



FACULDADE CALAFIORI

**ANGELA MARIA FERRAREZ DA SILVA
TALITA FERNANDA DE MORAES ROSA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM
TURMAS REGULARES: o intérprete de LIBRAS
dentro da sala de aula**

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG
2016**

ANGELA MARIA FERRAREZ DA SILVA
TALITA FERNANDA DE MORAES ROSA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM
TURMAS REGULARES: o intérprete de LIBRAS
dentro da sala de aula**

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori,
como parte dos requisitos para a obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Cláudio Manoel Person

Linha de pesquisa: Inclusão

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG
2016**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM
TURMAS REGULARES: o intérprete de LIBRAS
dentro da sala de aula**

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador: Prof. Me. Cláudio Manoel Person

Professor Avaliador da Banca: Prof. Me. César Clemente

Professora Avaliadora da Banca: Professora M^a. Marília de Souza
Neves

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG
2016**

Eu, Angela, dedico ao meu pai e à minha mãe (*in memória*), que mais do que me proporcionaram uma boa infância, formaram os princípios do meu caráter;

Ao meu esposo pelo carinho, compreensão e companheirismo, pois sempre que eu pensava em desistir, ele me dava forças para continuar, pessoa especial na minha vida, que me ensinou muitas coisas, sendo que uma delas foi que, por mais que o caminho esteja difícil e doloroso, devo prosseguir, porque, lá na frente, quando esse caminho já estiver no final, olharei para trás e me sentirei vitoriosa. Obrigada por estar sempre ao meu lado, dando-me forças;

Ao meu filho, Robson Junior, LUZ da minha VIDA.

Eu, Talita, dedico à minha família, a qual, nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente;

Dedicamos a nós mesmas, companheiras de Trabalho de Conclusão de Curso, pela confiança e credibilidade uma na outra, durante todo o período de graduação e pelo mútuo aprendizado de vida, durante nossa convivência, no campo educacional, profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de nossas vidas, e não somente nestes anos como universitárias, mas que, em todos os momentos, é o maior Mestre que alguém pode conhecer.

À Faculdade Calafiori, pela oportunidade de fazermos o Curso de forma tão gratificante e enriquecedora.

Ao nosso orientador, professor Mestre Cláudio Manoel Person, pelo empenho, dedicação e pela paciência ofertada à elaboração deste trabalho, apoiando-nos e nos incentivando a cada passo.

Eu, Talita, agradeço à minha companheira Angela, por termos conseguido realizar este trabalho com muita união, solidariedade, compromisso, somando conhecimentos e transformando-os em realidade.

Aos meus pais, Carlos e Maria Helena, por fazerem de tudo para eu alcançar os meus sonhos e realizá-los e por serem meus pais.

Ao meu esposo, José Assis, pela paciência e compreensão de minha ausência.

Aos meus filhos, Gustavo e Igor, os grandes presentes que Deus me concedeu na vida.

Eu, Angela, também agradeço à minha companheira e amiga Talita, pela dedicação, pelo seu vasto conhecimento na área que me levou a conhecimentos novos e apaixonantes.

Agradecemos à professora Mestra Marília de Souza Neves, que, com muito carinho, realizou as correções ortográficas deste trabalho.

Agradecemos, também, a todos os professores, por nos proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional. A palavra mestre nunca fará justiça aos professores dedicados, os quais, sem nominar, terão os nossos eternos agradecimentos.

“Hoje se tem o reconhecimento da língua de sinais e, conseqüentemente, a educação tende a fazer uso dela para a instrução, garantindo os direitos de acessibilidade”.

(QUADROS, 2007, p. 28).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é mostrar o trabalho do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) diante de alunos surdos em escolas regulares. A criança surda passa por discriminação, que se inicia, quase sempre, em seu próprio lar. A família se assusta, no início, com o diagnóstico e faz com que o filho surdo se sinta angustiado, reprimido e sem apoio quanto às suas necessidades e anseios. Com o tempo, as aflições dos pais vão diminuindo, visto que a criança, já na idade escolar, irá frequentar a escola regular. Assim, essa criança deverá ter todo o apoio de um Intérprete de LIBRAS na escola regular, para conseguir acompanhar as outras crianças, a fim de que o aprendizado seja de qualidade e flua com mais rapidez, além da interação com todos à sua volta. Portanto, faz-se jus ao tema pelo fato de ser uma questão muito delicada na educação, de direito do aluno surdo, e as autoras almejam mais conhecimentos frente ao profissional em destaque, em razão de quererem atuar nesse campo no futuro. Verificou-se que o Intérprete de LIBRAS é um profissional essencial, para que o aluno surdo se sinta mais seguro na sala de aula regular, porém que não pode, em momento algum, confrontar a atuação do professor, pois cada um tem a sua função. O Intérprete de LIBRAS deve ter uma relação amigável com o professor, interagir com os pais da criança surda, para que o resultado quanto às necessidades dela seja atendido de modo qualitativo. A abordagem da pesquisa foi de natureza bibliográfica.

Palavras-chave: Intérprete de LIBRAS. Língua Brasileira de Sinais. Escola regular. Aluno surdo. Professor.

ABSTRACT

The general objective of this research is to show the work of the interpreter of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) faced with the deaf students in regular school. The deaf child goes through discrimination, which starts most of the time in his/her own home. The family is frightened at first by the diagnosis and makes the deaf child feels anxious, repressed and without support for his/her needs and desires. As time passes, the anxieties of the parents reduce and since, at school age, he/she will attend regular school. Thus, the child should have support of a regular interpreter of the Brazilian Sign Language at regular school, to get follow-up like other children, so that the learning has quality and faster flowing , as well as the interaction with everyone around them. Therefore, the theme is justified because it is a very delicate issue in education, the deaf student's right and as the authors want more knowledge in the face of the professional in the spotlight, in order to act like him in the future. It was found that the Interpreter of the Brazilian Sign Language is an essential professional for the deaf student, making the student feels safer in the regular classroom, but who cannot at any point confront the teacher's performance, since each one has its function. The Interpreter the Brazilian Sign Language must have a relationship with the teacher, interact daily with the parents of the deaf child, so that the result regarding the needs of this, is met qualitatively . The research approach was by bibliographic nature.

Keywords: Interpreter of LIBRAS. Brazilian Language of Signals. Regular school. Deaf student. Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Deficiências.....	20
Quadro 2 – Classificação da surdez.....	21
Quadro 3 – Relação entre o grau da surdez e o desenvolvimento infantil.....	22
Quadro 4 – Competências de um profissional Tradutor-Intérprete.....	52
Quadro 5– Papel do intérprete de LIBRAS na Educação.....	57
Quadro 6 – Procedimentos de ajuda ao professor de alunos surdos.....	60

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TILS	Tradutores Intérpretes de LIBRAS
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DEFINIÇÃO, HISTÓRICO, EVOLUÇÃO e APARATO LEGAL DO DEFICIENTE AUDITIVO	18
1.1 Definição de deficiência e os principais tipos.....	18
1.2 Deficiência auditiva: noções gerais.....	20
1.3 Histórico da educação do surdo.....	23
1.3.1 Esboço histórico da educação do surdo no Brasil.....	29
1.4 A inclusão do aluno surdo no Brasil – aparato legal.....	31
2 SOCIEDADE E DEFICIÊNCIA	37
2.1 Medicina moderna e deficiência.....	37
2.2 Educação na atualidade e deficiência.....	39
3 A Inclusão de Alunos Surdos em Turmas Regulares: o intérprete de Libras dentro da sala de aula	49
CONSIDERAÇÕES	66
REFERÊNCIAS	68
Anexo I Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.....	73
Anexo II Código de Ética do Intérprete.....	79

INTRODUÇÃO

Eu, Angela Maria Ferrarez da Silva, gostaria de compartilhar com vocês as razões que me levaram a escolher o tema da pesquisa que gerou o presente TCC “A inclusão de alunos surdos em turmas regulares por meio do Intérprete de LIBRAS”, iniciando pela minha trajetória acadêmica e profissional.

Em mil novecentos e noventa e cinco, concluí a oitava série do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Dr. Tancredo de Almeida Neves e, em mil novecentos e noventa seis, iniciei o curso de Magistério na mesma escola, concluindo-o, em vinte dois de dezembro de mil novecentos e noventa oito.

No ano de dois mil, comecei a trabalhar em uma instituição particular, Colégio NESFA — Núcleo Educacional São Francisco de Assis, onde atuei, durante dez anos, como auxiliar de secretária; um ano como auxiliar de sala e, há quatro anos, atuo como regente de turma na Educação Infantil.

Em dois mil e treze, dei início à minha graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade Calafiori. A disciplina de LIBRAS despertou em mim o interesse pelo trabalho desenvolvido em Metodologia Científica e, assim, como forma de conhecimento, adveio a busca por compreender melhor a inclusão do deficiente auditivo na Educação.

Como inquietação, surgiu a problemática: é possível o Intérprete de LIBRAS desenvolver um bom trabalho com o aluno surdo da escola regular?

Elaboramos o título da pesquisa “A Inclusão de Alunos Surdos em Turmas Regulares: o intérprete de Libras dentro da sala de aula” devido às conversas que tivemos com o nosso orientador durante as aulas. Percebemos que ele conduziria o tema de forma mais fácil no sentido de nos orientar.

Eu, Talita Fernanda de Moraes Rosa, gostaria de compartilhar com vocês as razões que me levaram a escolher o tema da pesquisa que gerou o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “A inclusão de alunos surdos em turmas regulares por meio do Intérprete de LIBRAS”, iniciando pela minha trajetória acadêmica e profissional.

Em dois mil seis, concluí o terceiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Clóvis Salgado; em dois mil e onze, iniciei o curso Normal em Nível Médio, na modalidade Professor da Educação Infantil, concluindo-o em cinco de julho de dois mil e doze.

Trabalho em uma Instituição Particular, Colégio NESFA — Núcleo Educacional São Francisco de Assis há nove anos. Quatro anos nos serviços gerais, três anos como auxiliar de sala na Educação Infantil e, há dois, como Monitora responsável pela turma do Período Integral.

Em dois mil e treze, dei início à minha graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade Calafiori. A disciplina de LIBRAS despertou em mim o interesse pelo trabalho desenvolvido em Metodologia Científica e, assim, como forma de conhecimento, adveio a busca por expandir a minha visão sobre o tema em questão, para que, no futuro, como pedagoga, sinta-me mais confiante em meu trabalho, a fim de tornar-me uma Intérprete de LIBRAS.

Devido ao meu interesse pela área acadêmica, entrei em contato com o professor Cláudio Manoel Person, por ser capacitado a auxiliar-me (bem como a minha parceira de escrita) a realizar esta pesquisa, cujo tema me é bastante chamativo.

A educação dos alunos surdos tem provocado inúmeros debates nas últimas décadas. A ruptura com a educação especial, além das exigências legais para a adoção da inclusão, trouxe novas inquietações para a qualidade de ensino e para a aprendizagem do aluno surdo em diferentes instâncias.

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação de alunos surdos conduz o educando a constantes acertos e fracassos nas práticas pedagógicas. Incluir o aluno surdo nas classes regulares requer repensar em um projeto pedagógico adaptado e apropriado a suas necessidades, à sua situação linguística, social e cultural.

Assim, com a conscientização da sociedade referente à educação inclusiva, imagina-se que, a cada dia, mais crianças surdas se dirigirão às classes regulares. Dessa forma, a presença do profissional denominado de Intérprete de Língua de Sinais será essencial nesse ambiente.

No cenário mundial, a verdadeira realidade do Intérprete de Língua de Sinais é algo complicado, pelo fato de se deparar com adversidades quanto à formação específica, principalmente quanto a ele atuar nos inúmeros níveis de ensino; ou mesmo a capacitação prática em outros. Entretanto, o Intérprete de Língua de Sinais foi integrado há vários anos no ambiente educacional em diversos países (COKELY, 1992 *apud* LACERDA, 2005).

Nos Estados Unidos, por exemplo, Stewart e Kluwin (1996 *apud* LACERDA, 2005) realizaram um estudo em algumas regiões desse país em prol de examinar melhor o trabalho dos Intérpretes de Língua de Sinais e, assim, averiguaram manuais realizados em escolas para orientar esses profissionais. Observaram que pouco se pode saber sobre a prática do Intérprete de Língua de Sinais na prática e os seus resultados com as crianças surdas.

É interessante destacar que, no país em questão, nas décadas de 1980 e 1990, houve um aumento significativo de crianças surdas em classes regulares e, por conseguinte, ocorreu a procura por Intérprete de Língua de Sinais. Mas, não havia um número suficiente desses profissionais formados, assim, qualquer indivíduo que sabia língua de sinais podia trabalhar na função, ou seja, não possuía nenhuma formação ou qualificação específica.

Os estudiosos supracitados averiguaram que muitos Intérpretes nos Estados Unidos usam *pidgin*, ou mesmo variações locais, e não a Língua de Sinais, pelo fato de que a população não a compreende com veemência. Quanto à prática do Intérprete de Língua de Sinais, muitos alunos surdos não entendem o que o profissional traduz, no entanto o preferem nas aulas, pois seria pior sem a sua presença. Em se tratando da compreensão das dificuldades e desejos do aluno surdo, o Intérprete de Língua de Sinais possui inúmeros questionamentos.

O Intérprete de Língua de Sinais realiza em sala de aula muitas funções, como ensinar línguas de sinais ao aluno surdo, discipliná-lo, cuidar de seu aparelho auditivo, atender aos pedidos pessoais, atuar como educador quando houver dificuldades de aprendizagem. Desse modo, as funções do Intérprete de Língua de Sinais ficam mais próximas as de um educador, e não de um verdadeiro Intérprete de Língua de Sinais.

Schick; Williams e Bolster (1999), outros pesquisadores sobre a questão do papel do Intérprete de Língua de Sinais nos Estados Unidos, relatam que, nesse país, apenas três programas dos quarenta e cinco ofertados pelo governo possuem cuidados com a preparação essencial e primordial do intérprete educacional.

Os pesquisadores Shaw e Jamieson (1997) certificaram que crianças surdas, no Canadá, quase nunca se comunicam com o seu educador, sendo assim, comunicam-se mais com o seu Intérprete de Língua de Sinais. Nesse país, a inclusão cresce constantemente e, por conseguinte, a demanda por Intérprete de Língua de Sinais também. Entretanto, há escassez de estudos e pesquisas sobre a atuação desse profissional em sala de aula no Ensino Fundamental. Os pesquisadores retratam, também, que há situações questionáveis averiguadas em sala de aula, como a participação diferenciada do aluno surdo, ou seja, não há uma inter-relação com o educador, quando ele pergunta algo para a sala, em razão de que, até que o Intérprete de Língua de Sinais traduza o questionamento, algum outro aluno já o respondeu; outro fato é que a tradução não ocorre literalmente, apenas se tem a tradução do conteúdo principal que o educador trabalha; além de comentários irônicos, que, de certo modo, afastam o aluno surdo do ambiente escolar. Também no Canadá não há uma preparação profissional adequada do Intérprete de Língua de Sinais.

Em Portugal, não é desenvolvida a LIBRAS, mas a Língua Gestual Portuguesa (LGP), composta por gestos sistematizados, e a sua captação é visual. Entretanto, há surdos que, por viverem isolados, ou mesmo quando não há comunidade surda por perto, comunicam-se gesticulando. Outros, que, por estimulação familiar ou mesmo opção própria, utilizam a língua falada. Quanto ao Intérprete da LGP em sala de aula, há escassez de pesquisas e estudos referentes ao assunto (PORTAL DO SURDO, 2010).

