiência da *performance* do Intérprete.

A esse respeito, Lacerda (2003, p.124) admite que:

O incômodo do professor frente à presença do Intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao Intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno. Outra possibilidade é a de polarizar com o Intérprete, desconfiando de sua atuação.

Trata-se, sem dúvida, de um fator agravante para a boa atuação do profissional Intérprete. Ainda sob esta ótica, diversas outras situações podem ser mencionadas, como, por exemplo, durante a realização de uma prova, quando o professor poderá julgar que, ao interpretar as questões, o Intérprete pode vir a passar ao aluno Surdo informações além do necessário, até mesmo por que a leitura interpretativa faz parte da avaliação e, conseqüentemente, o Intérprete não deverá esclarecer nem sequer conceitos que sejam desconhecidos pelo aluno. Nesse sentido, o profissional Intérprete deverá explicar claramente ao professor que, legalmente, sua presença também deve ser garantida até como forma de fornecer respaldo legal para a instituição caso venham a surgir futuras reclamações por parte do aluno (como, por exemplo, com relação às notas, alegando falta de compreensão das questões, dentre outras). Outro aspecto a ser reforçado pelo Intérprete junto ao professor é o fato que ambos, tanto professor como Intérpretes, atuam em função do mesmo objetivo, que é de educar o aluno Surdo, fazendo parte, ainda, da mesma instituição e são, portanto, colegas de trabalho.

Problemas relacionados à questão de estabelecimento de funções são bastante comuns, conforme é possível constatar a partir do relato da Entrevistada 5:

[...] houve um entrave, pois a PUC não compreenderia porque as duas foram contratadas como professoras e nem os próprios professores em sala de aula não entendiam isso. Uma das Intérpretes tinha uma postura ética de Intérprete, terminava a interpretação e saía da sala. Já a outra Intérprete,

como estava na área de Educação, os professores acreditavam que tinha outras funções, como ajudar no reforço, no intervalo, etc. Comecei a explicar para o grupo de estudos e para a Pró-Reitoria que a função do Intérprete é uma e a função do professor é diferente. Isso aconteceu pela falta da legislação regulamentando esse profissional.

O Intérprete, na realidade, não substitui a figura do professor na função central do processo de aprendizagem com relação ao aspecto acadêmico e tampouco em relação ao vínculo afetivo na interação entre professor/aluno. Sua atuação deve ser a de mais um elemento na interação verbal constituída no contexto da escola.

Pretender que os Intérpretes assumam tarefas para as quais podem não estar preparados pode forçá-los a violar o princípio de que não lhes cabe aceitar atribuições que ultrapassem suas qualificações.

Também um fator agravante para a qualidade da interpretação é o não conhecimento prévio do conteúdo pelo Intérprete, conforme menciona Rosa (2003, p.256):

[...] Porém, é o que menos ocorre quando se convoca um Intérprete de sinais, pois não existe a preocupação de quem o contrata em antecipar os textos ou ao menos fornecer informações adicionais a respeito do assunto a ser tratado para facilitar a compreensão do texto. [...] ao contratar a presença de um Intérprete da língua de sinais as pessoas não se dão conta da complexidade que envolve a realização dessa tarefa.

Como exemplo, menciona-se, aqui, a experiência vivenciada pela pesquisadora no desempenho de suas atividades como Intérprete de Língua de Sinais a partir de uma situação real.

Com graduação e pós-graduação em Ciências Humanas e formada Intérprete de Libras pela DEE/FENEIS, em minha primeira atuação, a qual foi o de interpretar para um aluno surdo da área de Ciências Exatas, fui designada para

mediar uma aula da disciplina de Semiótica, cujo conteúdo não fazia parte da minha área de conhecimento, não estando, portanto, familiarizada com os termos utilizados, o que veio a prejudicar a interpretação e a transmissão do conteúdo para o aluno.

Tal situação permite com que se compreenda que interpretar pode não ser a única responsabilidade do Intérprete; no entanto é, de fato, sua responsabilidade principal e ele deverá assumi-la em sala de aula e no desenvolvimento das demais atividades extracurriculares no ambiente escolar junto ao professor.

Nesse sentido, segundo afirma Lacerda (2003, p.123):

A confiança mútua entre professor e intérprete é indispensável para o bom andamento do trabalho, mas, isso só ocorrerá depois de uma certa proximidade, negociação de papéis e discussões que possibilitem refletir sobre essa prática no sentido de torná-la mais clara e adequada para ambos.

É importante, ainda, esclarecer também quanto ao posicionamento físico do Intérprete em sala de aula, conforme destaca Lacerda (2003, p.124):

O local onde o intérprete deve/pode ficar na sala de aula (onde sentar, como se posicionar) também é um bom indicativo do modo como as relações em sala de aula estão elaboradas. O posicionamento do intérprete, que parece ser algo simples, revela-se como um espaço de negociação importante que indica os modos como é visto e respeitado na escola. Seu posicionamento difere nas aulas expositivas, atividades em grupo, atividades de laboratório, aulas de artes exigindo rearranjos e novos modos de organização do espaço escolar que pretende a inclusão de um aluno surdo com seu intérprete.

A tarefa de interpretar em sala de aula tem prioridade sobre qualquer outra atividade. Assim, pode-se destacar entre as responsabilidades do Intérprete (PARANÁ/SEED, 2006):

-interpretar, da forma mais fidedigna possível, as informações e

conhecimentos veiculados no contexto escolar;

- conhecer previamente os conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor a fim de planejar e preparar-se para a tarefa de interpretar. Na maior parte das situações os Intérpretes podem ser contratados sem que seus conhecimentos sejam levados em conta, ou mesmo pode não ser viável dispor de profissionais que possuam conhecimento sobre todas as disciplinas e matérias a serem dadas. Assim, a solução mais comumente utilizada para superar tal desafio é buscar antecipadamente os textos que serão trabalhados em sala de aula para que os profissionais tenham tempo de se preparar e pesquisar sinais desconhecidos, já que a ocorrência de erros de interpretação, muitas vezes, resulta apenas da falta de compreensão do conteúdo por parte do Intérprete;

- estar em contato permanente com a comunidade surda;

- trabalhar em conjunto com os demais profissionais da escola;

- viabilizar a participação efetiva do aluno surdo nas diferentes situações de aprendizagem;

- estimular a interação entre alunos surdos e demais alunos;

- buscar aprimoramento contínuo, participando de capacitação sobre a interpretação educacional.

As instituições de ensino devem, ainda, considerar, que do Intérprete não deve ser exigida a habilidade em traduzir conceitos que ele próprio não tenha muito domínio, embora o conhecimento prévio dos temas a serem dados faça parte de suas atribuições. Mesmo que atualmente a maior parte das instituições de ensino superior esteja mobilizada para a inserção do Intérprete como mediador da aprendizagem no contexto educativo, sua função ainda é, com frequência, mal definida. É preciso que se esclareça que não lhe cabe a responsabilidade em

relação à aprendizagem dos alunos surdos e sim pela comunicação das informações transmitidas pelo professor. Esta delimitação é importante, na medida em que a função pedagógica do professor é indispensável para a qualidade do processo de ensino/aprendizagem e não há, portanto, como substituí-la.

Por outro lado, percebe-se que é bastante promissor o cenário que, hoje, se descortina dentro das instituições de ensino superior analisadas para fins desse estudo. A ampliação do número de alunos surdos que nelas ingressam e a preocupação em atender à legislação vigente no que diz respeito à educação de surdos, como a oferta de Intérpretes, parece demonstrar que há, de fato, uma evolução significativa no processo de inclusão no ensino superior que se pretende instituir, em definitivo, com relação as pessoas com necessidades especiais e, em especial do aluno Surdo.

A formação do Intérprete, por fim, tem sido alvo de iniciativas importantes por parte de algumas instituições de ensino que vêm, gradualmente, fornecendo mais recursos de formação para profissionais que buscam o preparo adequado para atuar junto à comunidade surda. A disponibilização de cursos superiores para formação de Intérpretes por algumas universidades apresenta-se como uma oportunidade de ampliar e melhorar sensivelmente a qualidade do ensino de surdos que existe, atualmente, no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto no trabalho, a surdez foi compreendida no curso da história, ora como castigo divino, ora como disfunção orgânica; assim é que diferentes condutas na atenção às diferenças foram adotadas. Da concepção vigente desde a Antigüidade até a Idade Média, que via a pessoa com necessidades especiais como um ser castigado pelos deuses, até os dias atuais, nos quais a sociedade busca sua inclusão em todos os âmbitos da vida social, reconhecendo seus direitos e estabelecendo mecanismos que garantam o cumprimento dos mesmos, um longo e tortuoso percurso foi percorrido.