Quanto ao cenário nacional, o trabalho do Intérprete de Língua de Sinais ainda está em fase experimental em grande parte do Brasil, apesar de fazer anos em que a inclusão na educação se tem produzido na teoria por meio de Leis.

Ferreira (2012), um estudioso do assunto, realizou uma pesquisa, na qual observou o trabalho de um Intérprete de Língua de Sinais numa sala de aula do Ensino Médio. Durante esse trabalho, averiguou que ocorreram inúmeros problemas semelhantes aos que acontecem nas escolas americanas e canadenses. Como por exemplo: o improvisado para auxiliar o acesso à informação oferecida pelo educador; a escassez de conhecimentos teóricos por parte do Intérprete, que faz com que haja maiores dificuldades dos alunos surdos e a não definição de funções entre o Intérprete de Língua de Sinais e o educador. O Intérprete de Língua de Sinais, muitas vezes, tem de realizar funções que são do educador.

Lacerda e Gurgel (2011), outros estudiosos sobre o Intérprete de Língua de Sinais destacaram em sua pesquisa que a maioria desses profissionais possui cursos de LIBRAS, contudo uma grande parte não possui formação específica para serem Tradutores intérpretes de Libras (TILS) na área educacional.

Desta forma, surge o problema que será apontado e estudado na pesquisa: é possível o Intérprete de LIBRAS desenvolver um bom trabalho com o surdo em turmas regulares?

A última contagem do IBGE sobre a quantidade de alunos surdos em escolas regulares foi no Censo de 2000 e revelou que 5,7 milhões de brasileiros eram deficientes auditivos, 357 mil apenas na faixa etária de 5 a 14 anos, em que todos devam ser estudantes. Fazendo uma projeção para números de hoje, temos 873 mil surdos nessa mesma faixa etária, ou seja, o número de matrículas é irrisório, 5% (RODRIGUES, 2011).

A inclusão, ou matrícula do surdo na escola regular, ou mesmo o contrário, não quer dizer que o trabalho realizado com eles por meio do educador e do Intérprete de Língua de Sinais tenha sido bom ou ruim; ou que essa clientela não tem dito benefícios de aprendizagem, até porque a Lei que regulamenta esse profissional, Lei n. 12.319, foi aprovada em 2010, anos depois da última contagem de números de alunos surdos em escolas regulares.

Contudo, as escolas regulares devem preparar-se não apenas arquitetonicamente, mas estruturar melhor seus professores e profissionais, para trabalharem com crianças surdas, pois cada uma possui o seu limite, suas necessidades.

O surdo, assim como qualquer outro aluno com alguma necessidade educacional especial, tem direito de acesso às escolas regulares, uma vez que elas deverão adaptar-se a uma pedagogia específica para esse estudante, capaz de atender a suas necessidades, no caso, o Intérprete de Língua de Sinais. Tal preceito consta em legislação, como, por exemplo, na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (RODRIGUES, 2011, p. 1).

Por meio da Constituição Federal de 1998, são declarados os direitos à educação no ensino regular, suas normas, regras e também deveres, visando à cidadania, à dignidade da pessoa humana, com uma sociedade justa e, sobretudo, humanizada. Portanto, a educação é direito de todos, independentemente da religião, raça, cultura, sexo, etnia, idade, entre outros. Já no ECA, é apontado que toda criança e adolescente têm direito a uma educação de qualidade e adequada. Desse modo, a inclusão de surdos, ou mesmo de qualquer deficiente, no ensino regular, é uma batalha constante e permanente.

Assim, faz jus o tema do presente trabalho pelo fato de o processo educacional, a ser desenvolvido com alunos surdos, constituir um dos maiores desafios que a função intérprete e professor possa enfrentar, principalmente se for levado em consideração que deva ocorrer, preferencialmente em classes do ensino regular. Além disso, as autoras pretendem aprimorar os seus conhecimentos, posto que anseiam realizar uma especialização em Educação Inclusiva.

O objetivo geral do presente trabalho é mostrar qual a função que o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) exerce diante de alunos surdos em escolas regulares. E, como específicos, apresentar um recorte de história da educação de surdos no mundo e no Brasil; revelar o aparato legal da inclusão do aluno surdo no Brasil, a medicina moderna e a deficiência; descrever a educação na atualidade e a deficiência; estudar a surdez e seus aspectos gerais e retratar a importância do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O método de pesquisa utilizado para a realização deste trabalho foi de natureza bibliográfica. “Compreende-se por uma categoria de pesquisa que nos permite analisar uma unidade em profundidade, bem como explorar o fenômeno em toda a sua complexidade” (TRIVIÑOS, 2001, p. 136).

De acordo com Minayo (2010, p. 31), “a revisão bibliográfica é construída com as várias fontes pesquisadas, sendo uma discussão entre os autores da qual resulta uma consideração final”.

Fez-se o trabalho por meio de pesquisas em fontes renomadas, sendo que as autoras leram sobre o assunto, realizando uma síntese de todo o material que lhes foram úteis para realizarem uma pesquisa adequada, contextualizada. O trabalho foi composto por três capítulos.

No primeiro capítulo, estuda-se sobre a definição, histórico, evolução e aparato legal do surdo no Brasil. No segundo capítulo, retrata-se a deficiência perante a sociedade brasileira e a medicina diante da pessoa surda e, no terceiro capítulo, explana-se acerca do tema em questão, a inclusão de alunos surdos em turmas regulares: o Intérprete de Libras dentro da sala de aula.

1 DEFINIÇÃO, HISTÓRICO, EVOLUÇÃO E APARATO LEGAL DO SURDO

O Capítulo tratará da definição, histórico, evolução e aparato legal do surdo, desde a época da Antiguidade, há aproximadamente 10 mil anos, até nos dias de hoje, ressaltando a celebração das diferenças e frequentes lutas e reivindicações acerca da igualdade de direitos. Toda essa análise será voltada as intenções sociais das fases de exclusão, segregação, integração e inclusão. Será esclarecido o termo deficiência, bem como seus efeitos e suas classificações.

1.1 Definição de deficiência e os principais tipos

O termo deficiência, desde os tempos da Antiguidade¹ até os dias atuais, tem revelado as diferenças, inúmeras lutas e reivindicações acerca da igualdade de direitos, como as fases de exclusão, segregação, integração e inclusão.

De acordo com Ribas (2003, p. 13),

[...] a deficiência pode ser definida como toda perda parcial ou total de habilidades funcionais, ou de uma anomalia de estrutura funcional psicológica, fisiológica ou anatômica. Embora vários tipos de deficiência ocorram de doenças genéticas, a deficiência em si não é uma doença; é uma condição de singularidade, não impedindo que uma pessoa de desenvolver suas potencialidades.

O autor faz uma definição do termo deficiência. Especifica que ela não é uma doença, embora possa ser efeito dela e que, se a pessoa com alguma deficiência for bem orientada, terá condições de desenvolver seu potencial como qualquer outra.

Conforme o autor, a condição de deficiente pode ser transitória ou permanente, ou seja, o quadro pode permanecer por algum tempo ou ser irreversível.

Já para Amiralian *et al.* (2005, p. 36),

¹¹ Depois, tempos mais amenos, há aproximadamente 10 mil anos, com o início da manifestação da inteligência do homem e conseqüente noção de necessidade da vida em grupo para melhor prover a sua subsistência, dá-se início à denominada Era Neolítica (Nova Idade da Pedra) em substituição à Era Paleolítica (Antiga Idade da Pedra) e um novo tipo de vida surgiu na Europa, os homens aprenderam não apenas a lascar, mas também a polir e amolar ferramentas de pedra, e começaram a cultivar. Mesmo com tal evolução, nas primeiras tribos formadas pelos homens era praticamente impossível que uma pessoa com deficiência sobrevivesse às vicissitudes daquele período, sendo prática comum de certas tribos se desfazerem dos “deficientes”, uma vez que eles representavam um fardo e um perigo para todo o grupo (WELLS, 2011, p. 54).

[...] a definição de deficiência ainda é motivo de controvérsia entre médicos, estudiosos da área e da sociedade em geral, alude a um ser diferente, excluído socialmente. Assim, a inclusão das pessoas com alguma deficiência é algo que ainda temos que lutar muito para que seus direitos sejam concretizados.

O deficiente não é um portador de nenhuma patologia, mas, para tanto, ainda é preciso romper com as correntes preconceituosas e discriminatórias que reforçam esse mito. Ser deficiente é apenas apresentar limitação física ou intelectual, portanto, é um ser humano como outro qualquer. Dependendo de suas limitações, é capaz de realizar atividades normalmente, exercer profissão, ter o seu lugar como cidadão, que é na sociedade.

A história registra que o século XX foi cenário de inúmeras injustiças contra as pessoas com deficiências, sendo apelidados de aleijadinhos, incapacitados, defeituosos ou inválidos. Quando nascia um bebê com deficiência, era morto, sacrificado; ou, quando crescia, era visto como aberração, pessoa louca, que, quase sempre, sofria violência física e verbal, ou seja, não havia respeito algum por ele.

No final da década de 80 até meados da década de 90, os deficientes passaram a ser tratados como portadores de necessidades e “especiais”. Atualmente, são chamados de “pessoas com deficiência” (SIMÕES, 2009).

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 09 de dezembro 1975 institui, no artigo 1º:

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 1975).

Para romper com discriminação e preconceito, respeitar a capacidade dos indivíduos com deficiência e crer nas suas possibilidades, deve-se abandonar a ideia de que, para eles, basta ultrapassar seus limites. Eles não podem ser subestimados diante de suas possibilidades de desenvolvimento e consequência disso é que, cada vez mais, serão motivados a transpor seus próprios limites, o que contribuirá para tornar a sociedade menos preconceituosa e mais inclusiva.

O Quadro 1 apresenta os principais tipos de deficiência, especificando cada uma delas:

Quadro 1 – Tipos de Deficiências

Deficiência Física	Comprometimento da mobilidade, coordenação motora ou da fala causada por lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, por má formação congênita ou adquirida.
Deficiência Intelectual	Atraso ou lentidão no desenvolvimento mental, sendo percebido na maneira de falar, caminhar e escrever.
Deficiência Visual	Limitação no campo visual, conhecido como cegueira.
Deficiência Auditiva	Perda total ou parcial da capacidade de ouvir. Na maioria das vezes, é acompanhada da mudez, uma vez que o indivíduo, por não poder ouvir, também não consegue falar, ela pode ser congênita ou adquirida.
Deficiência Múltipla	Associação no mesmo indivíduo de duas ou mais necessidades mental, visual, auditiva e física.

Fonte: ARDORE *et al.*, 2009, p. 41-54.

Conforme visto anteriormente, cada deficiência possui características próprias. A deficiência física compromete a mobilidade; na deficiência intelectual, o indivíduo apresenta um atraso em seu desenvolvimento mental; a visual limita a visão da pessoa; a junção de diversas deficiências, como mental, visual, física e auditiva é denominada deficiência múltipla; e, finalmente, deficiência auditiva é caracterizada pela perda total ou parcial da audição. Essa última será explanada mais detalhadamente no próximo item.

1.2 Deficiência auditiva: noções gerais

A Deficiência Auditiva é aquela em que a pessoa tem a perda parcial ou total, sendo ainda denominada de perda auditiva bilateral. A deficiência normalmente é produzida por meio de doenças congênitas ou adquiridas, conforme destaca Brasil (1997, p. 32):

As principais causas das deficiências congênitas são hereditariedades, viroses maternas doenças tóxicas da gestante (sífilis, toxoplasmose), entre outras. E a adquirida, quando existe uma predisposição genética (otosclerose, meningite, exposição a sons impactantes), entre outros.

A surdez profunda é aquela em que há a perda total da audição, ou seja, a pessoa apresenta dificuldade de escutar o que se fala até mesmo quando usamos produtos eletrônicos

amplificadores. Priva a pessoa, totalmente, das informações auditivas, como, por exemplo, ouvir o ruído de caminhão, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando (MEC, 2006).

A surdez pode ser leve, moderada, severa ou profunda, como mostra o quadro:

Quadro 2 – Classificação da surdez.

CLASSIFICAÇÃO DA SURDEZ
- LIMITE NORMAL: 0 a 25 DECIBÉIS
- PERDA LEVE: 26 a 40 DECIBÉIS
- PERDA MODERADA: 41 a 70 DECIBÉIS
- PERDA SEVERA: 71 a 90 DECIBÉIS
- PERDA PROFUNDA: ACIMA DE 90 DECIBÉIS

Fonte: MEC, 2006.

O grau e a intensidade da lesão resultarão em diferentes graus de perda auditiva, como as deficiências auditivas leves, moderadas e profundas; O deficiente auditivo leve é aquele que apresenta dificuldade de ouvir pessoas ou barulhos num volume normal ou regular. A deficiência moderada é aquela em que o indivíduo se destaca pelas dificuldades de ouvir pessoas ou barulhos no volume alto; Faz-se necessário intensificar a voz para que ela seja ouvida. Essa deficiência auditiva é também classificada como severa, em que a pessoa consegue apenas ouvir uma fala gritada, identificará apenas alguns ruídos (MEC, 2006, p. 56).

As televisões de nossas residências, comumente, emitem um som de 20 a 40 decibéis, portanto apenas quem tem perda leve e normal consegue ouvir. O motor de um automóvel emite o som de 80 decibéis, sendo escutado pelo indivíduo que possui perda leve, normal e moderada; aquele que tem perda severa ou profunda não consegue ouvir (MEC, 2006).

A deficiência auditiva ou a surdez só poderão ser classificadas após uma triagem realizada por profissionais habilitados, como o otorrinolaringologista e o fonoaudiólogo, tendo em vista a problemática do indivíduo (MEC, 2006).

A surdez é uma escassez sensorial que intervém propriamente na comunicação, conforme o grau da perda auditiva que a criança apresenta, como se verá no Quadro a seguir:

Quadro 3 – Relação entre o grau da surdez e o desenvolvimento infantil (Elaboração própria)

RELAÇÃO ENTRE O GRAU DA SURDEZ E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
- Surdez leve — a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema, em geral, é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação, porque a audição é muito próxima do normal.
- Surdez moderada — a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e a linguagem; apresenta alterações articulatórias (troca na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
- Surdez severa — a criança terá dificuldades em adquirir a fala e a linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
- Surdez profunda — a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos, como: bombas, trovão, motor de carro e avião, frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

Fonte: MEC, 2006, p. 17.

Durante o desenvolvimento infantil, a criança pode apresentar graus de surdez, desde leve até profunda. Na leve, a criança identifica as falas das pessoas; na surdez moderada, a criança tem certa dificuldade de perceber as falas das pessoas, principalmente se o ambiente for ruidoso; na surdez severa, a criança tem dificuldade em conseguir falar e emitir linguagem naturalmente, necessitando de aparelho e, na surdez profunda, a criança praticamente não desenvolve a linguagem oral também naturalmente, necessita de uso de implante coclear.

No Quadro 3, no item ‘surdez profunda’, revela-se sobre o implante coclear, que é caracterizado de ouvido biônico, o qual foi disponibilizado e aprovado no Brasil a partir da década de 1990. Segundo Pereira e Freres (2014, p. 3), “no mundo todo, de acordo com o grupo de implante coclear do Hospital das Clínicas de São Paulo, já existem mais de 100 mil pessoas usando o implante coclear”.

O implante coclear é um microfone em miniatura que passa as frequências que formam os sons de entrada e as transmite por fios minúsculos até o local apropriado na membrana basilar (MEC, 2006).

A Revista Ciranda da Inclusão (2010, p. 4) comenta que,

[...] apesar do interesse pelo implante coclear, a comunidade surda enfrenta também uma grande polêmica, pois se trata de um procedimento irreversível, ou seja, a orelha operada nunca mais poderá receber nenhum outro tipo de amplificação caso a cirurgia não tenha sucesso e os seus resultados não sejam os desejados, o que pode ocorrer.

Do ponto de vista orgânico, os termos surdo e deficiente auditivo são sinônimos que são utilizados para tratar de qualquer grau de perda auditiva, sendo grau leve, moderado, severo ou profundo, podendo ser em um ouvido ou nos dois. Já do ponto de vista cultural, os surdos são aqueles que não se consideram pessoas com deficiência, pois empregam, no seu dia a dia, língua de sinais e enaltecem sua história. Além disso, indicam uma pedagogia particular para a educação das crianças surdas. E os deficientes auditivos seriam os indivíduos que não se ajustam com a cultura e a comunidade surda (BISOL e VALENTINI, 2011).

1.3 Histórico da educação dos surdos

Na Antiguidade, a educação dos surdos era compreendida de acordo com o conceito que se tinha deles.

De acordo com Moura (2010, p.1),

[...] na antiguidade a sociedade frequentemente colocava obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações estão, lamentavelmente, presentes. Na antiguidade chinesa os surdos eram lançados ao mar. Os gauleses os sacrificavam ao deus Teutates por ocasião da Festa do Agárico. Em Esparta os surdos eram jogados do alto dos rochedos. Em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos.

Para os gregos e romanos, o surdo não era apreciado como um ser humano, porque a fala era resultado do pensamento e, assim, quem não pensava não era humano. Não possuíam direitos, como a escolarização, a herança e até a frequentar os mesmos lugares que as pessoas que ouviam (MOURA, 2010).

Aristóteles declarou que considerava o ouvido como o órgão mais precioso em se tratando de educação, o que colaborou para que o indivíduo surdo fosse percebido como

incapacitado para obter qualquer instrução naquela época: “De todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (STROBEL, 2008, p. 1).

E até o século XII, os indivíduos surdos não podiam casar-se. De acordo com Moura (2010, p.1), “a igreja católica até a Idade Média acreditava que os surdos não tinham almas, por isso, não poderiam ser considerados imortais porque esses cidadãos não podiam falar em sacramentos”. Contudo, isso incomodava a Igreja, principalmente em relação às famílias abastadas.

Nessa época, a sociedade era dividida em feudos. Nos castelos, os nobres, para não dividir suas heranças com outras famílias, casavam-se entre si, o que gerava grande número de surdos entre eles. Assim, por não haver uma língua que se fizesse inteligível, as crianças surdas não iam confessar-se. Foi por isso que ocorreu a primeira tentativa de educá-los, inicialmente, de maneira formadora. Os monges que estavam em clausura e haviam feito o Voto do Silêncio — para não passar os conhecimentos adquiridos pelo contato com os livros sagrados — haviam criado uma linguagem gestual, para que não ficassem totalmente incomunicáveis. Esses monges foram convidados pela Igreja Católica a se tornarem instrutores, ou seja, encarregados da educação dos surdos (MOURA, 2010).

Segundo Moura (2010), a Igreja Católica possuía imensa influência na vida de toda a sociedade, mas não podia recusar os que detinham o poder econômico. Dessa forma, passou a se preocupar em educar os surdos nobres, para que o círculo não fosse rompido. Possuindo uma língua, eles poderiam estar presentes nos ritos, apresentar os sacramentos e, logicamente, manter suas almas imortais.

Porém, foi somente a partir da Idade Média que os dados com relação à educação e à vida dos indivíduos surdos tornaram-se mais disponíveis. É nesse momento que se dá início

aos primeiros trabalhos no sentido de educar a criança surda e de integrá-la na sociedade (MOURA, 2010).

Mediante os estudos de Moura (2010), até o século XV, os surdos eram meros ‘joguetes’ da Medicina e da região católica. A Medicina estava mais empenhada em suas pesquisas, e a segunda, em promover a caridade com pessoas infelizes, pois, para essa instituição, a doença simbolizava punição.

No ocidente, os primeiros educadores de surdos de que se tem notícia em pesquisas começam a surgir após o século XVI. E é na Espanha que surgem esses educadores.

De acordo com Moura (2010, p. 1), “Bartolo Della Marca D’Ancona, que era advogado e escritor, faz a primeira alusão à possibilidade para que o surdo possa aprender por meio da Língua de Sinais ou Língua Oral”.

Após anos, 1528, houve a primeira referência à distinção entre surdez e mutismo, na obra *De Inventione Dialéctica*, do escritor Rodolfo Agrícola (IBACEN, 2009).

Gerolano Cardano (1501-1576), educador de surdos, médico, matemático e astrólogo italiano, cujo primeiro filho era surdo, assegurava que a surdez não impedia os surdos de receberem instrução. Chegou a essa conclusão depois de pesquisar e descobrir que a escrita representava os sons da fala ou das ideias do pensamento (IBACEN, 2009).

Pedro Ponce de Leon (1510-1584) era um monge beneditino, o qual estudou alguns indivíduos surdos. Ele usava sinais rudimentares, isso porque vivia em um monastério na Espanha, em 1570, onde existia o voto de silêncio. Acredita-se que a privação de comunicação que existia nesse mosteiro possibilitara a criação de outra forma de expressão, não muito diferente do que se é observada na convivência com os surdos (IBACEN, 2009).

De acordo com Ibacen (2009, p. 1),

[...] para além de fundar uma escola para Surdos, em Madrid, ele dedicou grande parte da sua vida a ensinar os filhos surdos, de pessoas nobres, nobres esses que de bom grado lhe encarregavam os filhos, para que pudessem ter privilégios perante a lei (assim, a preocupação geral em educar os surdos, na época, era tão somente econômica). Desenvolveu um alfabeto manual, que ajudava os Surdos a soletrar as palavras. Nesta época era costume que as crianças que recebiam este tipo de educação e tratamento fossem filhas de pessoas que tinham uma situação econômica boa. As demais eram colocadas em asilos com pessoas das mais diversas origens e problemas, pois não se acreditava que pudessem se desenvolver em função da sua ‘anormalidade’.

Com base nos estudos de Ibacen (2009), Ponce de Leon fora tutor de muitos indivíduos surdos, como filhos de aristocratas ricos da época (conforme registros, a família

espanhola teve muitos descendentes surdos por ter o costume, já relatado anteriormente, de se casarem entre si para não dividirem os bens com estranhos). Foi dado a ele o préstimo de comprovar que a pessoa surda era capaz, contrariando a afirmação anterior de Aristóteles. Assim, a maioria de seus alunos se tornaram pessoas importantes que dominavam História, Filosofia, Matemática e outras Ciências, o que resultou em um trabalho reconhecido por todo o Continente Europeu. Seu trabalho iniciava com o ensino da escrita, por meio dos nomes dos objetos e, em seguida, o ensino da fala, começando pelos fonemas.

Dessa forma, a grande revolução do século presente se deu pela concepção de que a compreensão da ideia não dependia da audição de palavras.

De acordo com Ibacén (2009), o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) se tornou discípulo de Leon e também passou a estudar os surdos. Criou o primeiro tratado de ensino de surdos que começou com a escrita sistematizada pelo alfabeto, que foi editado na França com o nome de Relações das Letras e artes de Ensinar os Mudos a Falar. Esse estudioso foi o primeiro a idealizar e desenhar o alfabeto manual, o qual funcionava por meio de uma forma visível substituído pelo som da fala. “Bonet proibia o uso da língua gestual, optando o método oral” (IBACEN, 2009, p.1).

Outros pesquisadores da língua também se voltaram ao ensino dos surdos e um exemplo é o holandês Van Helmont (1614-1699), que recomendava a oralização do surdo por meio do alfabeto da língua hebraica, pois, de acordo com suas ideias, as letras hebraicas indicavam a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som. Esse estudioso foi o primeiro a descrever a leitura labial e o uso do espelho, que, em seguida, foi aprimorado por Johann Conrad Amman (1669-1724), médico e educador de surdos suíço, o qual aperfeiçoou os procedimentos iniciais de leitura labial por meio de espelhos e tato, observando as vibrações da laringe, método usado até hoje em terapias fonoaudiológicas. No entanto, ele era contra o uso da Língua de Sinais, pois achava que sua utilização atrofiava a mente, impossibilitando o surdo de, com o tempo, desenvolver a fala por meio do pensamento (HONORA e FRIZANCO, 2010).

Conforme Ibacén (2009), no século XVII, havia um interesse bem maior pela educação dos surdos, pois já existia a percepção da possibilidade de ganhos financeiros por meio dela, principalmente, porque famílias abastadas que tinham descendentes surdos pagavam grandes fortunas para que eles aprendessem a falar e escrever.

Esse procedimento é observado em Thomas Braidwood, o qual “fundou uma escola de surdos, em Edimburgo, sendo a primeira escola de correção da fala da Europa” (IBACEN, 2009). Outras escolas que usavam o mesmo método que Braidwood eram organizadas por

membros de sua família e seu método era mantido em sigilo rigoroso, para garantir seu monopólio. Após o sucesso com seu método, muitos estudiosos tentaram levá-lo para outros países, como foi o caso de Thomas Gallaudet (1787-1851), educador ouvinte americano, mas que não obteve êxito (IBACEN, 2009).

A educação dos surdos nos Estados Unidos ocorreu com maior dificuldade do que na Europa, isso porque o acesso à metodologia inglesa sempre era negado. Gallaudet, então, procurou L'Épée no Instituto Nacional de surdos-mudos de Paris. Ele foi aceito para fazer um estágio e conheceu Laurent Clerc (1785-1869), um professor surdo da escola. Passado algum tempo, Gallaudet convidou Clerc para ir para os Estados Unidos e, em 1816, fundaram a primeira escola pública para surdos daquele país. No início, a língua de sinais utilizada foi a francesa, sendo, posteriormente, transformada em Língua Americana de Sinais (MOURA, 2010).

Em 1864, o filho de Thomas Gallaudet, Edward Gallaudet, fundou a primeira faculdade para surdos, localizada em Washington, após longos anos de estudos e pesquisas em outros países, para averiguar se seu método estava adequado. Assim, voltou defendendo o oralismo e adotou “como papel da escola fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento” (MOURA, 2010, p.1).

A Universidade Gallaudet, como é denominada hoje, ainda é a única escola superior de artes liberais para estudantes surdos do mundo, e a primeira língua utilizada nas aulas da universidade foi a Língua de Sinais (IBACEN, 2009).

A Alemanha também incentivou as pesquisas da educação para surdos:

[...] Hellen Keller, ficou cega e surda aos 19 meses de idade, devido a uma doença. Aos 7 anos Hellen havia criado cerca de 60 gestos para se comunicar com os familiares. Anne Sullivan, a professora de Hellen, isolou-a do resto da família, conseguindo assim disciplinar e ensinar Hellen. Sullivan ensinou Hellen usando o método de Tadoma, que consiste em tocar os lábios e a garganta da pessoa que fala, sendo isso combinado com datilologia na palma da mão. Hellen aprendeu a ler inglês, francês, alemão, grego e latim, através do braile. Aos 24 anos formou-se, em Radcliff (IBACEN, 2009, p. 1).

De acordo com os estudos supracitados nesse período do desenvolvimento histórico, as instituições de educação de surdos se espalharam por todo o Continente Europeu e, em 1878, em Paris, ocorreu o I Congresso Internacional de Surdos-mudos, retratando que o melhor método para a educação dos surdos baseava-se na articulação com leitura labial e no

uso de gestos nas séries iniciais. Nesse Congresso, houve votação para produzir qual seria o melhor método para educar um indivíduo surdo. Venceu o método oral puro, anulando oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação dos surdos (IBACEN, 2009).

Durante a proibição do uso de sinais, os insucessos foram grandes e desastrosos em todo o mundo. Indivíduos surdos passavam por oito anos de escolaridade com poucos conhecimentos e saíam das escolas como sapateiros e costureiros (HONORA e FRIZANCO, 2010).

Para Honora e Frizanco (2010), nesse contexto, os surdos que não se ajustavam ao oralismo eram vistos como retardados. Os surdos com perda de audição severa e profunda eram os que mais apresentavam dificuldades e essas não eram respeitadas. Havia somente interesse em que os indivíduos surdos desenvolvessem a fala e se tornassem “normalizados”, para que aqueles que convivessem com eles não saíssem de sua zona de conforto.

De acordo com Moura (2010, p.1),

[...] na primeira avaliação sistemática do método oral, Binet e Simon, dois psicólogos criadores do teste de quociente de inteligência concluíram que os surdos não conseguiram realizar uma conversação, só podiam ser entendido se entender aqueles a quem estavam acostumados.

O uso de sinais só voltou a ser aceito como manifestação linguística a partir de 1971, por meio do Congresso Mundial de Surdos em Paris, que a língua de sinais passou a ser novamente valorizada. Neste Congresso foram também discutidos resultados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a ‘Comunicação Total’, a qual instituía o uso da linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo.

Em 1975, por ocasião do Congresso seguinte, realizado em Washington, já era nítida a conscientização de que quase um século de oralismo dominante não havia servido como solução para a educação dos surdos. A verificação de que os surdos eram sub educados² pela perspectiva oralista pura e de que a aquisição da língua oral deixava muito a desejar, além da realidade inquestionável de que a comunicação gestual nunca deixou de existir entre os surdos, fez com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo dos surdos (HONORA e FRIZANCO, 2010).

Os trabalhos de Danielle Bouvet, em Paris, publicados em 1981, e as pesquisas realizadas na Suécia e Dinamarca, na mesma época, inserem o enfoque bilíngue na educação do surdo. E, assim, atualmente, o método mais usado em escolas que trabalham com alunos

² Atribuição a um estigma de incapacidade (BOTELHO, 2005, p. 60).

com surdez é o Bilinguismo, o qual usa como língua materna a Língua Brasileira de Sinais e, como segunda Língua, a Língua Portuguesa Escrita (HONORA e FRIZANCO, 2010).

1.3.1 Esboço histórico da educação de surdos no Brasil

No Brasil, a educação dos surdos teve início no período do Segundo Império, com a vinda do educador francês H Ernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Assim, houve origem da Língua Brasileira de Sinais com imensa influência da Língua Francesa. Huet mostrou documentos de extrema importância para educar os surdos, mas ainda não havia escolas especiais. Dessa forma, pediu ao Imperador Dom Pedro II um prédio para fundar uma instituição com esse objetivo, sendo que o mesmo rapidamente o concedeu. É que o Imperador “tinha grande interesse na educação dos surdos, devido ter um neto surdo, filho da princesa Isabel” (SOARES, 2009, p. 34).

A partir das ideias de Huet e com os investimentos do Imperador Dom Pedro II fundou-se, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos — INES. Por ter sido uma data de maior avanço na educação de surdos no Brasil, hoje se comemora o Dia do Surdo nessa data (HONORIA e FRIZANCO, 2010, p. 1).

Segundo Soares (2009), o Instituto, de início, era adepto à Língua dos Sinais, mas, em 1911, passou a adotar o oralismo puro, baseando-se na determinação do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Milão. O médico Menezes Vieira, que trabalhava no Instituto, defendia com vigor esse método, afirmando que, nas relações sociais, o indivíduo surdo utilizaria a linguagem oral e não a escrita, sendo esta secundária para ele. Além disso, ele tinha como crença ser uma perda de tempo alfabetizar surdos num país em que a maioria era analfabetos. Para ele, “a fala seria o único meio de restituir o surdo-mudo na sociedade” (SOARES, 2009, p. 35).

O Instituto possuía vagas para 100 (cem) alunos do Brasil todo e somente 30 (trinta) foram financiadas pelo governo, que proporcionavam educação gratuita. Após alguns anos, o Instituto apresentou um novo diretor, o médico Tobias Leite, o qual apresentava uma ideia bem diferente do Dr. Menezes Vieira em se tratando da educação dos surdos. Seu pensamento refletia que era de primeira importância a profissionalização, reforçando que “não tanto

porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão” (SOARES, 2009, p. 35).