O mesmo ocorreu no que diz respeito ao indivíduo Surdo. De uma visão clínico-terapêutica da surdez até seu reconhecimento como diferença por uma sociedade que tem como pressuposto o respeito à diversidade e à necessidade de inclusão, o Surdo, hoje, conta com o reconhecimento social quanto aos seus direitos e, dentre eles, o direito à Educação.

Também o contexto histórico das Políticas Públicas voltadas a esta área seguiu este percurso. Preconizando a educação inclusiva, ou seja, aquela organizada para prestar atendimentos a *todos*, respeitando a diversidade, a atual política nacional de educação tem sustentação em documentos como a “Declaração de Salamanca” que, dentre as diversas recomendações e propostas, teve por objetivo primordial de *promover a educação para todos*, conforme destacam Perlin & Quadros (1997, p. 36). Vale destacar que o documento reforçou, também, as discussões sobre a educação inclusiva e a educação especial para atendimento às pessoas com necessidades especiais.

A educação dos surdos, porém, face à sua especificidade, sempre foi considerado um tema inquietante por suas dificuldades e limitações. Durante muito tempo o trabalho educacional voltado para as pessoas surdas pautou-se nos princípios do oralismo, conforme menciona Goldfeld (1997), que, porém, não apresentou resultados acadêmicos satisfatórios e uma aprendizagem, considerada por Fernandes (1989), como tardia e parcial, mostrando, muitas vezes, alunos surdos apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Tais problemas suscitaram discussões e motivaram o aprofundamento de estudos a respeito da língua de sinais que já era utilizada por muitas comunidades surdas, tendo em vista que, mesmo sem ouvir, o surdo é capaz de comunicar-se de forma competente em sua língua visuo-gestual, o que contribui decisivamente para sua constituição como sujeito.

Fundamentado em tais considerações, teve início um movimento que visava incorporar a língua de sinais às práticas educacionais, a abordagem bilíngüe, que preconizava que o surdo deveria ser exposto o mais cedo possível à língua de sinais e à língua da comunidade ouvinte na qual este encontra-se inserido, seja em sua modalidade oral e/ou escrita. Esta última, aliás, deveria ser ensinada a partir dos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

Contudo, a aplicação prática do modelo de educação bilíngüe exige atenção e cuidados especiais na sua formulação e implantação. Dada as peculiaridades lingüísticas desses sujeitos, o processo educativo requer a utilização de recursos específicos. Neste contexto, ao se considerar que para a efetiva inserção do aluno surdo no contexto educacional deve-se priorizar a garantia de acesso aos conhecimentos constantes dos currículos das disciplinas, salienta-se, neste estudo, a necessidade de reconhecimento acerca da necessidade dos alunos surdos em

contar com apoio específico para atingir os objetivos finais da educação. Reforça-se, assim, a importância da atuação do Intérprete, que possibilita a esse aluno receber a informação na língua de sinais, que é sua língua de domínio, por meio de uma pessoa com competência e formação adequada para transmiti-la.

Tomando-se o princípio da inclusão como premissa fundamental e legalmente constituída para garantir o direito do surdo à educação, deve-se, ainda, compreender que incluir o surdo no processo educativo envolve, também, garantir-lhe não apenas o acesso à língua de sinais, mas também ao ensino do português como segunda língua e aos conhecimentos curriculares.

Neste contexto, o Intérprete é quem, por meio dos sinais, propicia seu acesso aos conhecimentos acadêmicos e, para tal, cabe-lhe a tarefa de transmitir a mensagem de forma mais clara e objetiva para o aluno surdo, detendo-se em explicações mais aprofundadas acerca de quaisquer detalhes que o aluno tenha dificuldade de compreender; isso, porém, não significa que o profissional deva esclarecer as dúvidas do aluno relacionadas ao conteúdo da disciplina, mas sim que o Intérprete deve estar atento às eventuais dificuldades e repassá-las ao professor para que este possa intervir. Assim, a questão central que norteia o trabalho do Intérprete não é meramente traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis para o aluno.

Tendo em vista as singularidades de sua atuação, o Intérprete deve, portanto, ser um profissional habilitado em processos de interpretação de língua de sinais, mas deve, sobretudo, deter conhecimentos mais amplos, seja com relação à surdez, aos aspectos educativos relacionados ao surdo ou às características de sua atuação no ambiente escolar. Para tal, sua formação é fator determinante para a qualidade de sua atuação junto ao aluno surdo, viabilizando sua aquisição de

conhecimentos e, em última instância, contribuindo para sua inclusão social.

Contudo, mesmo que nos últimos anos a presença do Intérprete venha conquistando um maior espaço em função da política educacional que prevê a inclusão do surdo nas instituições de ensino, inclusive nas de Ensino Superior, e a obrigatoriedade destas disponibilizarem o Intérprete para atuar junto a este aluno intermediando o processo de aprendizagem, as oportunidades de formação deste profissional e de regulamentação da profissão ainda são insuficientes.

As preocupações nesse sentido, sejam no âmbito das políticas públicas ou institucionais, existem, podendo-se citar, como exemplo, os esforços da Secretaria de Educação Especial do Departamento de Educação Especial do estado do Paraná em regulamentar o processo de formação de Intérpretes de Libras.

Também se observa que algumas instituições já se empenham em formar profissionais Intérpretes de Língua de Sinais que apresentem uma sólida formação de nível superior. Saliente-se que a atuação de tais instituições é fator determinante para que haja, de fato, a regulamentação e a melhoria do trabalho do Intérprete.

Tais foram, portanto, os aspectos abordados no desenvolvimento do presente estudo.

Por fim, a partir dos resultados encontrados na realização do presente estudo algumas considerações podem ser aqui apresentadas, salientando-se que todas elas fundamentaram-se, além dos dados coletados na pesquisa de campo que embasou o trabalho, principalmente na própria vivência da mestranda como Intérprete de Língua de Sinais em uma instituição de ensino superior.

Em primeiro lugar, acredita-se que as discussões acerca de quem é o Intérprete, seja com relação às exigências para sua formação, como nível de escolaridade, convívio com a comunidade surda, conhecimento sobre estrutura

gramatical das línguas de sinais e português; ou no que diz respeito à sua atuação, intermediando a relação professor/aluno a partir de uma postura ética bem estabelecida, devem ser mantidas e ampliadas, a fim de disseminar tais conhecimentos a todos os profissionais que atuam como Intérpretes, estimulando a busca de formação superior para seu aprimoramento profissional e, assim, contribuindo para o reconhecimento da categoria.

A não regulamentação oficial da profissão implica na realização do trabalho do Intérprete sob condições indefinidas, que são impostas pelas próprias instituições e que, muitas vezes, prejudicam a qualidade de sua atuação. Como exemplo, pode-se citar situações adversas como a falta de conhecimento prévio, por parte do Intérprete, sobre o conteúdo de determinadas disciplinas, ou a não observância da necessidade de troca de Intérprete a cada 20 minutos de atuação em sala de aula, situações que podem resultar em desgaste físico e mental.

Mesmo com a oficialização da Língua de Sinais, no estado do Paraná, e o fortalecimento dos movimentos surdos e suas reivindicações para a melhoria das condições de acesso e permanência no Ensino Superior, e ainda com o respaldo das políticas públicas instituídas que versam sobre o Intérprete e sua atuação, ainda assim a profissão padece de um reconhecimento maior.

Ações mais específicas poderiam ser realizadas nesse sentido a partir da melhoria das condições de formação do Intérprete, com a disponibilização de cursos superiores por um maior número de universidades, o que significaria profissionais mais bem preparados atuando junto ao aluno surdo e, assim, propiciando a ampliação e melhoria da qualidade do ensino de surdos que existe, hoje, no país.

Assim torna-se claro que mais esforços devem ser despendidos pelos profissionais para que a categoria se articule em torno da idéia coletiva de

conquistar seu espaço e seu reconhecimento como profissão. Também uma maior participação da comunidade surda nas discussões sociais representa um fator relevante para a profissionalização dos intérpretes de língua de sinais.