Conforme os estudos de Honoria e Frizanco (2010), do início da década de 30 até 1947, o Instituto desenvolveu a Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo que, mais uma vez, reforça que o método oral seria a única maneira de o surdo ser incluído na sociedade. Durante esse período, houve também aplicações de testes para verificar a inteligência e a aptidão para a oralização. Realizados os testes, os alunos eram separados de acordo com suas capacidades, como surdos-mudos completos, surdos incompletos, semissurdos propriamente ditos e semissurdos. O objetivo era que as aulas fossem cada vez mais homogêneas.

Em 1951, após 100 (cem) anos de existência do Instituto, felizmente, assume sua direção, pela primeira vez, uma profissional da educação, a Professora Ana Rímoli de Faria Dória. Essa educadora inovou, instituindo um Curso Normal de Formação de Professores para Surdos. Como esse Instituto era uma referência para todo o país, houve uma grande procura por professores de todo o Brasil. A duração era de três anos e a metodologia era voltada para o oralismo (HONORIA e FRIZANCO, 2010).

De acordo com Rinaldi (2008, p. 284):

[...] desde então os surdos no Brasil passaram a poder contar com o apoio de uma escola especializada para a sua educação, obtendo a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras.

Durante muitos anos, essa foi a única instituição oficial que recebeu alunos surdos de todo o Brasil e de países da América Latina (NOGUEIRA, 2007).

Por meio de pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua de Sinais e da professora Eulália Fernandes, referente à educação dos surdos, o Bilinguismo passou a ser divulgado na década de 70. “A Universidade Federal de Pernambuco iniciou os Estudos Linguísticos sobre a Língua de Sinais, sendo elaborado o primeiro boletim intitulado: *Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez* no ano de 1980 (GELES)” (NOGUEIRA, 2007, p. 1).

Após seis anos, a Língua de Sinais passou a ser defendida de maneira mais intensa, no Brasil, por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University, que utiliza a Língua Americana de Sinais (ASL) (NOGUEIRA, 2007). E, assim, em 1994, passa-se a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), criada pela própria comunidade surda.

O Instituto Nacional de Educação dos Surdos é um Centro Nacional de Referência na área da surdez, com metodologia baseada em instruções passadas em Libras (Língua Brasileira de Sinais), e ainda ministra o português como segunda língua (NOGUEIRA, 2007).

No Século XX, outros institutos fizeram parte da história da educação dos surdos no Brasil, como o Instituto Santa Terezinha, apenas para meninas surdas em São Paulo (1929). Até o ano de 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas surdas, passando, depois dessa data, a aceitar meninos surdos e trabalhar com o conceito de integração no ensino regular. Atualmente, atende até o Ensino Fundamental e é de natureza particular (HONORA e FRIZANCO, 2010).

Outra instituição é a Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller, fundada em 1951, pelo então prefeito de São Paulo, Dr. Armando de Arruda Pereira (HONORA e FRIZANCO, 2010).

Além dessas instituições, há o Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 1954, sendo que foi doado, em 1969, para a PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica) e, hoje, é referência para pesquisas e estudos na área da deficiência auditiva (HONORA e FRIZANCO, 2010).

Em 2001, houve uma experiência inédita do Ministério da Educação (MEC), sendo oferecido, em Brasília, um curso de treinamento para 76 (setenta e seis) professores surdos, para atuarem na rede oficial de ensino do Distrito Federal (HONORA e FRIZANCO, 2010).

No dia 27 de agosto de 2006, foi realizado o primeiro processo seletivo para ingresso no programa especial de Licenciatura em Letras — Libras, coordenado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), modalidade de ensino à distância. Foram oferecidas 500 vagas (NOGUEIRA, 2007).

1.4 A inclusão do aluno surdo no Brasil – aparato legal

No Brasil, a primeira legislação referente aos surdos é o Código Civil Brasileiro, de 1º de janeiro de 1916, em sua lei nº 3.071, parágrafo 5º, que institui:

Artigo 5º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

I - os menores de 16 (dezesesseis) anos;

II - os loucos de todo o gênero;

III - os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade;

IV - os ausentes, declarados tais por ato do juiz.

Atualmente, percebe-se como está ultrapassada essa Lei, mas que este é um “retrato” de quase 100 (cem) anos atrás, condiz com o que se acreditava na época. De acordo com Honória e Frizanco (2010, p. 30), “o que ficou foi o preconceito e o estigma de que o surdo é mudo, que lhe tem tirado o direito de se pronunciar, de exprimir sua vontade”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de 20 de dezembro foi instituída em 1961. Nessa lei foram instituídos dois artigos, 88 e 89 referentes à educação das crianças excepcionais, garantindo, desta forma, o direito à educação das pessoas deficientes. Pelo menos na letra da lei, dentro do sistema geral de ensino, objetivando a integração das pessoas deficientes na comunidade. Veja.

Artigo 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Com a chegada da nova Constituição Federal em 1988, em seu artigo 208, inciso III, foi assegurado o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino e garante os direitos das pessoas portadoras de deficiência, estabelecendo que todos são iguais perante a lei e que a lei punirá qualquer discriminação (BRASIL, 1988).

O artigo 8º, inciso I, da Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, diz: “Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar o fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

Apenas em 1990, este compromisso foi firmado no Brasil através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, Tailândia e por meio do Fórum Mundial da Educação em Dacar, Senegal. Aqui estavam lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva. Nessa Conferência foi elaborado uma Declaração Mundial que traz “um consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultas”.

E quatro anos depois, na Declaração de Salamanca, na Espanha, relacionada à Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, a UNESCO declara objetivamente os termos inclusão, educação inclusiva, princípios inclusivistas, entre outros. A Declaração de Salamanca (*apud* HONORA e FRIZANCO, 2010, p. 1) tem como princípio adotado para regulamentar a Educação Especial as seguintes linhas de ação:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados... No contexto destas Linhas de Ação o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves

A Unesco (1997, p. 1) retrata que:

A Declaração de Salamanca é considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela "... proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de 'educação para todos' firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca foi um documento de extrema importância no que se refere à educação dos alunos com deficiência. Nesse momento, a Educação Especial começa a dar espaço para a Educação Inclusiva.

A inclusão dessas pessoas, não só nas escolas, mas em toda a sociedade, favorecendo sua participação ativa na constituição da igualdade de oportunidades, vem garantir-lhes a formação de cidadãos que tem seus direitos legais e, acima de tudo, humanos, respeitados (BRASIL, 2005), é uma responsabilidade governamental e incluir não significa apenas dar acesso, mas principalmente oferecer todo apoio necessário para que o aluno tenha condições de permanência e continuidade.

Frente a esses pressupostos, pôde-se notar que as leis, decretos e diretrizes passaram a contemplar de modo mais significativo as pessoas com necessidades especiais de todas as áreas.

No ano de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9394/96 confirmava com a Constituição Brasileira a educação de surdos. A nova LDB tem algumas inovações que permitem indicar melhor perspectivas governamentais e legislativas para a educação de surdos. Nesta há um capítulo, V, dedicado à inclusão, bem como as escolas de surdos. É instituído nessa lei que as crianças com necessidades educacionais especiais, que seria a situação de inclusão de surdos devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pelo ensino regular, de modo a promover sua inclusão.

Artigo 60 [...]

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 1).

Em 2000 pelo Fórum Mundial de Educação em DaKar, Senegal; a avaliação feita sobre os avanços desde Jontiem, revelou que houve algumas iniciativas na maioria dos países, porém ainda era pouco, reafirmaram então o compromisso de se construir uma sociedade inclusiva, outro evento no ano de 2000 ocorrido com várias entidades ligadas às pessoas com deficiência culminou na *Declaração de Pequim sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século*.

Em âmbito nacional/federal, tem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica correspondem a um documento publicado pelo Conselho Nacional de Educação, que traz novas concepções sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e orienta a reorganização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. É um marco referencial quanto à atenção à diversidade da educação brasileira (LACERDA; SANTOS, 2013).

Por meio da Resolução nº 02/2001, parágrafo 2º do artigo 12 pode-se verificar a ênfase dada aos alunos surdos nos seguintes dizeres:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de 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.

Em abril de 2002, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.436 que veio reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil, como se pode verificar:

Artigo 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Três anos depois da Lei nº 10.436, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, veio regulamentá-la. Este decreto dispõe de forma bem detalhada sobre a formação do professor e instrutor de Libras; o uso e a difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa; da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras (LACERDA; SANTOS, 2013).

Apesar de inúmeras Legislações, ainda há inúmeros erros e preconceitos. Precisa-se construir uma visão mais concreta da pessoa com necessidades educacionais especiais, acreditando em seu potencial, garantindo a ela um espaço para seu pleno desenvolvimento como pessoa e abrindo as portas da sociedade para o movimento da inclusão.

Segundo dados de 2005 da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), pouco mais de 46 mil surdos estão matriculados na escola, com grande concentração na rede pública (KEHDI, 2010). De acordo com informações do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existiam 796 mil surdos no Brasil com menos ou até 24 anos de idade. Fazendo uma projeção para números de hoje, temos 873 mil

surdos nesta mesma faixa etária. Conclusão, o número de matrículas é irrisório, 5% dos surdos em idade escolar (KEHDI, 2010).

Por ser a audição essencial para a aquisição da língua falada, pode-se imaginar o quanto sua ausência traz de prejuízos para a pessoa com surdez.

Com a tomada de consciência da sociedade em relação à educação inclusiva, é de prever que cada vez mais pessoas com surdez frequentarão o ambiente escolar nos próximos anos. O déficit atual tende a diminuir. A figura do intérprete será cada vez mais necessária para satisfazer a demanda futura (KEHDI, 2010).

Estamos, portanto, longe de considerar a surdez uma questão para ser relegada a segundo plano.

2 SOCIEDADE E DEFICIÊNCIA

O Capítulo discorrerá sobre a medicina moderna e a deficiência; acerca do que ela pode facilitar nas necessidades do deficiente auditivo e, conseqüentemente, promover uma qualidade melhor, além de como a educação atual trabalha com essa clientela.

2.1 Medicina moderna e deficiência

Pessoas com deficiência sofrem de doenças como qualquer outra, desde uma simples gripe, como uma doença crônica. Logicamente que algumas podem ter mais predisposição a doenças crônicas pelo fato de possuírem mais fatores de riscos. Além disso, nelas podem surgir doenças precocemente (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012).

Alguns deficientes envelhecem mais cedo do que pessoas não deficientes, revelando sinais claros de envelhecimento entre 40 a 50 anos de idade. Por exemplo,

a incidência da doença de Alzheimer em portadores de síndrome de Down é maior do que na população em geral; já pessoas com deficiência intelectual, não relacionada à síndrome de Down, apresentam índices mais altos de demência (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012, p. 60).

Uma pessoa quando amputa a perna ou mesmo as duas, torna-se um deficiente físico e, para ter qualidade de vida, a Medicina tem proporcionado a ela próteses. Nos Estados Unidos, Hugh Herr, professor do Media Lab do MIT (Massachusetts Institute of Technology), em Massachusetts, elaborou e colocou em prática a tecnologia biônica. Assim, as próteses biônicas que produz são tão perfeitas que não somente reproduzem a aplicabilidade de uma perna humana normal, como chegam a ser superiores (BBC, 2012).

Uma criança que é cega e surda necessita de todo um aparato de profissionais ligados à Medicina, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, além de outros especialistas em orientação e modalidade. As necessidades irão depender do grau de surdez que ela tem, o quanto ela enxerga, ou não enxerga. Todos esses profissionais trabalham em conjunto com pais e professores, para que haja um bom planejamento que estimule a criança e a leve a ter um desenvolvimento de qualidade. Já criança que não tem um acompanhamento, poderá isolar-se, permanecerá em mundo que é somente seu e, conseqüentemente, não se desenvolverá em vários aspectos, como motor, cognitivo. A equipe de reabilitação composta por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, otorrinolaringologista, psicólogo, entre outros, e disciplinas específicas, podem trabalhar com vários tipos de deficiência, como a medicina de reabilitação, terapias e tecnologias assistivas. “A medicina de reabilitação está relacionada com a melhoria funcional por meio do diagnóstico e tratamento de condições de saúde,

redução de deficiências e prevenção ou tratamento de complicações” (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012, p. 67).

Os médicos que são especialistas em reabilitação são denominados de fisiatras, entretanto, outros especialistas, como pediatras, geriatras, psiquiatras, neurocirurgiões, oftalmologistas, cirurgiões ortopédicos e um vasto leque de terapeutas, como terapeutas para reabilitação intelectual, física, psicossocial, também podem ser aptos a tal procedimento (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012).

O artigo 26, Habilitação e Reabilitação, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), declara que:

[...] medidas apropriadas, inclusive por meio do apoio de pares, para permitir que pessoas com deficiência alcancem e mantenham o máximo de independência, sua mais completa capacidade física, mental, social e vocacional, além de total inclusão e participação em todos os aspectos da vida [...] (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012, p. 99).

O artigo solicita, ainda, que os países se organizem, ampliem e intensifiquem serviços e programas de reabilitação, que devem iniciar o mais breve possível, apoiados em avaliações multidisciplinares dos anseios e práticas das pessoas e compreendendo dispositivos assistivos.

Quanto à terapia, esta auxilia no restabelecimento dia a dia ou repara a perda de funcionalidade, ou mesmo impede ou adia o agravamento da funcionalidade em todos os âmbitos de vida do deficiente. Os profissionais da Medicina que se enquadram nesses procedimentos são: profissionais de reabilitação, fisioterapeutas, auxiliares técnicos, psicólogos, técnicos de órteses e próteses, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012).

Em se tratando de dispositivos assistidos há, por exemplo, as próteses, órteses, próteses auditivas e implantes cocleares para pessoas com deficiência auditiva. Esses últimos estimulam as fibras neurais e fazem com que o surdo consiga perceber o som; já os aparelhos auditivos, acentuam o som. Outro benefício dos implantes cocleares é que são utilizados por deficientes auditivos que possuem perda de audição muito profunda ou total, sendo bastante sofisticados e, por isso, denominados de ouvido biônico (DEFICIÊNCIA AUDITIVA, 2015).

As próteses auditivas devem ser utilizadas em indivíduos com perdas auditivas, principalmente as leves e/ou assimétricas, não há um resultado rápido quanto à adaptação, sendo que na presença de ruído é um desafio, contudo há melhora na compreensão da fala (PEREIRA e FRERES, 2014).

As órteses são “dispositivos permanentes ou transitórios utilizados para auxiliar as funções de um membro, órgão ou tecido, podendo ser interno ou externo, como no caso de aparelhos auditivos” (MACHADO, 2015, p. 2).

Em uma pesquisa realizada, na Nigéria, com deficientes auditivos, a utilização de prótese auditiva conduziu a um resultado de grande funcionalidade, satisfação e participação de quem as utilizou (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012). Muitas crianças e até adultos deficientes auditivos tiveram uma qualidade de vida melhor após a prótese auditiva.

2.2 Educação na atualidade e deficiência

No Brasil, foi a partir de 1930, que a sociedade iniciou movimentos em prol de pessoas com deficiência. Até aquele momento não se falava em Educação Especial e também em Inclusão. Jannuzzi (2004, p. 34) explica isso com maiores detalhes:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação, geralmente particular, a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Mesmo diante de tantos movimentos sociais, passados vinte anos, década de 50, ainda não se falava em Educação Especial. Apenas na década de 70, que a Educação Especial chegou verdadeiramente no Brasil, por meio da origem de instituições públicas e privadas e classes especiais com o auxílio do governo (JANNUZZI, 2004).