Tendo em vista a relevância do tema, sugere-se, por fim, a realização de mais estudos com esta abordagem, cujo enfoque, porém, possa ser ampliado a partir da percepção do surdo quanto à atuação do Intérprete nas instituições de ensino e a contribuição que o trabalho deste profissional confere à sua aprendizagem. Presume-se que a análise desta dimensão sob a ótica do aluno surdo seja capaz de trazer mais subsídios que contribuam para reforçar ainda mais a necessidade de reconhecimento e regulamentação da profissão.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fábio. **Os normais**. Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=560>. Acesso em 10.06.2006.

AJA – Associação do Jovem Aprendiz. **Língua de Sinais: direito das pessoas surdas**. Brasília:Ministério da Justiça/CORDE, 2001.

ANDRADE, Cyntia F.C. de.; MIRANDA, Lidiane.; SANTOS, Hermínio T. **Brincando e aprendendo sobre a deficiência auditiva: relatos e experiências**. Disponível em <http://www.ines.org.br/paginas/publicacoes/arqueiro/arqueiro6.pdf>. Acesso em 05.06.2006.

ANGELLI, José Mario. **Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios fundantes da organização curricular integrada: uma leitura política**. Londrina: UEL/ Departamento de Filosofia, 2006.

APABB – Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiências dos Funcionários do Banco do Brasil. **A família descobre a comunicação com os filhos surdos**. Disponível em <http://www.apabb.com.br/noticias/j27.htm>. Acesso em 16.06.2006.

ARRIENS, Marco Antônio. A importância da linguagem corporal expressiva da libras. **Revista Fórum**. v. 11. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, 2005.

BARATA, Ana Luiza K.; PROENÇA, Mayra Cristina G. **Métodos e técnicas de aprendizagem acadêmica utilizados com pessoas portadoras de deficiência auditiva: uma análise teórica**. 2001. Belém. 72p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia.

BARROCO, Sônia Mari Shima. Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: _____. **Proposta Curricular para a Educação Especial**. Sarandi: Secretaria da Educação e Cultura, 2004a. pp.. 8-52.

_____. Aspectos históricos do atendimento educacional aos indivíduos com deficiência: olhando para o passado, situando o presente. **Proposta Curricular para a Educação Especial**. Sarandi: Secretaria da Educação e Cultura, 2004b. p. 39-51.

BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica: os surdos e sua produção lingüística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000. 208p.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de**

política. 5 ed. Brasília: UnB, 2000.

BOLONHINI JUNIOR, Roberto. **Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas e a legislação brasileira**. São Paulo: Arx, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Promulgada em 5 de outubro 1988. 25. ed. São Paulo. Saraiva, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº. 10172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 09/01/2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>. Acesso em 07.07.2006a.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res_2_b.pdf. Acesso em 01.07.2006b.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em 02.07.2006c.

BRASIL/MJ – Ministério da Justiça. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l10098.htm>. Acesso em 02.07.2006d.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 04.12.2006e.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002. 344p.

CABRAL, Eduardo. **Para uma cronologia da educação dos surdos**. Disponível em <http://www.apecdap.org/download/communicare03p035053.pdf>. Acesso em 12.10.2006.

CALDEIRA, José Carlos L. **Programa Comunicar**. Belo Horizonte: Clínica Escola Fono, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras à aprendizagem**. Rio de Janeiro:

WVA, 2000.

_____. Dez anos de pois da Declaração de Salamanca. Disponível em cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/textos/eventos/2.doc. Acesso em 02.07.2006.

CICCONE, Marta. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultural, 1990.

COELHO, Ildeu Moreira. Graduação: rumos e perspectivas. Seminário de Estudos e Propostas para a Graduação. Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP. **Anais...** 13 de agosto de 1998.

COHEN, Regina. Estratégias para a promoção dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Seminário Direitos Humanos no Século XXI. Rio de Janeiro. **Anais..** 10 e 11 set/1998.

COMANDOLLI, Anelise. **Diversas abordagens na educação dos surdos**. Disponível em www.unifebe.edu.br/divulgacao/discente05.doc. Acesso em 01.07.2006.

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **O surdo e a língua de sinais**. Disponível em http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/cor_surdo.asp. Acesso em 12.07.2006.

COUTINHO, Denise M.D. Rever o Passado, Olhar o Presente para Pensar no Futuro-O intérprete de Libras: um olhar sobre a prática profissional. V Seminário Nacional do INES - Surdez: desafios para o próximo milênio. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas/SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DANESI, Marlene. Integração do surdo no trabalho. **Anais...** II Congresso Internacional de Fonoaudiologia. São Paulo: Lovise, 1995.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica** – Apostila. São Paulo: UFSCAR, 1995.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Revista Educar** n. 23. Curitiba:UFPR, 2004. p. 87-104.

FAS– Fundação de Ação Social. **Coletânea de informações sobre a pessoa com deficiência**. Curitiba: Ministério Público, 2003.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Educação de surdos e educação inclusiva**. Disponível em http://www.feneis.com.br/Educacao/educacao_inclusiva.shtml. Acesso em 01.06.2006a.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Nosso**

trabalho. Disponível em <http://www.feneis.org.br/feneis/index.shtml>. Acesso em 12.06.2006b.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **História da FENEIS.** Disponível em <http://www.feneis.org.br/feneis/historico.shtml>. Acesso em 13.06.2006c.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Intérprete de Libras.** Disponível em <http://www.feneis.org.br/interpretes/index.shtml>. Acesso em 15.06.2006d.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos.** Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, Sueli F. Conhecendo a surdez. *In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.* Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 67-106.

_____. Bons sinais. **Revista Discutindo Língua Portuguesa.** Ano I. nº. 4. 2006. p. 22-25.

_____. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. *In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. M. de.; MASSI, Giselle (Orgs.). Letramento: referências em saúde e educação.* São Paulo: Plexus, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível! *In: _____.* **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p.15-32.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993. 116p.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência (histórico). **Advocacia pública e sociedade.** v.1. n.1. São Paulo: Max Limonad, 1997.p.135-139.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas.** nº. 21. jun/2000. p.211-259.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Rev.Educ. Soc.** Campinas. v. 27. nº. 94. 2006. pp. 277-292.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Firszman de. (Orgs.). **Políticas públicas de educação inclusiva.** Campinas/SP: Autores Associados,

2004.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. **Comunicação total**. Disponível em <http://www.entreamigos.com.br/textos/reabili/redefaud.htm>. Acesso em 30.06.2006.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. **O surdo e a história de sua educação**. Disponível em http://www.ines.org.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM. Acesso em 01.06.2006.

KOZLOWSKI, Lorena. **A percepção auditiva e visual da fala**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**. v.19, n.46, set/1998, p.68-80.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Maria L.; TESKE, Osmar. (Orgs.) **Letramento e minorias dos organizadores**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEITE, Emeli M.C. Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

LOPES FILHO, O. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

LUZ, Luiz Marcelo Ribeiro da. Sociedade e inclusão. **EDUC@ção Rev. Ped.** v. 01. n. 01. Esp. Sto. do Pinhal – SP: CREUPI, out. 2003. p. 33-36.

MACHADO, Paulo César. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos**: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular. Dissertação apresentada à Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MANACORDA, Mário A. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 359-362.

MARTINS, Emerson. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina**. 2005. Florianópolis. 204p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001. 288p

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIRELLES, Viviany; SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Rev. Estudos de Psicologia**. n.9. 2004. p. 131-134.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOURA, M.C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993

OLIVEIRA, Carlos Afonso da Silva. **Os direitos das pessoas portadores de deficiência**. Brasília: CORDE, 2001. 47p.

OLIVEIRA, Paulo Marcos Tujal de. **História da educação dos surdos no Brasil**. Disponível em <http://www.lagoinha.org.br/ephata/phpwcms/index.php?id=2,9,0,0,>. Acesso em 02.06.2006.

PARANÁ/SEED. Departamento de Educação Especial. **Legislação Estadual**. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_legis_estadual.php. Acesso em 03.07.2006.

PERLIN, Gladis.T.; QUADROS, Ronice Müller.. Educação de surdos em escola inclusiva? **Revista Espaço**, vol. 7. Rio de Janeiro: Ines, 1997. p. 35-40.

PIMENTA, Paulo. Políticas públicas de inclusão educacional. **Jornal A Razão**. Santa Maria/RS. Edição 31/07/2006. p. 8.

PIRES, Cledi L. O intérprete de Libras: um olhar sobre a prática profissional. V Seminário Nacional do INES - Surdez: desafios para o próximo milênio. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

PIRES, Cledi L.; NOBRE, M.A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. *In*: THOMA, Adriana; LOPES, Maura C. (Orgs.) **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

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

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

ROCHA, Solange. História do INES. **Revista Espaço**. Porto Alegre: Lítero, 1997.