A Educação Especial é considerada como o primeiro caminho real, tomado pela política educacional a favor das pessoas com deficiência. Em 1954, surge, no cenário educacional especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a qual fez expandir a quantidade de escolas especiais (OMOTE, 1999). A raiz da política educacional em prol da pessoa com deficiência é a criação e legalização da APAE, que tem como foco o

desenvolvimento humano, educacional e profissional do portador de deficiência. Essas escolas contam com um quadro de profissionais habilitados e especializados para atender as mais variadas deficiências de seus alunos. Todo aluno que é assistido pelas APAES é portador de alguma deficiência, ou seja, em menor ou maior grau.

De acordo com Mantoan (2012, p.12):

A história da Educação Especial no Brasil iniciou-se no século 19 e foi inspirada por experiências norte-americanas e europeias. Desde então, seu modelo assistencialista e segregativo e a condução de suas políticas estiveram quase sempre nas mesmas mãos, as de pessoas ligadas a movimentos particulares, beneficentes, de atendimento às deficiências, que até hoje detêm muito poder sobre as famílias e a opinião pública brasileira. Os pais de pessoas com deficiências estão entre os que compõem a liderança desses movimentos, que têm influenciado a orientação e o traçado das grandes linhas do ensino especializado entre nós. A atuação de tais líderes se exerce muito mais para manter do que para mudar as concepções e condições de atendimento escolar dos seus filhos e demais alunos com deficiência. A tendência ainda é de que se organizarem em associações especializadas, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo, sendo basicamente financiadas pelo poder público federal, estadual e municipal.

Em meados da década de 90, em 1994, foi concretizada a Declaração de Salamanca, que assegurou os direitos da pessoa com deficiência, independentemente de suas condições políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim, a política se encarregava de dar mais um passo na conquista da inclusão.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagem severa. O mérito de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994, p. 43).

Na Declaração de Salamanca foi evidenciada a necessidade de um modelo que garantisse a inclusão escolar, por meio do qual o aluno com deficiência fosse incluído na escola regular, combatendo a discriminação e a exclusão.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 2002, p. 25).

Até na década de 90, a educação especial funcionava agregada às escolas especiais e classes especiais, as atividades de educação eram desenvolvidas em escolas ou salas individuais, sendo que escolas especiais (como exemplo, a APAE e as classes especiais) constituíam-se em salas de aula em escola do Ensino Regular, adequadas às necessidades de alunos com deficiência. Isso foi superado pela Lei nº. 9394/96 — Lei de Diretrizes e Educação Nacional — LDBN, a qual estabelece, em seu artigo 58:

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

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

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

- 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2011, p. 19).

O artigo 59 da mesma Lei preconiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos técnicas, recursos educativos e organização específica, 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 à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com 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 de ensino regular (BRASIL, 2011, p. 19).

“É direito da criança e do adolescente portador de deficiência³ e dever do estado assegurar a frequência e permanência desses alunos as escolas especiais e regulares” (BRASIL, 2006, p. 21).

O Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº. 8.069/90, por sua vez, reforça os dispositivos legais e assevera que a criança e o adolescente têm direito à educação e que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino” (ECA, 1990, Cap. IV, Art. 53).

Também no ano de 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que estabilizou o processo de integração instrucional e instituiu o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC/SEESP, 1994, p. 19).

Segundo Penariol (2008, p. 13),

[...] posteriormente, no ano de 1999, o Decreto nº. 3.298 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino e, contraditoriamente, no seu artigo 24, condiciona a matrícula compulsória na rede regular de ensino às pessoas com deficiência consideradas “capazes de se integrar”. Ainda em 1999, o Decreto nº. 3.076 cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) para zelar pela efetiva implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Segundo o mesmo autor, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172/2001, atribui atos no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

No seu diagnóstico, aponta um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de Educação Especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; à formação docente; às instalações físicas; e ao atendimento especializado (PENARIOL, 2008, p. 33).

³ Na data da Lei n. 9394/96 usava-se o termo portador de deficiência.

A Lei n. 16.683, sancionada em 10 de janeiro de 2007, simboliza uma evolução surpreendente em integração, reconhecimento e acesso aos direitos sociais, potencializando resultados, conforme a cartilha retratada por Quintão (2011, p. 1):

A educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme declara a Constituição Brasileira, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assegurar às nossas crianças e adolescentes o acesso a esse direito pressupõe reconhecer suas necessidades sociais e buscar atendê-las na complexidade de nossa sociedade desigual, que se manifesta no espaço escolar. Ao introduzir institucionalmente ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública do Estado, a Lei 16.683/07 abre possibilidades de atendimento a essas necessidades.

Atualmente, a inserção de estudantes com deficiência na escola regular vem crescendo e modificando o perfil de muitas instituições, já se podem observar alguns avanços conseguidos graças às lutas e militâncias de alguns cidadãos comprometidos com tão nobre causa, porém muitas são as barreiras e limites enfrentados: questões de infraestrutura, arquitetônicas, ambientais, de comunicação e capacitação dos profissionais envolvidos, são muitas e continuam afastando da escola milhares de crianças e jovens em todo o país.

“A inclusão exige medidas de adequações da escola a todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência” (MENDES, 2002, p. 14). Não há dúvidas de que só se terá de fato uma escola inclusiva aos moldes verdadeiros somente no dia em que toda a equipe pedagógica estiver preparada para acolher as diversas deficiências, respeitando a capacidade cognitiva, biológica, comunitária de cada aluno com deficiência. Além dos eixos da ética, justiça e direitos humanos, que são termos que superam a exclusão, serem praticados por toda a sociedade.

Segundo Oesterreich (2007, p. 4),

[...] a Educação Inclusiva se refere ao rompimento com uma visão preconceituosa, que permeia todo o relacionamento com pessoas diferentes ao longo da história da humanidade. A primeira reação das pessoas, principalmente dos professores, é afirmar que não estamos preparados para tal; que tal proposta supõe investimento em materiais, equipamentos e capacitação e que esse tipo de investimento nunca foi prioridade para o governo. O primeiro grande passo para que a Escola se torne inclusiva é romper com o preconceito, é mudar a concepção de valorização do estereótipo de perfeição. Esse sim será o grande impulsionador do processo. Os equipamentos, os materiais, os recursos são importantes, mas o mais

importante são educadores e a concepção destes sobre essa modalidade de Educação, o seu envolvimento nesse processo.

A escola inclusiva é aquela que oferece aprendizado e uma educação globalizada, acolhendo todos com suas diferenças, culturas, costumes, hábitos, valores, padronizando num mesmo paradigma, que é a educação. É aquela que consegue reorganizar seu quadro pedagógico e metodológico que assegure o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência, dando a esse as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento e sua cidadania (OESTERREICH, 2007).

Segundo Paula (2005, p. 23),

[...] a escola inclusiva acomoda todos (independentemente de suas condições sociais, intelectuais, espirituais, emocionais, físicas, linguísticas e outras) com o intuito de desenvolver o processo pedagógico, educando-os e incentivando-os às necessidades educacionais especiais, ou seja, os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, os que repetem anos escolares, os que são forçados a trabalhar, os que estão fora da escola. Destaca-se que a inclusão social não é só para alunos que apresentam alguma deficiência, mas sim, para todos.

Como se pôde perceber pela citação de Paula (2005), a verdadeira inclusão educacional não se configura apenas a crianças com deficiência, mas a todas as crianças, como a criança com Déficit de Aprendizagem, com dislexia, a negra, a ruiva, a gorda, a pobre, a rica, enfim, independentemente de sua diversidade.

De acordo com a autora:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de uma ação educativa diferenciada dos mais variados contextos. E para que uma gestão seja diferenciada, com ações pedagógicas inclusivas, é preciso que a escola estabeleça uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários de inclusão, de inserção e a provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos (PAULA, 2005, p. 24).

Destaca-se, ainda, que a permanência da inclusão social desses alunos com deficiência requer valores, políticas, conceitos e princípios, para gerar o processo de inserção nas escolas, para que desenvolva um aluno competente individual e socialmente, com uma consciência voltada para o mundo atual.

Conforme Sasaki (2007, p. 16):

[...] a inclusão Escolar é o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu torno. É propor um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, baseando-se em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Um dos maiores desafios da inclusão é fecundar uma oportunidade de desenvolvimento de um ser humano em sua totalidade, respeitando seus limites e deficiência e ajudando-o a se inserir na sociedade moderna (SASSAKI, 2007). Há ainda o desafio de despertar para as vocações e habilidades dos mesmos.

Conforme Montoan (2012, p. 1):

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Para uma instituição escolar ser propriamente Inclusiva, necessita-se ter como contexto principal que todas as crianças podem aprender, proporcionando a elas acesso igualitário a um currículo básico, rico, voltado à sua realidade.

Segundo Santos e Paulino (2006, p. 32), “a inclusão educacional trata do direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares”. De acordo com os pesquisadores, promover a inclusão consiste em uma mudança de postura no olhar acerca da deficiência, quebrando paradigmas e reformulando o sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, atendimento adequado e a permanência dos alunos garantida independentemente de suas diferenças e necessidades.

Conforme salienta Brasil (2005, p. 33),

[...] a implementação da educação inclusiva requer a superação desta dicotomia eliminando a distância entre o ensino regular e o especial, que numa perspectiva inclusiva significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação

especial, enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais, que se transformam em centros especializados do sistema educacional, atuando como suporte ao processo de escolarização.

Segundo Brasil (2006), um acontecimento primordial para a evolução e desenvolvimento no avanço da inclusão educacional foi a Convenção Interamericana, ocorrida em Guatemala (ANEXO A), em 1999, na qual se excluíram todas as formas discriminatórias contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Tal legislação é importante pelo fato de esclarecer a impossibilidade de diferenciação firmada na deficiência, definindo, no artigo 1º, nº 2-a, discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (MEC, 2004, p. 54).

Conforme Soler (2005 *apud* Castro e Almeida, 2010, p. 67), “na escola regular deve existir a inclusão (a escola se adaptar ao aluno) e não a integração (onde o aluno se adapta a escola)”. Destacando, assim, a diferença:

Integração Escolar: Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (SOLER, 2005, p. 82, *apud* MEC, 1994).

Integrar é um processo por meio do qual a criança é que deve adaptar-se à escola, e não como na inclusão, que a escola se adapta às necessidades da criança.

Inclusão Escolar: Já na Inclusão, a escola deve mudar e se adaptar às diferenças e não, o contrário. Na Inclusão, a escola transforma a avaliação, a relação professor/aluno, no espaço físico, enfim, é criada uma nova escola, muito melhor, para abarcar todas as necessidades educacionais das crianças (SOLER, 2005, p. 83).

Incluir a criança deficiente na escola regular, por meio de direitos incutidos na Legislação, atualmente tem levado a instituição a implantar espaços condizentes com suas necessidades, levando até elas profissionais capacitados, desde pedagogos, como uma

infraestrutura em se tratando de intérpretes de LIBRAS para os deficientes auditivos, o Sistema Braille para os deficientes visuais, mais apoio ao deficiente intelectual com o trabalho de psicopedagogos, porém, na maioria das instituições de escolas regulares, nada disso é real (SOLER, 2005).

Neves e Lemos (2008) retratam que, se realmente as mudanças supracitadas ocorressem em todas as instituições regulares, a criança com deficiência se sentiria melhor entre os outros alunos, ou seja, não sentiria vergonha, e devido a isso, ela se mostraria mais entusiasmada com a escola e seus colegas, trazendo um grande efeito para a sua qualidade de vida. Numa escola regular inclusiva, onde não haja preconceito e discriminação, a pessoa com deficiência terá um grande avanço quanto aos direitos do deficiente, não ficando esses apenas no papel (NEVES; LEMOS, 2008).

É importante que a escola regular compreenda que não é suficiente que apenas o professor da criança com deficiência tenha informações de como proceder junto a ela. A comunidade escolar, como o gestor, educadores, funcionários de apoio e responsáveis pelos alunos também devem saber como proceder com ela.

A educação deve oferecer a todos os alunos não só o acesso às oportunidades educacionais, como também uma educação de qualidade, garantindo-a como direito à jornada da dignidade do ser humano e apontar para a construção de uma sociedade justa.

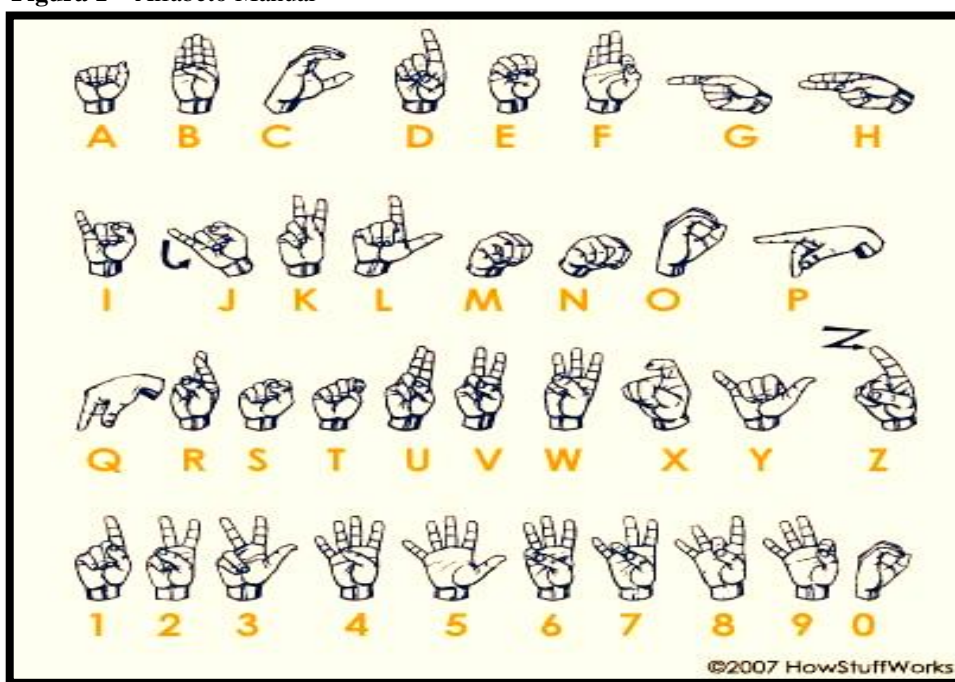
Atualmente, tem sido complicada a situação do processo de inclusão do aluno na escola regular por vários motivos: falta de preparo por quem irá recebê-los, visto que o governo simplesmente quer que a Lei Federal seja cumprida e esquece-se de como deve ser cumprida; a dificuldade de inúmeras crianças que apresentam sérias deficiências (quem irá cuidar de uma criança, por exemplo, que tem convulsões de uma hora para outra?); salas muito heterogêneas, sendo que o professor nem sempre reconhece cada problema e situação diante de diagnósticos bastante complicados até para médicos. Ressalta-se que o processo não foi bem preparado e, conseqüentemente, pode trazer sérios riscos a todo o desenvolvimento que as crianças com deficiências tenham alcançado. Não tem havido suporte suficiente para esses alunos na escola regular.

3 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM TURMAS REGULARES: O INTÉRPRETE DE LIBRAS DENTRO DA SALA DE AULA

Para que o intérprete de Libras realize o seu trabalho, inúmeras exigências são postas para o profissional. Segundo Pires e Nobre (2005, p. 64),

[...] existem condições básicas para a atuação deste profissional, tais requisitos são o contato com a comunidade surda e o conhecimento da Libras⁴ (Figura 1) e da língua portuguesa. Além destes, o intérprete precisa conhecer e aplicar as técnicas de tradução e interpretação, ter conhecimento acerca da história, cultura e termos próprios utilizados na comunidade surda.