ROSA , Andréa da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação

social entre surdos e ouvintes. *In*: SILVA, Ivani. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo, Plexus, 2003.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SANDER, Ricardo. O intérprete de Libras: um olhar sobre a prática profissional. V Seminário Nacional do INES - Surdez: desafios para o próximo milênio. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Questões do intérprete da língua de sinais nas universidades**. *In*: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Maria L.; TESKE, Osmar. (Orgs.) **Letramento e minorias dos organizadores**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma Sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados: EDUSF, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE OTOLOGIA. **Evolução dos aparelhos auditivos**. Disponível em http://www.saudeauditiva.org.br/aparelhos_auditivos/aparelhos_detalhe.asp?id=7. Acesso em 05.12.2006.

SOUZA, Andréa Batista de.; ARAUJO, Mônica Correia de. Centro de informação: espaço de socialização do surdo. XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. 17 a 22 de julho de 2005. **Anais...** Centro de Convenções de Curitiba/Pr.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. (Orgs.) **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, Karin Lílian. **A tradicional história de educação de surdos**. Disponível em www.surdospelsurdos.com/noticiaseducacao.asp. Acesso em 12.06.2006.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. A descentralização como política pública no setor educacional: uma análise dos impactos em escolas públicas do município de Curitiba-PR. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** n.47. vol.13. jun/2005. p.235-254.

THOMA, Adriana da Silva.; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

UFSC/EAD. **Projeto pedagógico do curso de graduação Licenciatura em Letras – Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em

http://www.ead.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/1/Projeto_Versao_Final.pdf. acesso em 20.07.1986.

VERNON, M. Early manual communication and deaf children's achievement. **American Annals of the Deaf**. 1970.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

BIBLIOGRAFIA

ARRIENS, Marco Antônio. **Apostila**. Oficina de interpretação de textos para professores de Surdos e Intérprete Escolares – Curitiba. Jul/2004.

_____.Corpo e espaço na língua de sinais. Congresso Surdez e Universo Educacional. **Anais...** Rio de Janeiro. 14 a 16/09/2005.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

ARNS, Flávio. **Acessibilidade**. Brasília: Senado Federal, 2005.

ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania**. São Paulo: Cortez, 1987.

BRASIL/CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. **Resolução nº 17, de 08 de outubro de 2003**. Dá nova redação da caracterização das deficiências auditiva e visual para o art. 4º, do Decreto 3.298/99. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília, 2005.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

_____. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FERNANDES, Sueli F. **Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos**. Curitiba: SEED, 1999.

FINAU, Rossana A. **Os Sinais de Tempo e aspecto na Libras**. Tese de doutorado, Curitiba: UFPR, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 9 ed. São Paulo: Cortez: 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.

MARIN FILHO, Carlos José. **Apostila**. Material de apoio à disciplina Políticas de Desenvolvimento e Orçamentos ministrada ao Curso de Capacitação de Técnicos Municipais para Elaboração de Planos Diretores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – *campus* Santo Ângelo. Out/2005. p. 1-3.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. (Orgs.) **Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina/PR: EDUEL, 2003.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Curitiba: UFPR/SEED, 2004.

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

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação** n.16. São Paulo: APEOESP, mar./2003. p.16.

SÁ, Nídia R. Limeira de. **Cultura, poder e educação dos surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória e perspectivas**. 6 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Ivano Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. (Orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.

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

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças

surdas. *In*: MOURA, M.C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993

STROBEL, Karin Lilian; DIAS, Sílvia Maia Silva (Orgs.). **Surdez: abordagem geral**. Curitiba: Apta, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1 - ENTREVISTAS

Entrevistado 1²⁰:

“Desde o início da implementação da Política, o trabalho desenvolvido pelo Departamento de Educação Especial (DEE), da Secretaria de Educação Especial do estado do Paraná, enfocou as escolas especiais, porque era um momento de muitas mudanças. As Escolas Especiais estavam, naquele momento, descobrindo a língua de sinais e o bilingüismo, porém não tinham um direcionamento. Foi uma ação conjunta do Estado, que envolveu o DEE, os órgãos de representação dos Surdos e as escolas especiais, em 1995, que deu início a uma nova configuração.

Três anos depois, com a oficialização da Libras no Estado, o DEE exerceu um papel fundamental: a partir do projeto de lei para a aprovação da língua de sinais em nível estadual, o DEE emitiu um Parecer e enviou para todas as escolas especiais na área de surdez, a fim de que estas pressionassem para que fosse aprovado. Tal projeto não só oficializou, mas também responsabilizava o governo estadual a ofertar permanentemente o curso de Libras, à formação de intérpretes e à sua disponibilização para atuar junto ao aluno Surdo desde a Educação Infantil. Em relação à educação bilíngüe, a partir da oficialização de Libras o DEE passou a implantar ações anualmente e de forma freqüente de educação bilíngüe, momento em que teve início o primeiro curso de formação de Intérpretes.

Para seleção desse profissional, foi instituída uma banca examinadora composta por surdos e ouvintes, sendo exigida interpretação e tradução. Para a formação do intérprete, no primeiro curso, era exigido o Ensino Médio, com formação pedagógica.

²⁰ Vera Lúcia Carvalho, pedagoga com pós-graduação na área de Surdez, trabalha no DEE desde agosto de 1989, até os dias atuais .

A primeira banca contou com 46 inscritos, dos quais 22 foram aprovados e 20 concluíram o curso de formação. Não havia, naquela época, no Brasil, nenhum espaço que ofertasse curso de formação para Intérprete. O DEE se pautou na experiência da UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), onde havia sido realizado um curso de 80 horas, porém, não um curso de formação, mas de aperfeiçoamento para os intérpretes daquele estado.

O programa foi organizado pelo DEE de forma a ofertar ao Intérprete não apenas a possibilidade de realizar a prática, mas também de conhecer fundamentos metodológicos e conhecimentos lingüísticos, entre outros. Esse modelo de formação se mantém até hoje e o DEE é considerado como referência para orientações acerca da formação de Intérpretes.

A metodologia adotada para realização do curso previa a realização do mesmo a cada dois anos, a fim de permitir ao aluno estabelecer um entrosamento maior com a comunidade surda. No ano de 2000 o curso teve 140 inscritos, sendo que apenas 42 foram consideradas aptas para participar do curso, que teve uma carga horária de 80 horas em duas etapas. Outros 40 candidatos (professores de centros de atendimento) tiveram a oportunidade de participar do curso de aperfeiçoamento de Língua de Sinais com carga horária de 40 horas. No concurso (banca examinadora) do ano de 2000 somente os 42 candidatos foram considerados aptos a serem intérpretes. O DEE sentiu a necessidade de oportunizar a esses candidatos professores para que se interessassem mais pela Língua de Sinais e com isso, aumentassem suas possibilidades de serem aprovados no concurso realizado em 2002. Nesse ano, o curso de formação de Intérpretes teve aproximadamente 300 inscritos e como a procura foi muito maior, o DEE sentiu necessidade de orientar as Escolas Especiais que era exigido algum conhecimento

prático e teórico de Língua de Sinais, alertando, ainda, que os possíveis aprovados não atuariam somente como professores, pois muitos destes não teriam aptidão para serem Intérpretes. Muitas destas pessoas cancelaram a inscrição e restaram somente 120 candidatos; destes, 46 foram aprovados. O terceiro curso foi em 2005; houveram 200 inscritos e 20 destes tinham conhecimento para serem aprovados, e outros 23 foram considerados pelos componentes da banca examinadora capazes não de serem intérpretes, mas candidatos a curso de aperfeiçoamento. Também ao final desse curso os instrutores surdos e avaliadores da banca fizeram novamente uma seleção, observando várias atividades no decorrer do curso. Foram aprovados os 43 candidatos, no total”.

Entrevistado 2²¹:

“É muito importante esclarecer que a política de formação de Intérprete é um dos aspectos na Política Pública na Educação dos Surdos. Pois o DEE trabalha com três contextos de escolarização dos surdos.

Existem no estado do Paraná quatro (4) mil alunos, a metade desses estudam em 19 Escolas Especiais e 10 (dez) dessas escolas tem Educação Básica, não precisam ir para o ensino regular para oficializar sua escolarização. Dois(2) mil alunos estão matriculados desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A outra metade estuda no ensino regular, uma pequena parcela estuda em classes de educação bilíngüe seriadas, denominadas de PERAI (Programa de Escolaridade Regular de 1^a a 4^a série) só para Surdos, o professor é bilíngüe e a Língua de Sinais é utilizada como 1^a língua. Outra parcela de 1800 alunos está dentro do processo de

²¹ Sueli Fernandes, com formação em Letras - UFPR, Pós-graduação em Alfabetização, Mestrado em Educação – UFPR (“Avaliação diferenciada em Língua Portuguesa”) e Doutorado-UFPR (“Ensino do Português como Segunda Língua”), que atua no DEE desde 1992.

educação inclusiva.

A política de formação do Intérprete vem responder a essa necessidade que é a da educação inclusiva. Os alunos estão no ensino regular, as escolas tem que saber sobre surdez, mudar o projeto político pedagógico, valorizar e utilizar o trabalho do instrutor de Libras. O Intérprete vai atuar nestas escolas inclusivas.

A questão percebida pelo DEE foi que desde 1998 quase 100% dos intérpretes vinham de igrejas, não tinham formação pedagógica e vinham para o curso pela oportunidade de formação. O DEE conseguiu um mecanismo de contratação provisória, que é um processo seletivo, tem um prazo previsto e acaba o contrato no máximo 2 anos e, com isso, esses profissionais Intérpretes foram se perdendo. A partir daí o DEE começou a dar prioridade para os professores, mas o problema é que geralmente esse professor não tem domínio da língua de sinais e sim quem convive com a comunidade surda.

Mesmo com sua política de 10 anos de Educação Bilíngüe não tem professores com fluência lingüística para ser Intérprete, porque o professor se resume ao contexto escolar, não tem contato com a comunidade.

O DEE começou a estabelecer critérios para realizar o curso. Nós formávamos o profissional e ele era contratado pelas empresas privadas, pelas instituições de ensino particular, Universidades, etc. Então o DEE começou desde 2005 a estabelecer critérios: uma vez o profissional intérprete formado, ele se comprometeria a ser contratado se chamado pelo Estado. O compromisso era dar emprego, não trabalhar gratuitamente, mas, se compromettesse a priorizar o Estado em uma contratação.

Dos intérpretes formados pelo DEE que foram aprovados somente 20 o Estado conseguiu aproveitar porque os demais foram para iniciativa privada

principalmente para as Universidades. Até porque a legislação obriga a presença do Intérprete e buscaram os que o DEE formou. Então a formação foi gratuita, mas o profissional não ficou na rede estadual. Até porque o Estado não proporcionaria financeiramente a remuneração, nenhum vínculo efetivo porque todo final do ano o contrato era reincluído, o Intérprete teria que ficar esperando para ser contratado novamente.

Esse é um aspecto negativo da política porque o Estado investiu, e a atual gestão pensa em fazer concurso, mas não tem pessoas preparadas. A demanda será maior que o número de candidatos aptos. A proposta de ação existe, mas não está regulamentada (próxima gestão), existe uma vontade política, mas os próprios técnicos do DEE sabem que é uma ação positiva, mas não é o momento porque não vai haver profissionais para o Estado. O que o DEE está fazendo é investindo na formação.

O Intérprete é um profissional que não existe no mercado. Os profissionais não se organizavam para definir um órgão de classe, faz trabalho desarticulado, não tem uma regulamentação. O que os Surdos fizeram em 10 anos, o Intérprete não o fez. O DEE pode apoiar o grupo dos intérpretes, mas a organização deve partir do interesse do grupo (movimentos, ação). Estes não perceberam que se unirem terão mais força, para reivindicar condições mais dignas de trabalho, porque o Intérprete tem um desgaste físico, mental, há toda uma qualidade de vida que envolve esse profissional; um exemplo disso é a alternância de cada 20 minutos trocar o Intérprete e acaba submetendo às condições impostas. Se tivesse um órgão de classe para defendê-la... esta falta de mobilização do Intérprete está depondo contra a própria qualidade de trabalho. As associações são uma forma de reconhecer, de tornar o Intérprete um profissional permanente.

Para formação dos Intérpretes são levados em conta muitos aspectos, são 4 princípios que nortearam a política de educação para os surdos de 1995 até os dias atuais:

- Valorização da Libras na comunidade em geral, ofertas de cursos, dicionários, apostilas recursos visuais, etc.;
- Apoio para organização e fortalecimento dos movimentos surdos;
- A formação continuada do Intérprete, do instrutor Surdo e do professor bilíngüe;
- O ensino do português como 2ª língua é o maior desafio.

Não dá para fazer política pública desvinculada da parceria com a FENEIS. Como exemplo disso é o Seminário Paranaense dos Surdos, que é o terceiro que aconteceu em agosto (2006) em Faxinal do Céu. As bancas para Intérpretes, tudo que é relacionado ao Surdo tem a parceria da FENEIS. Neste Seminário participaram aproximadamente 500 surdos; são 700 vagas e 200 delas são para familiares e profissionais que atuam nesta área; 70% para surdos e 30% para ouvintes. É um movimento pioneiro e o Brasil inteiro comenta, até outros Estados ligam pedindo para participar.

Desde o primeiro Seminário sempre a FENEIS esteve presente como parceira nacional. Estes dirigentes voltam e divulgam o trabalho, dando credibilidade ao Estado, mostrando a organização, o trabalho.

O fortalecimento dos movimentos surdos são os trabalhos com as Secretarias Municipais de Educação para que oficializem a libras, para que possam estar contratando os Instrutores Surdos e os Intérpretes em seus quadros permanentes. Já em aproximadamente 10 municípios no Paraná foram realizados concursos públicos para o Instrutor.

Nos últimos 10 anos o DEE oferta capacitação para que dê conta desses três aspectos. Mas o DEE priorizou a formação do educador surdo, e desde 1995 é feita anualmente essa capacitação. De todos os focos de formação a que mais deu retorno para o Estado foi a do educador surdo; hoje, aproximadamente 50 surdos que foram capacitados tem graduação e especialização”.

Entrevistado 3²²:

“A FENEIS é uma entidade filantrópica, de cunho civil e sem fins lucrativos, que trabalha para representar as pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural. São atendidos pela FENEIS além de surdos, familiares, instituições, organizações governamentais e não governamentais, professores, fonoaudiólogos e profissionais da área. Atualmente, possui 136 entidades filiadas, 7 Escritórios Regionais, além da matriz, e uma representação em Teófilo Otoni/MG. É filiada à Federação Mundial dos Surdos (FMS/WFD), que tem sede e administração na Finlândia. Essa entidade representa os surdos em organizações mundiais como a ONU, UNESCO, OEA, OIT, sempre trabalhando no sentido de garantir os direitos culturais, sociais e lingüísticos da comunidade surda mundial (FENEIS, 2006b).

E o intérprete é um profissional indispensável na vida do Surdo, capaz de eliminar barreiras de comunicação, descortinando a realidade da comunidade e seus anseios e desejos com uma efetiva troca de experiência.

Imbuída desse intuito, a FENEIS propõe a formação do profissional ILS (Intérprete de Língua de Sinais), os quais devem ser avaliados por uma banca examinadora, realizada a partir do ano de 2005, mensalmente na sede da

²² Iraci Elzinha Bampi Suzin- Pedagoga- pós- graduada em Educação Especial- Presidente Administrativa da Feneis

federação. Tal banca é composta por 3 surdos Instrutores, mestres e especialistas, e 2 ouvintes Intérpretes. A formação mínima exigida para participação da avaliação é que o candidato possuía o Ensino Médio. Essas avaliações tem sido realizada desde 2003.

Neste referido ano foram realizadas três bancas examinadoras para intérpretes de todo o Estado do Paraná. Nestas participaram aproximadamente sessenta(60) candidatos, onde somente doze(12) foram aprovados. No ano posterior(2004) foram realizadas cinco(5) bancas, participaram em média oitenta (80) candidatos sendo que nove(9) foram aprovados. Já no ano de 2005, foram realizadas sete (7) bancas, sendo que, dezessete (17) candidatos foram aprovados e participaram oitenta (83) pessoas. Em 2006,até o mês de julho haviam sido feitas sete(7) bancas com trinta e dois (32) aprovados e cento e trinta (130) candidatos inscritos.É interessante mencionar que hoje, 70% dos candidatos a Intérpretes possuem Nível Superior, 20% estão cursando a Graduação e 10% concluíram o Ensino Médio.