Figura 1 – Alfabeto Manual



Fonte: Portal do Surdo, 2007, p. 1.

O artigo 17 do Decreto n. 5.626/05 institui que a formação desse profissional deve ser efetuada por meio de Curso Superior de tradução e interpretação, com habilitação em LIBRAS/língua portuguesa, normalmente é especialização realizada em 18 meses, sendo que muitas Instituições Superiores possuem.

Artigo 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 (BRASIL, 2005, p. 1).

Por meio de pesquisas e mediante a realidade que se apresenta em se tratando da inclusão de alunos surdos, percebe-se que o intérprete de língua de sinais no Brasil é um

⁴As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua. Justamente por ser natural e não uma língua criada, o que levaria à extinção, ela possui características próprias da comunidade e cultura onde o grupo está imerso. Há diferenças dentro do próprio país, que se pode considerar como sotaques ou regionalismos. Portanto, a LIBRAS possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço (JÚNIOR, 2008, p. 14).

profissional com uma carreira de futuro. Assim, com base nas conquistas legislativas, no âmbito sócio-histórico e no período político atual, pode-se idealizar um futuro para os profissionais dessa área.

A profissão de intérprete de LIBRAS, oficializada por Lei, encanta e motiva aqueles que querem seguir essa carreira, produzindo junto muitas inquietações, desafios e dificuldades próprias e específicas com possibilidades de almejar novos conhecimentos, melhores condições de formação e qualificação, reconhecimento e valorização e, conseqüentemente, a realização e satisfação profissional comum em qualquer área de atuação profissional (JÚNIOR, 2008).

A figura do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS está ganhando espaço no cenário educacional brasileiro, principalmente depois da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regularizaram a Língua Brasileira de Sinais como a segunda língua oficial do país, impulsionando, assim, as políticas de inclusão de surdos e o uso e difusão da LIBRAS em todas as esferas sociais e, no âmbito da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas leis, especialmente o Decreto n. 5.626,12/05, deram ênfase ao papel do profissional intérprete de LIBRAS como meio legal de garantir as propostas de inclusão do surdo previstas nas Leis. Além da Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu artigo 73:

Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, áudio descrição, estenotipia e legendagem (BRASIL, 2015, p. 1).

A atuação do profissional intérprete é de real importância nesse novo contexto de inclusão da criança surda na escola. Até porque esse contexto possui como fundamentação legislativa o artigo 27, inciso IV da última Lei em comento:

Artigo 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

[...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

[...](BRASIL, 2015, p. 1).

O trabalho do intérprete de língua de sinais é bem diversificado: pode atuar na Educação Infantil, na Educação Fundamental, no Ensino Médio, no nível Universitário e no nível de Pós-Graduação. Em cada nível, devem-se considerar diferentes fatores. Nos níveis iniciais, o intérprete estará diante de crianças e há uma série de implicações geradas a partir disso. É que crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar, pois se sente acolhida. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças, certo carisma, uma presença positiva e cheia de energia (MEC, 2004).

Por outro lado, o adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete. E nos níveis posteriores, o intérprete passa a necessitar de conhecimentos cada vez mais específicos e mais aprofundados para poder realizar as interpretações compatíveis com o grau de exigência dos níveis mais adiantados da escolarização (MEC, 2004).

Nos três níveis de atuação, é exigido algo em comum: profissionalismo, dedicação e, principalmente, ponderação diante de qualquer obstáculo que surgir, pois ser intérprete requer bastante dedicação e paciência.

De modo geral, aos intérpretes de língua de sinais da área da Educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, visto que, desta forma, o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando esse função é alargada. Conforme explicam Araújo e Sousa (2014, p. 2),

[...] o surdo, ao entrar na sala de aula regular, se encontra em um ambiente pouco desigual, no que se refere à questão linguística e dimensões culturais, tendo em vista as distinções comunicativas, pois a língua materna do surdo é a Língua de Sinais (LIBRAS no caso do Brasil), e os professores e os outros alunos falam Português.

O professor precisa passar pelo processo de aprendizagem de ter no grupo um contexto diferenciado com a presença de alunos surdos e de intérpretes de língua de sinais. A adequação da estrutura física da sala de aula, a disposição das pessoas em sala de aula, a adequação da forma de exposição por parte do professor são exemplos de aspectos a serem reconsiderados em sala de aula (ARAÚJO; SOUSA, 2014).

O intérprete deve possuir um conhecimento coloquial da língua para dar ao texto fluidez e naturalidade ou solenidade e sobriedade, se ele for desse jeito, pois, desta forma,

conseguirá passar para o aluno surdo determinadas situações, palavras de forma clara e objetiva. Roberts (2001, p. 1) apresenta seis categorias para analisar o processo de interpretação, que serão destacadas a seguir, por apresentarem as competências de um profissional tradutor-intérprete:

Quadro 4 - Competências de um profissional Tradutor-Intérprete

COMPETÊNCIAS DE UM PROFISSIONAL TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS	
(1) competência linguística	Habilidade 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 habilidade para distinguir as ideias principais das ideias 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 a 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 a língua alvo sem influência da língua fonte e habilidade para transferir da língua fonte para a língua alvo de forma apropriada do ponto de vista do estilo.
(3) competência metodológica	Habilidade em usar diferentes modos de interpretação (simultâneo, consecutivo, etc.), habilidade para escolher o modo apropriado diante das circunstâncias, habilidade para retransmitir a interpretação, quando necessário, habilidade para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando-os e usando-os 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 (conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo e apreciação das diferenças entre a cultura da língua fonte e a cultura da língua alvo).
(6) competência técnica	Habilidade para posicionar-se apropriadamente para interpretar, habilidade para usar microfone e habilidade para interpretar usando fones, quando necessário.

Fonte: Robert (2001) *apud* MEC, 2004, p. 73.

As competências do profissional em questão são enriquecedoras, complexas e de responsabilidade perante um aluno surdo que está em classe regular e necessita aprender, desenvolver-se. São competências que apresentam características peculiares: em relação à

competência linguística, os intérpretes precisam ter um excelente conhecimento de ambas as línguas envolvidas na interpretação; eles devem ter competência para transferência, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo; quanto à competência metodológica, os intérpretes precisam ter habilidade para escolher o modo apropriado diante das circunstâncias; já em relação à competência na área, esses profissionais necessitam compreender o conteúdo de uma mensagem; quanto à competência bicultural, o intérprete precisa ter conhecimento bem acentuado das línguas envolvidas e sobre a competência técnica, ele precisa ser hábil para interpretar (MEC, 2004).

Passar a mensagem de forma "precisa e apropriada" é uma questão complicada. O objetivo da tradução-interpretação tem sido centrado nesse aspecto. Em Minas Gerais, os poucos treinamentos de profissionais intérpretes constituíram-se de exercícios de tradução-interpretação da fala para sinais e vice-versa e discussão sobre técnicas de processamento de informação (MEC, 2004). O foco está no vocabulário e nas frases. Decisões sobre o significado estão baseadas nas palavras (MEC, 2004).

O intérprete é visto como um reproduzidor de textos-sinal, palavras, sentenças. Os falantes jogam o papel principal neste caso e os ouvintes são anônimos. A ideia é que o papel do intérprete deva ser secundário. E isso não pode ser verdadeiro, porque o profissional em questão é o protagonista da vida do surdo, principalmente se ele quer ter uma vida de qualidade perante todos com quem ele convive.

As pesquisas indicam que palavras e frases como unidades de significado não correspondem ao entendimento do discurso, significado e interação entre os participantes do ato de fala. As palavras, as frases tomam significados que podem variar de acordo com os diferentes contextos e pessoas que participam do discurso (JÚNIOR, 2008).

A fala é um processo dinâmico. A percepção do intérprete como passiva e neutra é um grande problema. Tal problema envolve questões éticas. É sabido que o intérprete deve resolver impasses éticos, mas, naturalmente, ele está envolvido no processo. Por exemplo, a ele são dirigidas perguntas diretas. Um breve comentário por parte do intérprete minimiza a participação do intérprete na situação em que o foco deve permanecer nos participantes primários (MEC, 2004).

Uma visão que enfatiza o discurso, que entende que as pessoas usam a linguagem para fazer coisas e que sempre acontece com objetivos específicos através de convenções sociais, interativas e estilos conversacionais deve ser considerada.

A perspectiva da interpretação é de uma atividade interativa dinâmica. As questões nesse sentido são: Como todos os participantes estão elaborando o sentido sobre o que estão

falando? O que eles estão fazendo ao falar? Essa interação é uma atividade em que os participantes determinam, a cada minuto, o significado de alguma coisa que é dita? Essa atividade envolve um ato interpretativo baseado na experiência dos participantes em situações similares, bem como o conhecimento gramatical e lexical (MEC, 2004).

Considerando os tipos de discurso existentes, apresentam-se alguns nos quais o intérprete de língua de sinais está constantemente exposto (CALLOW, 2000 *apud* MEC, 2004, p. 80):

- Narrativo — reconta uma série de eventos ordenados mais ou menos de forma cronológica;
- Persuasivo — objetiva influenciar a conduta de alguém;
- Explicativo — oferece informações requeridas em determinado contexto;
- Argumentativo — objetiva provar alguma coisa para a audiência;
- Conversacional — envolve a conversação entre duas ou mais pessoas;
- Procedural — dá instruções para executar uma atividade ou usar algum objeto.

Como se pôde verificar acima, o Intérprete de LIBRAS fica exposto quanto à sua profissão a vários tipos de discursos, como o narrativo, em que ele reconta algo de forma cronológica; persuasivo, no qual tem como meta influenciar outra pessoa do discurso; explicativo, em que ele oferece informações pedidas diante de um contexto; argumentativo, em que o profissional tem como meta provar algo em uma audiência; conversacional, quando o diálogo está entre duas pessoas e o procedural, por meio do qual ele oferece instruções para a realização de um ato ou utilizar determinado objeto.

Os intérpretes devem criar expectativas em relação aos tipos de discurso que alguém irá usar em determinados contextos. Aos poucos, aprende-se que algumas expressões estão associadas a um tipo específico de discurso, por exemplo, "por que" e "razão" são frequentemente usados em um discurso persuasivo; "como" e "passos" indicam um discurso procedural; "*versus*", "ou" e "comparação" são palavras típicas de discursos argumentativos; "estória" e "conto" são frequentemente associados a um discurso narrativo; "descrição" sugere um discurso explicativo. Assim, o intérprete tem condições de identificar os elementos possíveis que serão apresentados de acordo com o tipo de discurso, preparando-se de antemão e dispondo de tais elementos de forma mais pronta e imediata durante a sua atuação (MEC, 2004). É desta maneira que esse profissional se comporta diante de um aluno surdo na escola regular e do professor.

Assim, o profissional em comento deve reconhecer o contexto, os participantes, os objetivos e a mensagem. Podem ser consideradas as seguintes categorias:

- a recepção da mensagem;
- processamento preliminar (reconhecimento inicial);
- retenção da mensagem na memória de curto prazo (a mensagem deve ser retida em porções suficientes para então passar ao próximo passo);
- reconhecimento da intenção semântica (o intérprete adianta a intenção do falante);
- determinação da equivalência semântica (encontrar a tradução apropriada na língua);
- formulação sintática da mensagem (seleção da forma apropriada);
- produção da mensagem (o último passo do processo da interpretação) (MEC, 2004, p. 77).

O Intérprete de LIBRAS, durante um diálogo, no qual haja participantes, objetivos e mensagem, deve observar a recepção da mensagem, reconhecê-la inicialmente, retirar a mensagem aos poucos e repassá-la, para que a mesma seja compreendida, e adiantar o que o falante irá fazer no momento.

Diante de tudo isso, a inclusão de alunos com deficiência auditiva no contexto regular de ensino impõe um grande desafio, uma vez que, dada a diferença linguística que lhes é característica, é muito difícil seu acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária, em relação aos demais alunos, tendo em vista que, nesse contexto, a forma usual de comunicação é a língua oral, para a qual essa parcela de educandos encontra maior dificuldade devido ao impedimento auditivo (RODRIGUES; VALENTE, 2011).

Além disso, a surdez não é uma realidade homogênea, mas multicultural, a depender do histórico de vida de cada aluno e das relações sociais que estabeleceu, desde o nascimento. A escola pode deparar-se com diferentes identidades surdas: surdos que têm consciência de sua diferença e reivindicam recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença, entre outros (RODRIGUES; VALENTE, 2011).

Nem todos os alunos surdos apresentam necessidade obrigatória de um serviço de apoio especializado, pois o que vai influenciar para que ele tenha auxílio é o seu grau de surdez. Do mesmo modo que os demais alunos, é comum, que alguns necessitem de apoio complementar temporário, em momentos específicos de seu processo de aprendizagem (RODRIGUES; VALENTE, 2011).

Em alguns casos, as escolas especiais podem oferecer escolarização formal, desde que asseguradas propostas de educação bilíngue e as demais exigências previstas para criação e autorização de funcionamento de escolas regulares (RODRIGUES; VALENTE, 2011).

O papel das escolas diante do processo de inclusão de alunos surdos deve ser:

- Buscar oferecer regularmente aos seus professores informações sobre a especificidade dos surdos e o seu processo de inclusão educacional;
- Promover a difusão e o aprendizado da Libras junto aos alunos e professores, estimulando o seu uso;
- Compreender e divulgar a diferença e as especificidades da função do intérprete educacional e do instrutor de LIBRAS e de suas relações no contexto escolar;
- Proporcionar a interação entre os alunos surdos e ouvintes, incentivando a comunicação entre eles nos diversos espaços escolares (MINAS GERAIS, 2008, p. 9).

A escola, perante a inclusão de alunos surdos, deve estar disposta a oferecer aos professores mais informações sobre esse deficiente; motivar o uso da LIBRAS por todos da comunidade escolar para que haja realmente interação; propagar as funções do intérprete no ambiente escolar; conduzir a interação entre alunos surdos e ouvintes por meio de incentivo e, assim, elaborando projetos (MINAS GERAIS, 2008).

O avanço nas pesquisas linguísticas diante da língua de sinais trouxe como consequência seu reconhecimento científico e social. Com relação ao seu *status* de língua natural, surge uma nova figura: o intérprete (MINAS GERAIS, 2008).

As turmas com alunos surdos têm a necessidade de terem em sala de aula a presença do intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa, para efetuar a necessária interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa. Segundo o MEC (2006, p. 101), “o interprete é o mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de interação social”.

Para Quadros (2007, p. 27), “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”.

A profissão de intérprete em LIBRAS é bastante significativa e também complexa, é que o ato de interpretar envolve um ato puramente cognitivo linguístico, ou seja, trata-se de um processo em que o intérprete está diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas, mas que se utilizam de línguas bem diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa social e cultural com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação (QUADROS, 2007).

No Brasil, o intérprete de LIBRAS deve dominar a língua brasileira de sinais podendo dominar outras línguas, como o inglês, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa, para atuar em conferências internacionais (QUADROS, 2007, p. 28).

Góes (2001, p. 34) destaca que, “além de possuir o domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional necessita possuir qualificação específica para atuar como tal”, como domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação e formação específica na área de sua atuação.

Na área educacional, que é o que interessa no presente trabalho, o intérprete possui um papel bem vasto, como se pode verificar no Quadro a seguir.

Quadro 5 – Papel do intérprete de LIBRAS na Educação

PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO
- Reconhecer que, em sala de aula, o professor é a autoridade absoluta responsável por organizá-la e administrá-la segundo os padrões determinados pela instituição.
- Ser consciente de que não é o professor, limitando-se, assim, às suas funções específicas, não podendo, sob nenhum pretexto, substituí-lo, compensá-lo e/ou representá-lo diante dos alunos, pais, demais professores ou quaisquer outras pessoas.
- Não emitir considerações ou juízos acerca das atitudes do professor. Caso necessário, deve, em momento oportuno, discutir o assunto diretamente com o professor.
- Redirecionar ao professor os questionários, dúvidas, sugestões e observações dos alunos, a respeito das aulas, pois ele é a referência no processo de ensino-aprendizagem.
- Não disciplinar em lugar do professor, salvo em caso de ausência do mesmo e determinação prévia da direção da escola.
- Saber que as observações, comentários, exemplificações e considerações acerca do conteúdo e das aulas reservam-se aos alunos e professores, e não a ele.
- Esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos.
- Não responsabilizar-se por informar ao aluno ausente sobre a aula não assistida, e muito menos por transmiti-la ou explicá-la posteriormente.
- Não assumir a função de agenda dos alunos, ou seja, não se responsabilizar por lembrá-los acerca das datas de provas, trabalhos, exercícios ou demais atividades.
- Observar e respeitar as estratégias didáticas do professor, evitando oferecer aos alunos, durante a interpretação, respostas prontas em relação a conceitos que o professor ainda não construiu, pois, talvez, seja objetivo do professor construí-los progressivamente.
- Buscar, quando necessário, o auxílio do professor antes, durante e após as aulas, com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à educação.

- Assegurar, para o melhor desempenho de sua função, o tempo hábil necessário para interpretar todo o conteúdo textual registrado no quadro negro, antes de o professor expô-lo ou discuti-lo.

Fonte: Minas Gerais, 2008, p. 14-15.

No quadro anterior, o intérprete deve ter consciência da autonomia do professor dentro da sala de aula; ser consciente de que deve realizar as suas funções e nunca substituir o professor diante de membros das escolas e de pais; não opinar sobre o que o professor deve realizar em sala; perguntar ao professor sobre qualquer coisa referente a dúvidas e sugestões quanto ao ensino-aprendizagem; não oferecer disciplina para os alunos; respeitar os comentários do professor para com os alunos; esclarecer aos alunos apenas questões relacionadas à língua; não chamar a atenção do aluno faltoso; não lembrar os alunos das datas das provas; observar e respeitar os métodos de o professor ministrar suas aulas; procurar a ajuda do professor, quando necessário, com a meta de consolidar qualidade quanto à sua atuação e ser hábil no momento de interpretar o conteúdo do quadro antes de o professor expô-lo ou explicá-lo (MINAS GERAIS, 2008).

Ao atuar em sala de aula, o intérprete, muitas vezes, vai além de sua função, porém, ele deve ter cuidado para não invadir o espaço do professor. Ao intérprete cabe a função de interpretar, e ao professor a de ensinar o aluno. Papéis que ambos os profissionais devem respeitar, a fim de proporcionar ao aluno desenvolvimento pleno e igualitário.

O professor de alunos surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, contudo isso não compromete ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental agregado ao ensino e, portanto, completamente incorporado ao processo interativo social, cultural e linguístico (QUADROS, 2007).

É essencial a postura do educador em relação às diferenças de seus alunos, apresentando oportunidades de construção do conhecimento e respeitando o ritmo próprio de cada um. Essa postura pode ser considerada um primeiro passo para se instalar a inclusão.

O professor precisa desafiar os alunos surdos para uma aprendizagem maior, introduzindo o desconhecido no programa. Isto faz com que as crianças surdas se tornem conscientes do mundo à sua volta e das possibilidades de manter olhos abertos para novas descobertas e novos achados.

Satisfazer essa responsabilidade é um desafio, fazê-la bem, torna digno o ensinar e estará promovendo com responsabilidade e consciência o processo de inclusão na sala de aula e despertando nas outras crianças o senso de

respeito às diferenças, solidariedade e cooperativismo (QUADROS, 2007, p. 1).

O manejo de classe adequado é um ingrediente necessário para um ensino eficiente. Os professores de turmas inclusivas podem ter proveito, aumentando seu repertório de habilidades de manejo de conteúdo, regras e conduta e fortalecendo essas habilidades para ensinar, proficientemente, a todas as crianças. Entretanto, como afirma Guimarães (2002, p. 39),

[...] o eixo norteador da educação inclusiva é a atenção à diversidade. O respeito e valorização à diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento das relações, envolvendo seus profissionais em um processo de discussão, estudo e reflexão sobre a inclusão. Não basta simplesmente colocar o aluno na escola e sim lhe dar condições de acesso e permanência com sucesso em todo o fluxo de escolarização.

Trabalhar com a turma toda é promover situações de aprendizagem que originam expressões de interpretação, de entendimento de aprender em grupo e cooperativamente, promovendo tanto o desenvolvimento social, o cognitivo, o moral, como a aprendizagem da criança deficiente auditiva (GUIMARÃES, 2002).

Quanto ao intérprete, “ele é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua, renunciando-se, na medida do possível, de intervir no processo comunicativo” (MEC, 2004, p. 34). Alguns procedimentos realizados pelo intérprete podem ajudar os professores de alunos surdos, como se pode verificar a seguir.

Quadro 6 : Procedimentos de ajuda ao professor de alunos surdos

PROCEDIMENTOS DE AJUDA AOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS
- Assim como os demais alunos, os surdos não são todos iguais; cada um tem uma trajetória e traz consigo conhecimentos, habilidades e informações diferenciadas. Alguns surdos não são fluentes em LIBRAS; outros nem sabem da existência de uma língua de sinais, o que desafia o professor a buscar estratégias para ensinar ao aluno. Existem também os surdos que usam próteses e implantes cocleares e não aceitam o uso da língua de sinais, comunicando-se através da fala e da audição apoiada pela leitura labial.
- É importante que o professor compreenda qual é a função do intérprete de Libras no processo educacional dos surdos e construa uma boa parceria com esse profissional.
- A LIBRAS de modalidade espaço-visual, como outras línguas, possui estruturação gramatical distinta da Língua Portuguesa.
- Da mesma forma que as línguas orais, a LIBRAS permite a expressão de qualquer conceito descritivo, emotivo, literal, metafórico, concreto ou abstrato. Possibilita, enfim, a demonstração de todos os significados decorrentes da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

- A maioria dos surdos sinalizadores (aqueles que utilizam a LIBRAS como forma de comunicação) tem a língua de sinais como sua primeira língua.
- Os surdos, em geral, possuem dificuldades de leitura, compreensão e escrita da Língua Portuguesa, devido à falta de ensino adequado do Português como segunda língua. É essencial que o professor considere essa diferença linguística.
- Atividades e recursos visuais são indispensáveis e enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem dos surdos.
- É importante o professor compreender que o surdo não é capaz de acompanhar a leitura de um texto no quadro ao mesmo tempo em que acompanha a sua sinalização. Portanto, ou ele presta atenção à sinalização ou lê o texto no quadro. Aconselha-se que o aluno leia o texto primeiramente e, posteriormente, observe sua sinalização. O mesmo acontece com as imagens.
- Os trabalhos propostos devem contemplar toda a turma, sem excluir os surdos ou os ouvintes de qualquer atividade ou do próprio cotidiano da sala de aula.
- A participação dos alunos surdos em atividades no quadro ou em apresentações orais de trabalho é perfeitamente viável. Nesse caso, basta um planejamento prévio em conjunto com o intérprete de LIBRAS (aluno apresenta em LIBRAS e o intérprete verbaliza em Língua Portuguesa).
- Os enunciados das atividades devem ser devidamente trabalhados com os alunos surdos. Nas avaliações, vale o cuidado do professor em manter os enunciados já conhecidos por ele.

Fonte: Minas Gerais, 2008, p. 9-10.

Há atitudes do intérprete que podem auxiliar o professor, mas sem avançar no sentido de sua autonomia, como: explicar ao professor a função real de seu trabalho, revelar ao professor sobre como é o aluno surdo, se ele usa ou não prótese ou implante coclear, se utiliza ou não a LIBRAS; descrever como a LIBRAS funciona em seu processo; pedir para que o professor utilize-se mais de recursos visuais; conscientizar sobre com qual velocidade o aluno surdo acompanha as aulas e o que está no quadro negro; que os trabalhos desenvolvidos devem incluir os alunos surdos; que os alunos surdos devem participar das atividades e quadro, até para que se sintam motivados e, na avaliação, oferecer enunciados a esses alunos (MINAS GERAIS, 2008).

Em meio a todos esses procedimentos, nada adianta se o intérprete de língua de sinais não está presente. A interação entre o aluno surdo e a pessoa que desconhece a língua de sinais, como, por exemplo, o educador, fica extremamente prejudicada. Portanto, o trabalho desse profissional será sempre necessário diante de situações como essas. As implicações, nesse sentido, são as seguintes:

- a) os surdos não participam de vários tipos de atividades (sociais, educacionais, culturais e políticas);
- b) os surdos não conseguem avançar em termos educacionais;
- c) os surdos ficam desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc.
- d) os surdos não têm acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluídos da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania;

- e) os surdos não se fazem "ouvir";
- f) os ouvintes que não dominam a língua de sinais não conseguem se comunicar com os surdos (MEC, 2004, p. 28).

Diante das implicações, o intérprete deve realizar um bom trabalho, para que se produza um aproveitamento positivo e poder promover ganhos significativos ao aluno surdo, ao professor e a ele próprio. Brasil (2013, p. 32) traz em seu bojo que,

[...] mesmo estando no quadro dos funcionários da escola, o intérprete não é um professor, sua função é puramente técnica de intermediar duas línguas. A escola não deve esperar que um intérprete “profissional” prepare aulas, dê notas, cuide de turma, sua preparação está apenas em aperfeiçoar sua interpretação/tradução por meio de estudos terminológicos entre a língua portuguesa e a LIBRAS. O intérprete, como estratégia de interpretação, poderá utilizar os recursos visuais trazidos pelo professor regente (espera-se que o professor traga esses recursos, não apenas pelo aluno surdo, mas por todos) para estabelecer algum sinal ou contextualizar no espaço da sinalização sua interpretação.

Como declara Brasil (2013, p. 32), mesmo o intérprete estando no quadro de funcionários da escola, não é um professor, seu trabalho é algo técnico, um intermediador de duas línguas entre as pessoas e, sendo assim, a instituição não deve pedir para que esse profissional realize planejamentos de aula, ou faça qualquer atividade que seja puramente do professor, ou mesmo intervenha diante da autonomia do professor. O que o Intérprete pode fazer é utilizar os mecanismos os quais o professor utiliza, como, por exemplo, os recursos visuais.

Do contrário, haverá um grupo desmotivado e completamente sem ‘elo’ para construir o conhecimento do educando. Para Quadros (2007, p. 27), “o intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação.”.

É o intérprete de língua de sinais na educação, sem dúvida, o elo entre professor-aluno e aluno-aluno, sendo que, nesse processo, pode acabar com as barreiras comunicativas em tal relação dialógica e envolvendo-se por inteiro como qualquer outro educador, logicamente dentro do seu papel (já comentado anteriormente), pois, senão, poderá confrontar-se com o papel do professor (GUIMARÃES, 2002).

A proposta curricular para a alfabetização de surdos é a mesma usada no ensino regular, apenas deve-se acrescentar a aquisição e utilização da língua de sinais.

“Hoje se tem o reconhecimento da língua de sinais e, conseqüentemente, a educação tende a fazer uso dela para a instrução, garantindo os direitos de acessibilidade” (QUADROS,

2007, p. 28). A educação tem de oferecer a todos os alunos não só o acesso aos ensejos educacionais, como também uma educação de qualidade, garantindo-a como direito à jornada da dignidade do ser humano e apontar para a construção de uma sociedade justa.

O intérprete deve realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, contudo deve observar as seguintes normas éticas:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (MEC, 2006, p. 28).

O intérprete deve interpretar a língua falada e a sinalizada, mas deve seguir alguns princípios, como o sigilo profissional, ser neutro, ter limites quanto a se envolver, ser ético, ser fiel em relação ao que está informando, ou mesmo opinar (MEC, 2006).

O trabalho do intérprete deve ter muita ética, deve ser sigiloso, pois convive com crianças com deficiência que devem ser respeitadas tanto quanto as outras (MEC, 2006).

Esse profissional deve ser fiel à interpretação, não omitindo nenhuma fala do diálogo estabelecido entre um usuário da Língua Oral e um usuário da Língua de Sinais, como, por exemplo, ouvinte e o aluno surdo. Ele deve respeitar o princípio da comunicação confidencial, não podendo, em nenhuma hipótese, nem mesmo sobre pressão ou ameaça, revelar os diálogos particulares dos alunos ao professor e demais, vice-versa (MEC, 2006).

Um fator importante para se comentar é sobre a avaliação do aluno surdo. Brasil (2013, p. 34) revela que:

[...] a avaliação, não é de responsabilidade do intérprete. Quem vai dizer se o aluno realmente aprendeu é o professor das disciplinas, que domina o conteúdo. As avaliações com os surdos devem ser realizadas num sistema de “prova oral”, com o professor perguntando as questões, o intérprete passa para a língua de sinais, o aluno surdo responde em língua de sinais e o intérprete passa para a língua portuguesa, e assim o professor realiza a avaliação dele.

É que o intérprete deve informar à escola imediatamente, ainda que em anonimato, caso presencie ou intermedeie uma troca comunicativa na qual sejam tratados assuntos que ofereçam qualquer tipo de risco à integridade e segurança da comunidade escolar, como professores, alunos, funcionários e pais. Deve-se ater aos únicos comentários que lhe são pertinentes, ou seja, aqueles relacionados à linguagem do aluno, à interpretação em si e ao processo interpretativo, quando estes interferirem na relação pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem. E, finalmente, não encorajar os alunos surdos a reclamar ou exigir algo em seu favor, ou a articular-se para pressionar a escola, os professores, os intérpretes ou os demais integrantes do ambiente escolar (MINAS GERAIS, 2008).

O Código de Ética (ANEXO B) é um documento que auxilia o profissional intérprete na sua profissão. Mec (2004, p. 56) explica que:

[...] a sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete é um intermediário do processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional.

Além do papel do intérprete de LIBRAS ser de importância para o aluno surdo em classes regulares, a família possui um papel fundamental a partir do momento em que o estudante for diagnosticado; é essencial fazer com que ele adquira a língua de sinais o quanto antes, até porque, quando chegar à escola, não terá dificuldades em interagir com o intérprete. Brasil (2013, p. 41) traz que: “um profissional que foi contratado para realizar a interpretação terá algumas dificuldades quando perceber que o aluno surdo provavelmente não está lhe compreendendo, pelo atraso na aquisição da linguagem”.

A família é a responsável pela interação, participação, convívio e socialização da criança surda, por isso, novamente enfatiza que:

é importante que os pais dominem a Libras porque é uma forma de se interessar pelo mundo do surdo, de transmitir conceitos e conhecimentos de forma eficaz. O ouvinte só aceita o surdo realmente, quando se aceita a LIBRAS, pois a língua faz parte da pessoa (BATISTA; REIS, 2013, p. 5).

A família deverá dar abertura para uma relação amigável e cooperadora com o educador do ensino regular, com o professor de apoio ou intérprete de LIBRAS, com a comunidade escolar, para que haja uma interação mais rica e, assim, elaborar e organizar melhor suas necessidades e hábitos. Batista e Reis (2013, p. 12) comentam que “a

participação da família do surdo na educação é significativa em todas as áreas do desenvolvimento tanto cognitivo, linguístico e social, pois possui uma grande parcela de responsabilidade no desenvolvimento de seus filhos”.