Os requisitos do Intérprete avaliados pela banca são fluência na Língua de Sinais; fluência na Língua Portuguesa (prova escrita); conhecimento da comunidade surda e convivência com ela; profissional bilíngüe como exigência na tradução; noções da semântica e pragmática; técnica de interpretação e aspectos gramaticais das línguas; conhecimento de identidade e cultura surda; postura ética; filosofias educacionais utilizadas na educação do surdo; expressão corporal, postura corporal,dentre outros.

A partir destes requisitos é possível perceber que as exigências para formação do Intérprete, atualmente, são abrangentes e específicas, e buscam, principalmente, disponibilizar ao Surdo a oportunidade de contar com a colaboração

de um profissional adequadamente preparado e habilitado a intervir e mediar o processo de ensino/aprendizagem entre o aluno Surdo e a instituição de ensino. Todavia, nem sempre as normas legais são observadas, o que faz com que a intensificação de estudos sobre o tema, avaliando possibilidades e necessidades e subsídios importantes para a formatação ideal da regulamentação da profissão de intérprete sejam constantemente buscadas”.

Entrevistado 4²³:

“Trabalho com surdos já há a seis (6) anos, quando entrei em uma empresa com objetivo de contratar pessoas dentro do mercado de trabalho até porque a discriminação é muito forte. Percebe-se a dificuldade maior com o Surdo pela barreira da comunicação; não vejo uma dificuldade do deficiente auditivo, mas também dos outros se adequarem a ele, de entendê-lo e aceitá-lo.

Nesta instituição trabalho com surdos há 2 anos e o trabalho dos intérpretes foi iniciado em 2004. Houve a procura porque tivemos no processo seletivo um deficiente auditivo inscrito e nos preocupamos em como recebê-lo.

Nós do setor de Recursos Humanos nos reunimos e procuramos de que forma contratar o profissional intérprete; então, entramos em contato com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Para que isso ocorresse se estabeleceu alguns critérios, como por exemplo, que esse profissional tivesse uma graduação em licenciatura e que fosse formada como ILS (Intérprete de Língua de Sinais) e credenciada pela Federação Nacional.

O primeiro aluno Surdo que tivemos veio de uma transferência, portanto, não passou por um processo seletivo, então não sabíamos de suas necessidades como,

²³ Rejane Vargas Antunes, Supervisora de Recursos Humanos da UnicenP, com graduação em Assistência Social e pós-graduada em Gestão Estratégica de Pessoas.

por exemplo, de ter um intérprete. Hoje o trabalho do intérprete de Libras (Língua de Sinais) é bem mais extenso, pois oferecemos cursos de Libras dado por um Surdo e também todas as orientações, dados aos funcionários que são 50 portadores de necessidades educativas especiais, treinamentos, cursos sensibilização, sempre com intérpretes. Também esta trabalhou com os professores, alunos surdos e funcionários no curso de sensibilização de Libras para os ouvintes trabalhamos como é a cultura do surdo e como ele nos vê.

Hoje existem 4 surdos nos cursos de Ciências da Computação, Informática, Biologia e Administração. Estes alunos são atendidos em todas as disciplinas. O intérprete acompanha o aluno em todas as atividades complementares, TCC. Se o aluno não estiver presente, o Intérprete estará na instituição ou em reuniões, interpretando cursos; ele estará sempre em atividade.

Desde 2005 até os dias atuais existem 2 Intérpretes na instituição uma com carga horária de 20 h/semanal e outra de 25 h/. Um desses alunos surdos só vem para o TCC, por isso uma das Intérpretes tem 5 horas a mais.

Sentiu-se necessidade de estar contratando esse profissional ILS, também porque a própria legislação exige isso. A instituição já capacita os outros funcionários.

A partir do ano de 2004 foi contratada uma Intérprete. Hoje, já com dois Intérpretes, a instituição oferece curso para funcionários e professores cursos de Libras para todos que têm interesse em aprender e é um instrutor Surdo quem ministra. Os Intérpretes realizam trabalhos dentro da instituição, 2 h/semanais. E em qualquer evento que haja necessidade do intérprete ali ele estará.

Em 2006 se mantém o quadro com 2 Intérpretes. Não há regulamento do intérprete, até pela pequena quantidade de alunos surdos, ainda pode se ter uma

relação informal; à medida que isso toma uma proporção maior com certeza deverá ser regulamentada. Para que houvesse a contratação fomos direto à FENEIS e lá nos indicaram alguns Intérpretes e como contratá-los, e a seleção foi feita dentro da instituição, como qualquer outro funcionário (processo seletivo normal). Os dois Intérpretes que temos conseguem atender a todos os alunos, até porque somente um aluno de Administração tem carga horária fechada, os demais fazem disciplinas isoladas, alternando nos períodos da manhã, tarde e noite. Desta forma o Intérprete consegue atendê-los em todas as disciplinas”.

Entrevistado 5²⁴:

“Meu relacionamento com a comunidade surda começou no mestrado. Nunca fui professora de surdos e quando fui corrigir as redações da UFPR eram de candidatos surdos e eu não sabia o que fazer com aqueles textos, pois não compreendia a mensagem deles. Eles reprovaram porque nós não entendíamos o que eles escreviam (não conhecíamos a escrita do surdo). Por isso, através desses textos meu mestrado foi direcionado para essa área, e concluí em 1996.

A UFPR sempre me convocou para corrigir essas provas dos surdos, mas esse ano não houve nenhum surdo inscrito no vestibular, talvez até porque não consegue passar pela primeira fase porque a primeira fase é dissertativa.

Também corrijo na PUC os textos dos surdos e o triste é que as pessoas colocam todos os alunos portadores de necessidades educativas especiais juntos como se fossem com uma mesma diferença.

Entrei na PUC em 1997, terminei meu Mestrado e já fui contratada. Como

²⁴ Rossana Finau, da PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com Mestrado em Aquisição de Sinais e Escrita da Língua Portuguesa e Doutorado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal do Paraná.

tudo na área de surdez, sempre estive sozinha. Na área de Fonoaudiologia dentro da visão clínica, totalmente direcionada à oralização. Na área de Educação somente tem Pós para Educação Especial direcionado a todas as áreas, mental, física, visual, auditiva, etc. Ficou difícil me encaixar, já que tinha uma visão sócio-antropológica (já destacada anteriormente, e que implica em uma forma de entendimento das pessoas surdas, as quais necessitam de uma cultura visual para entendimento e apreensão do mundo). Então comecei a promover alguns encontros dentro da PUC entre profissionais que trabalhavam com surdez. O primeiro encontro foi o de Simpósio de Linguagem em 2003; convidei a professora Dr^a. Ronice de Müller Quadros, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

Pela primeira vez a PUC viu intérpretes trabalhando. A professora Ronice fez a palestra em língua de sinais. No ano de 2003 já havia 2 surdos no curso de Ciência da Computação, agora já estão se formando. A partir disso insistimos muito na importância do intérprete. Tivemos o depoimento da Rosani Suzin, que é pedagoga e responsável pelo intérprete na Federação, que nos relatou que acabará de se formar, mas teve que pagar o profissional Intérprete para que pudesse acompanhá-la. Neste simpósio havia muitos surdos e os alertamos que eles teriam o direito em exigir intérprete. Esse simpósio aconteceu em 26 de setembro, quando é oficialmente comemorado como o dia do surdo.

Neste simpósio começamos uma política de dizer para o surdo de Curitiba que era um direito deles que as instituições de ensino tinham o dever de contratar o intérprete ou até mesmo recorrer à justiça para que esse fosse contratado.

Então esses dois alunos vieram me procurar, questionando como que a PUC não tinha Intérprete e o simpósio defendia o direito de tê-las. Eu não sabia até aquele momento que havia surdo na instituição porque eu era diretora do curso de

Letras na Faculdade de Ciências Exatas.

Então a contratação do Intérprete na PUC começou informalmente. Fui então até a Pró-Reitoria da PUC e expus a situação. Eles não sabiam quem era o sujeito surdo, não sabiam da existência da língua de sinais, quem era Intérprete, nem tinham conhecimento da legislação que oficializava a Língua de Sinais, lei 10.426 de 24 de abril de 2002.

Até esse momento os alunos surdos apesar de serem bem oralizados já haviam reprovado em vários programas de aprendizagem (disciplinas). E por melhor que fosse a leitura de fala, o surdo capta somente 60%. Primeiro houve uma conscientização dentro da Pró-Reitoria explicando sua identidade surda, diferença da estruturação gramatical da língua de sinais para a língua portuguesa, cultural, diferença do surdo oralizado e do surdo não oralizado.

Depois de todo esse trabalho foi aceito contratar um intérprete, mas descontando a mensalidade desses alunos e a família contrataria o intérprete. A parte administrativa fez isso por alguns meses e começou a mostrar a legislação que a PUC poderia ser multada, os alunos poderiam entrar com recurso e que a PUC tinha o dever de contratar. A professora Sueli Malucelli era professora e diretora acadêmica e sempre estávamos conversando. Ela resolveu organizar um grupo de estudos para verificar como era a vida dos alunos PNEE. Agora já não era somente a minha pessoa querendo saber do surdo. Mas, a PUC querendo saber sobre todos os alunos como cadeirantes, dos surdos, dos cegos estava vivendo a PUC.

Então formamos um grupo denominado GTAUNE (Grupo de Trabalho de Auxílio aos Alunos com Necessidades Especiais); este grupo foi formado de professores de várias áreas e que tinham alunos PNEE (Portadores de Necessidades Educativas Especiais). Começamos com 5 professores participantes e

hoje estamos com 10 professores e que se reúnem uma vez por semana para saber como estão sendo atendido esses alunos. Primeiro, fizemos um levantamento de cada um desses alunos para perguntar aos próprios alunos quais eram suas necessidades para que posteriormente a PUC mudasse desde a estrutura física, o que precisaria ser feito para os cegos, etc. Neste primeiro momento vieram os dois surdos, apareceram mais surdos que também eram oralizados que não usavam língua de sinais.

A partir desse momento os alunos começaram a reivindicar quais instrumentos que ele precisaria, o cego pedindo computador com software especial, o cadeirante precisava de rampa e os surdos pediram intérprete.

No final de 2003 que se começou a pensar como contratar esse intérprete, mas esse não é reconhecido legalmente como uma categoria. A PUC contratou como professor tornando como referência o modelo da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná). Hoje já são contratados como Intérprete. Mas, foram contratados 2 intérpretes, uma das intérpretes era minha conhecida e sabia de sua competência e que sua formação era pela FENEIS, e a outra intérprete foi indicada por um professor do grupo GTAUNE. Assim como a maioria dos Intérpretes de Curitiba é pela FENEIS e também formados pelo Pastor Marco Arriens, que diferencia esses profissionais Intérpretes, porque é muito marcante a expressão corporal. E a expressão corporal é muito importante porque é a sintaxe e isso o Pastor Marco Arriens sempre exigiu, até porque faz parte das bancas examinadoras da FENEIS e na SED/DEE.

A formação acadêmica não existia até então e pelo decreto 5.262 que começou a exigir dentro de um prazo que todos os cursos de licenciatura deviam ter um professor de língua de sinais. Agora o mercado de trabalho tende a se expandir

para o Intérprete, para o professor de língua de sinais. A lei coloca que preferencialmente seja o surdo professor de Língua de Sinais, mas se o ouvinte tiver proficiência na Língua de Sinais, no local onde não houver um surdo capacitado, o Intérprete poderá ser esse profissional.

Em 2004 entrou uma aluna surda no curso de Pedagogia, mas neste mesmo ano houve um entrave, pois a PUC não compreenderia porque as duas foram contratadas como professoras e nem os próprios professores em sala de aula não entendiam isso. Uma das Intérpretes tinha uma postura ética de Intérprete, terminava a interpretação e saía da sala.

Já a outra Intérprete, como estava na área de Educação, os professores acreditavam que tinha outras funções, como ajudar no reforço, no intervalo, etc. Comecei a explicar para o grupo de estudos e para a Pró-Reitoria que a função do Intérprete é uma e a função do professor é diferente. Isso aconteceu pela falta da legislação regulamentando esse profissional.

Uma das Intérpretes estava na área de Ciências Exatas e sua formação era na área de Educação. Enquanto eram em três alunos surdos, essas duas Intérpretes davam conta; mas quando os surdos perceberam que havia Intérprete na PUC, começaram a fazer vestibular. Com isso ampliou o número de alunos surdos e a quantidade de intérpretes permaneceu a mesma e a outra agravante é que essas intérpretes também não tinham disponibilidade de aumentar uma carga horária.

Os alunos surdos verificariam quais as disciplinas (PA) mais teóricas e solicitariam apenas nessas disciplinas e ficariam sem Intérpretes na PA prática. Nós novamente tivemos que conversar, explicar o que é a Língua de Sinais, a importância do ILS na sala de aula. Foi retomada toda a fala anterior de que o surdo não faz leitura labial mais que 60%, e etc. Mas, a questão mais difícil é fazer que a

Universidade perceba a necessidade do ILS na sala de aula.

O agravante é que alguns cursos que não se convenceram da importância vão contra a idéia de que o surdo precisa da Língua de Sinais e vem contra a proposta do GTAUNE e que ele não tem condições e irá reprovar comprovadamente mais vezes. Também tem hoje aproximadamente 10 surdos e a maioria destes vem de cultura ouvinte e não cultura surda, que não se faz necessário ter o Intérprete e que o surdo oralizado é capaz de se comunicar e vencer as barreiras, e quando são chamados pelo GTAUNE eles falam que não precisam de Intérpretes.

Quando se faz necessária a contratação do ILS ou aumenta a carga horária destes tudo isso é decisivo para a parte financeira. A Universidade tem boa intenção de seguir a legislação. A Universidade vai se adequando em relação às situações. A briga política entre os próprios surdos vem atrapalhar na negociação junto à Universidade de convencê-la a contratar. Por exemplo, em alguns simpósios, encontros, seminários e congressos eu sempre solicito Intérprete, mas, isso não acontece na Universidade como um todo. O surdo não tem naturalmente o poder de escolha para cursos ou palestras, tem que solicitar ainda o Intérprete.

Hoje são quatro alunos surdos e se organizam horários para dois Intérpretes, depende da disciplina teórica, mas não significa que na prática eles não tenham dificuldade.

O interessante é que o Pró-Reitor de graduação que assumiu agora foi professor de um aluno surdo. Nos três semestres que vêm, nos dois primeiros ele reprovou e no terceiro que havia intérprete ele passou. Usei esse argumento, pois ele vivenciou essa situação, ele reconheceu a importância do Intérprete.

Quanto mais surdos fizerem vestibular mais eles irão se fortalecendo e sendo necessário o Intérprete e as questões políticas vão sendo discutidas. No

vestibular a banca especial e a redação é avaliada diferenciada e tem Intérprete quando é solicitado.

Já existe projeto de cursos de Letras/ Libras/Português, mas a questão é o mercado que não existe demanda. Hoje, o Intérprete não tem conhecimento da gramática, fica em torno da Língua de Sinais, cultura surda, identidade surda e aprende Língua de Sinais com vocábulos isolados.

O Intérprete precisa aprender discurso da Língua de Sinais, saber usar a língua como um todo, tem que estudar sobre a Língua de Sinais, língua não é dicionário. O Intérprete usa a língua, mas não reflete sobre ela.

A legislação hoje consegue ser direcionada melhor que alguns anos atrás”.

Entrevistado 6²⁵:

“No que consta, no segundo semestre do ano de 2001 foi solicitado através de um aluno surdo do curso de Design de Produto o profissional Intérprete. A coordenação do curso deste procurou a Comissão de Inclusão, especificamente a presidente e Diretora do CRESA - Centro de Reabilitação “Sydnei Antonio” (que atende cerca de 120 pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, na faixa etária de 02 anos a 21 anos, cuja proposta metodológica enfoca a Metodologia Verbotonal, com abordagens que visam o ensino da Língua Portuguesa Oral e Escrita, associada à outras metodologias orais, e a Língua Brasileira de Sinais - (LIBRAS) com base para a aquisição e desenvolvimento de conceitos lingüísticos, favorecendo a comunicação bilíngüe).

O Cresa disponibilizou o profissional Intérprete de Língua de Sinais com

²⁵ Profª Vanessa de Camargo Hermann, Presidente da Comissão de Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais da UTP – Universidade Tuiuti do Paraná – Diretora do CRESA/UTP –Centro de Reabilitação Sidney Antônio/ Universidade Tuiuti do Paraná .

formação de graduação e especialização em Educação Especial através da Secretaria de Educação e de oficinas realizadas pelos integrantes da banca examinadora.

No ano de 2002, no primeiro semestre já havia vindo transferido de uma outra Universidade outro aluno surdo no mesmo curso de Design de Produto. Neste mesmo ano houve outro aluno transferido de uma Faculdade de São Paulo, totalizando até o final do ano letivo em 3 alunos surdos. Foi necessário que se contratasse um novo intérprete, a qual foi registrada como professora e que tinha experiência como intérprete e formação pela SED/DEE (Secretaria de Educação/ Departamento de Educação Especial) e pela FENEIS (Federação Nacional dos Surdos).

Antes do processo seletivo o aluno já tinha atendimento especializado. O aluno surdo tinha à sua disposição o serviço de Orientação Profissional e para as redações havia flexibilidade na correção, valorizando o conteúdo semântico, considerando assim a estruturação gramatical da língua de sinais.

No ano de 2003 ingressaram na Universidade mais 3 surdos no primeiro semestre e mais 4 surdos no segundo semestre, tendo um total de 10 alunos surdos em diferentes áreas: 3 em Design de Produto; 1 em Administração; 1 em Pedagogia; 3 em Artes Visuais; 1 em Ciência da Computação; 1 em Medicina Veterinária. Neste momento estes alunos eram orientados e informados que teriam intérprete até três disciplinas, que considerassem mais teóricas. No início do segundo semestre a Instituição - Cresa - cedeu mais um profissional intérprete tendo a partir deste ano letivo três intérpretes atuando. A partir deste mesmo ano (2003) foi feito um regulamento, este era entregue ao aluno quando participava do processo seletivo estabelecendo algumas normas para o atendimento desse aluno o que se segue:

- O ILS somente entrará em sala de aula na presença do professor e do aluno.
- Deverá ser avisado antecipadamente, ao acontecimento / falta.
- Aguardar a chegada do aluno até 15 minutos do horário da aula (salvo exceções) estabelecendo, assim, horários de tolerância.
- Permanência do intérprete durante horários de trabalhos em sala de aula e prova.
- O Intérprete será escolhido para a disciplina e não para o horário e deverá acompanhá-lo em qualquer dia e horário, salvo outros compromissos.
- Se houver palestras somente será interpretado dentro do horário. Se necessário o aluno deverá solicitar antecipadamente.
- Em casos extra, quando solicitado com antecedência pelo professor.
- Poderá ser solicitada até 3 disciplinas, que julgar necessário.
- Três faltas consecutivas sem justificativa implicará na perda do intérprete.

No ano de 2004 não houve aluno aprovado no processo seletivo de verão, apesar de que 5 alunos surdos se inscreveram.

No processo seletivo de inverno mais três acadêmicos surdos passaram no curso de Pedagogia e dois em Administração. E foi contratado como professoras, mas com a de Intérprete com formação pela FENEIS e SED/DEE. A exigência em relação à formação era que estes profissionais tivessem o grau mínimo de Pós-graduação (Especialistas) e tivessem passado pela banca examinadora ou do SED/DEE ou pela FENEIS.

Em 2005 estávamos com 13 alunos surdos, três desses já em processo final de graduação. Neste processo seletivo 11 alunos surdos participaram, sendo que 9 destes foram aprovados em diferentes cursos totalizando em 21 alunos surdos.

Neste momento estávamos com 5 profissionais intérpretes, sendo que o último deste também foi disponibilizado pelo Cresa. No final desse ano letivo 4 alunos se formaram.

Neste presente ano não houve ingresso de alunos surdos, somente 1 aluno tentou vestibular, mas não foi aprovado. Neste segundo semestre dois alunos dos cursos de Administração e Pedagogia se formaram, restando atualmente 15 alunos surdos em diferentes áreas nesta instituição.

A Universidade Tuiuti do Paraná, com o intuito de maximizar a qualidade no atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais (PNEE), criou a Comissão de Inclusão, que tem como objetivos implementares a política de inclusão de alunos PNEE na Universidade, favorecer a permanência destes acadêmicos, assessorar os professores quanto a informações para adaptação didático-pedagógica, promover a acessibilidade física por meio de adaptações arquitetônicas, entre outras providências.

Como consta na Instrução Normativa nº 46/2002, de 08 de julho de 2002, do CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da Universidade Tuiuti do Paraná, estabelece que:

Art 5º do PNEE de caráter auditivo será assegurado, entre outros:

- g) atendimento prioritário nos protocolos e demais dependências da UTP;
- h) quando necessário, intérprete de linguagem de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou de sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- i) flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

- j) aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias em que o aluno estiver matriculado);
- k) distribuição de matérias de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos;
- l) identificação do veículo condutor do portador de deficiência auditiva.

ANEXO 2 - DECRETO Nº. 5626

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

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

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

ANEXO 3 - LEI Nº. 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO 4 - LEI N.º. 12095/1998

PARANÁ- Lei N. 12095/1998

Por: Secretaria de Educação do Estado do Paraná

Traz na íntegra a Lei que sancionou a LIBRAS no Paraná e as exigências para ser um bom intérprete. Lei 12095 Data 11 de março de 1998.

Súmula: Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Parágrafo único. Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural. .

Art. 2º. A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngüe (Libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.

Art. 3º. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus. Parágrafo único. Fica a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais. PARTE: 1 / 2 PARTE: 1 / 2 PARTE 2

Art. 4º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições.

Art. 5º A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá através das entidades públicas, diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 6º A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para surdos e seus familiares, professores, professores de ensino regular e comunidades em geral.

Art. 7.º A Administração Pública, direta, indireta e fundacional, manterá em suas repartições públicas estaduais e municipais do Estado do Paraná, bem como nos estabelecimentos bancários e hospitalares públicos, o atendimento aos surdos, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 8.º Para os propósitos desta lei e da Linguagem Brasileira de Sinais, os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores, preferencialmente surdos.

Art. 9.º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 11 de março de 1998. Jaime Lerner Governador do Estado Ramiro Wahrhaftig Secretário de Estado da Educação Perfil do INTÉRPRETE: O interprete é um profissional bilíngüe, que efetua a comunicação entre: · SURDO X OUVINTE · SURDO X SURDO · SURDO X SURDO-CEGO · SURDO CEGO X OUVINTE Requisitos para o exercício da função: O interprete deve ter: " domínio da Língua de Sinais; " conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; " conhecimento da comunidade surda e convivência com ela; " formação acadêmica, em curso de interpretação, reconhecido por órgão competente; " filiação a órgão de fiscalização do exercício dessa profissão; " noções de lingüística, de técnica de interpretação, e bom nível de cultura; " profissional bilíngüe; " reconhecido pelas associações e /ou órgãos responsáveis-, " interprete e não explicador; " habilitado na interpretação da Língua oral, da Língua de Sinais, da Língua escrita para Língua de Sinais e da Língua de Sinais para a Língua oral. " Formação : preferencialmente 3º grau Requisitos para o exercício da função: O interprete deve ter: " domínio da Língua de Sinais; " conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; " conhecimento da comunidade surda e convivência com ela; " formação acadêmica, em curso de interpretação, reconhecido por órgão competente; " filiação a órgão de fiscalização do exercício dessa profissão; " noções de lingüística, de técnica de interpretação, e bom nível de cultura; " profissional bilíngüe; " reconhecido pelas associações e /ou órgãos responsáveis-, " interprete e não explicador; " habilitado na interpretação da Língua oral, da Língua de Sinais, da Língua escrita para Língua de Sinais e da Língua de Sinais para a Língua oral. " Formação : preferencialmente 3º grau

ANEXO 5 - CÓDIGO DE ÉTICA DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

CÓDIGO DE ÉTICA

A FENEIS, em 1992, por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes realizado no Rio de Janeiro oficializou o Código de Ética, que trata da postura e da ética do intérprete, abrangendo as mais diversas situações possíveis de uma atuação.

Capítulo I – Princípios fundamentais

Artigo 1º. São deveres fundamentais do intérprete:

1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;

2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, ao menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo.

3º. O intérprete deve interpretar realmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção do espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de suas responsabilidades;

4º. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;

5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.

Capítulo 2 – Relações com o contratante do serviço

6º. O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis;

7º. Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS.

Capítulo 3 – Responsabilidade profissional

8º. O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;

9º. O intérprete deve considerar os diversos níveis da língua brasileira de sinais bem como da língua portuguesa;

10º. Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é

possível e o intérprete então terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade;

11º. O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, se isso for necessário para o entendimento;

12º. O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares.

Capítulo 4 – Relações com os colegas

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

Parágrafo único

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