Calassa (2009, p. 1) traz que “a família é o ‘agente modificador da realidade’ das crianças e os professores funcionam como ‘agentes de apoio, então, todos os esforços para uma parceria entre ambos são válidos”. Entretanto, para que essa parceria realmente se perpetue é essencial a implantação de um canal de linguagem comum, ou seja, a família deve aprender a Língua Brasileira de Sinais, posto que, somente assim, haverá estimulação da criança surda para com a escola, ela se sentirá mais feliz e mais interagida com o mundo e, por conseguinte, melhorará sua autoestima. Como revela o MEC (2004, p. 51),

é importante que a família compreenda que a comunicação com sua criança surda é fator primordial para o equilíbrio e harmonia do contexto familiar e o alicerce para o desenvolvimento global do indivíduo.

A partir do momento em que a família do surdo acompanha o seu desenvolvimento na escola, aos poucos vai averiguando o quanto o sujeito é capaz e vai aceitando com mais satisfação o emprego da LIBRAS no dia a dia.

A escola é uma instituição essencial no cotidiano da criança ou do adolescente. Ao ingressarem numa escola, eles têm a chance de vivenciarem experiências diferentes, relacionarem-se com outros indivíduos, observando que todos possuem suas particularidades, isto é, ninguém é igual a ninguém. Assim, o aluno surdo ampliará o seu modo de percepção, terá suas particularidades e sua maneira de se conectar com as pessoas e com o mundo (BRASIL-MEC, 2006). Mas, tudo isso depende de como a família participa da vida do filho surdo.

CONSIDERAÇÕES

Historicamente, os surdos sofreram muito preconceito no sentido de serem tratados como seres não apreciados como humanos, pois a fala era resultado do pensamento e, assim, quem não pensava não era humano; além de sofrerem também pela falta de uma comunicação efetiva dentro da sociedade de maioria ouvinte e usuária de língua de modalidade oral auditiva.

Foram aproximadamente 122 anos de luta e proibição da língua de sinais nas escolas de surdos sob o argumento de que não se tratava de uma língua de fato, mas apenas de gestos, ou mesmo uma forma de comunicação inferior.

Atualmente, a língua de sinais foi reconhecida e, conseqüentemente, a educação faz uso dela para a instrução, garantindo os direitos das crianças e adultos surdos.

A conquista do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) também se deveu à Lei de Acessibilidade n. 10.098 de 2000, que instituiu a garantia de acesso para as

pessoas. Nesse momento, houve o início do movimento dos surdos, fazendo com que a Lei de LIBRAS fosse oficializada no Brasil.

Continua bem lenta na nossa sociedade brasileira a inclusão dos surdos que dominam razoavelmente a língua portuguesa, pelo fato de terem tido contato com recursos, metodologias, fonoaudiólogos, de modo tardio, devido ao diagnóstico.

Após a oficialização da LIBRAS, expandiu-se o número de cursos de língua de sinais e apontou no cenário brasileiro o profissional chamado de intérprete de LIBRAS, o qual, em razão de conhecer a língua de sinais e a falada no país, fez-se importante no auxílio entre o professor e o aluno com deficiência auditiva de escola regular, mas sem intervir na função desse profissional para com o educando.

A verdadeira inclusão na escola regular está em fazer com que o aluno surdo se sinta à vontade em seu ambiente e tenha qualidade na educação. No entanto, para isso, deve possuir uma infraestrutura condizente ao que esse aluno necessita, além de professores com bastante paciência, profissionalismo e uma formação continuada, além de intérprete de LIBRAS com o objetivo de efetuar auxílio diário e constante.

Caso o aluno surdo chegue a uma escola regular e não a encontre organizada para atendê-lo, todos se sentirão perdidos diante de tanta novidade e necessidade de adaptações. O aluno surdo se perde mediante a chegada em um ambiente novo, com escassez de apoio, com falta de infraestrutura; por outro lado, os alunos que ali já se encontram, vão estranhar o novo ritmo que, dali em diante, deverá ser mais lento e cauteloso.

A escola regular somente estará preparada se adaptar-se às necessidades do aluno surdo, e não este se adaptar a ela. Não é possível o surdo “aprender” a língua portuguesa, em conjunto com a aquisição de LIBRAS, em meio a alunos de escolas regulares, se não tiver estrutura profissional, apoio governamental e educacional para eles, além de um planejamento bem realizado, a fim de incluí-los verdadeiramente, apoio aos professores e profissionais em geral da rede de ensino regular e, sobretudo, ainda efetivar, dentro de uma sala de aula, principalmente da rede pública, o intérprete de LIBRAS, para auxiliar tanto o aluno surdo quanto o professor que for trabalhar com ele.

O trabalho do intérprete de LIBRAS é necessário, traz vida ao som que o aluno surdo não consegue perceber, auxilia a criança em suas dificuldades, além do que, faz com o professor se sinta seguro para realizar o seu trabalho. O intérprete, em momento algum, pode interferir no trabalho do professor, ele está em sala de aula para auxiliar o aluno surdo junto ao que o professor irá ministrar.

A sociedade, os pais e alunos devem cobrar atitudes mais dignas para os alunos surdos, porque, desse modo, o caminho para a verdadeira inclusão se tornará mais próximo e com aspectos mais atuantes para uma educação de qualidade para todos. Essas cobranças estão em Leis, como na Declaração de Salamanca de 1994, na qual, em seu contexto, traz o compromisso com uma educação para todos, propiciando oportunidades iguais para todos.

Outro documento que reforça que a escola regular deveria estar preparada para receber os alunos com deficiência é a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, que institui, nos artigos 58, 59 e 60, modalidade de educação escolar, oferecida, de preferência, na rede regular de ensino, para educando com deficiência.

Assim, essa escola idealizada, justa e democrática, deve educar qualquer criança ou jovem, mesmo que ele não possa ouvir e falar, permitindo o convívio das pessoas com deficiência com outros colegas, sem esconder sua diferença.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Pessoas com Deficiência e/ou Necessidades Especiais à Luz dos Direitos Humanos** 2011. Disponível em: <http://WWW.dnet.org.br/SOS/def/pessoas_deficientes.html> Acesso em 03set.2016.

AMIRALIAN, M. L.; T. et al. **Conceituando Deficiência**. Revista A Saúde Publica, São Paulo vol. 34, n.1 Fev. 2005. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Acesso em 12 mai. 2016.

ARAÚJO, N.F.A. de; SOUSA, D.L. da S. **A aprendizagem do aluno surdo: as relações afetivas com o ouvinte como elo de contribuição**. 2014. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/a-aprendizagem-do-aluno-surdo-as-relacoes-afetivas-com-o-ouvinte-como-elo-de-contribuicao?lang=pt-br>>. Acesso em 30 set. 2016.

ARDORE, M. et al. **Eu tenho um irmão diferente... Vamos conversar sobre isto?** São Paulo: APAE, 2009.

BATISTA, T.P.M. e REIS, J.G. **A família de estudantes surdos: a importância da comunicação em Libras para processo de aprendizagem**. 2013. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/113-2011.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2016.

BBC. **Avanços tecnológicos ajudam deficientes a se inserir no mercado.** 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/09/conheca-os-avancos-tecnologicos-que-ajudam-deficientes-a-se-inserir-no-mercado-de-trabalho.html>> Acesso em: 01 set. 2016.

BISOL, C. A. e VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras:** orientações para a prática profissional. 2013. Disponível em: <http://WWW.fcee.sc.gov.br/imagens/stories/Publica%20fcee/manual_interprete_e_web.pdf>. Acesso em 30 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** Deficiência Auditiva, Volume 1, Brasília (Serie Atualidades Pedagógicas 4), 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

BRASIL.MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>> Acesso em: 01 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 30 set. 2016.

BRASIL – MEC. **A Hora e a vez da Família em uma sociedade Inclusiva,** São Paulo: SORRI-BRASIL, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 30 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais:** dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Brasília: MEC;SEESP, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Auditiva**, Volume 1, Brasília (Serie Atualidades Pedagógicas 4), 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para atendimento educacional especializado**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

CALASSA, G. **A importância da família para o desenvolvimento do aluno surdo**. 2009. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-familia-para-o-desenvolvimento-do-aluno-surdo/17033/>>. Acesso em: 03 out. 2016.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA. **Conheça tratamentos eficientes para quem enfrenta perda auditiva**. 2015. Disponível em: <<http://deficienciaauditiva.com.br/conheca-tratamentos-eficientes-para-quem-enfrenta-perda-auditiva/>>. Acesso em: 01 set. 2016.

GÕES, M.C.R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GUIMARÃES, T.M. **Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

HONORA, M.; FRISANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

IBACEN. 2009. Disponível em: <: www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 01 set. 2016.

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

KEHDI, P. **Mãos que falam: O mercado para intérpretes de Libras cresce**. 2010. Disponível em: <<http://rhemaeducacao.com.br/Artigos/detalhes.asp?op=6>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Paulo: EDUFSCar, 2013.

LACERDA, C.B.F. de. **O intérprete de Língua de Sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental**. 2005. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=246>>. Acesso em: 03 set. 2016.

LACERDA. C. B. F. GURGEL. T. M. A. Perfil de Tradutores-Intérpretes de Libras (TILS) que atuam no Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.3, 2011.

MACHADO, G.S. **Ortêses, próteses e materiais especiais**. 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporais/parlamentar-de-inquerito/55a-legistatura/cpi-mafia-das-orteses-e-proteses-no-brasil/>

documentos/notas-tecnicas/nota-tecnica-orteses-proteses-e-materiais-especiais. Acesso em 04 dez. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2012.

MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, 2002.

MINAS GERAIS. **A inclusão de alunos com surdez e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O Conceito de Metodologia de Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, M. C. **O Surdo, caminhos para uma nova identidade: gregos e romanos até a Idade Média**. 2010. Disponível em: <<http://www.surdo.org.br/informacao..php?info=Historia&lg=pt>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

NEVES, M.I.A.; LEMOS, V.A.P. **A Inclusão da pessoa com deficiência da rede regular de ensino**. Delfinópolis, 2008.

NOGUEIRA, P. M. de A. A Evolução da Comunicação entre e com Surdos no Brasil. **Revista Helb – Linha do Tempo sobre a História do Ensino de Línguas no Brasil**. Ano1, nº1, 2007.

OESTERREICH, S. B. Educação Especial na Escola Inclusiva. Ciência e Conhecimento – **Revista Eletrônica Da Ulbra São Jerônimo** – vol. 02, São Paulo, 2007.

OMOTE, S. **Normalização, Integração, Inclusão...** 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

PAULA, I. L.O. **O Processo de Inclusão e a Participação do Professor**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PENARIOL, Camila Politi. **Encaminhamento De Alunos Para Avaliação E Diagnóstico Como Uma Possibilidade Para Futura Inserção Nos Serviços Oferecidos Pela Apae**. 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2005/encaminhamento-de-alunos-para-avaliacao-e-diagnostico-como-uma-possibilidade-para-futura-insercao-nos-servicos-oferecidos-pela-apae>>. Acesso em: 01 set. 2016.

PEREIRA, M.B. e FRERES, M.C.L.C **Próteses auditivas**. 2014. Disponível em: <http://auditivo.fmrp.usp.br/proteses_auditivas.php>. Acesso em: 04 dez. 2016.

PORTAL DO SURDO. **Cultura dos Surdos**. 2010. Disponível em: <http://www.portaldosurdo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=194>. Acesso em: 04 set. 2016.

REVISTA CIRANDA DA INCLUSÃO. **Implante coclear: uma nova tecnologia para pessoas com surdez**. Ano1, nº 12, novembro, 2010.

RODRIGUES, C. **Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular**. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria-surda-que-estuda-sai-de-sala-especial-para-regular/n1597119749750.html>>. Acesso em: 04 set. 2016.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. **Intérprete de Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2011.

QUADROS, R.M. de. **O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUINTÃO, A. **Publicações**. 2011. Disponível em: <<http://WWW.andrequitao.com.br/publicacoes.asp>> Acesso em: 04 set. 2016.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA. 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em 28 ago. 2016.

RIBAS, J.B.C. **O que são Pessoas Deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RINALDI, G. **Educação Especial**. A Educação dos Surdos. MEC/SEESP, Brasília/DF, 2008.

SANTOS, M.P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SIMÕES, C. **Curso de direito do serviço social**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M.A.L. **A Educação do surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Autores Associados, 2009.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva na escola em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. 2008. Disponível em: <<http://cinararklibras.webnode.com.br/news/historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos/>>. Acesso em; 04 dez. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2001.

UNESCO (WCEFA). **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1997.

WELLS, H. G. **Uma breve história do mundo**. Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ANEXO I

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

Os Estados Partes nesta Convenção,

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;

Considerando que a Carta da Organização dos Estados Americanos, em seu artigo 3, j, estabelece como princípio que "a justiça e a segurança sociais são bases de uma paz duradoura";

Preocupados com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências;

Tendo presente o Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas da Organização Internacional do Trabalho (Convênio 159); a Declaração dos Direitos do Retardado Mental (AG.26/2856, de 20 de dezembro de 1971); a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução nº 3447, de 9 de dezembro de 1975); o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas (Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982); o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador" (1988); os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e para a Melhoria do Atendimento de Saúde Mental (AG.46/119, de 17 de dezembro de 1991); a Declaração de Caracas da Organização Pan-Americana da Saúde; a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Continente Americano [AG/RES.1249 (XXIII-O/93)]; as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência (AG.48/96, de 20 de dezembro de 1993); a Declaração de Manágua, de 20 de dezembro de 1993; a Declaração de Viena e Programa de Ação aprovados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, das Nações Unidas (157/93); a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério Americano [AG/RES. 1356 (XXV-O/95)] e o Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano [AG/RES. 1369 (XXVI-O/96)]; e

Comprometidos a eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência,

Convieram no seguinte:

Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por

parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Artigo III

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;

b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e

d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;

b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e

c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Artigo IV

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Cooperar entre si a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

2. Colaborar de forma efetiva no seguinte:

a) pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas portadoras de deficiência; e

b) desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a autossuficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência.

Artigo V

1. Os Estados Partes promoverão, na medida em que isto for coerente com as suas respectivas legislações nacionais, a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não-governamentais que trabalham nessa área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção.

2. Os Estados Partes criarão canais de comunicação eficazes que permitam difundir entre as organizações públicas e privadas que trabalham com pessoas portadoras de deficiência os avanços normativos e jurídicos ocorridos para a eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

Artigo VI

1. Para dar acompanhamento aos compromissos assumidos nesta Convenção, será estabelecida uma Comissão para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, constituída por um representante designado por cada Estado Parte.

2. A Comissão realizará a sua primeira reunião dentro dos 90 dias seguintes ao depósito do décimo primeiro instrumento de ratificação. Essa reunião será convocada pela Secretaria-

Geral da Organização dos Estados Americanos e será realizada na sua sede, salvo se um Estado Parte oferecer sede.

3. Os Estados Partes comprometem-se, na primeira reunião, a apresentar um relatório ao Secretário-Geral da Organização para que o envie à Comissão para análise e estudo. No futuro, os relatórios serão apresentados a cada quatro anos.

4. Os relatórios preparados em virtude do parágrafo anterior deverão incluir as medidas que os Estados membros tiverem adotado na aplicação desta Convenção e qualquer progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Os relatórios também conterão toda circunstância ou dificuldade que afete o grau de cumprimento decorrente desta Convenção.

5. A Comissão será o foro encarregado de examinar o progresso registrado na aplicação da Convenção e de intercambiar experiências entre os Estados Partes. Os relatórios que a Comissão elaborará refletirão o debate havido e incluirão informação sobre as medidas que os Estados Partes tenham adotado em aplicação desta Convenção, o progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, as circunstâncias ou dificuldades que tenham tido na implementação da Convenção, bem como as conclusões, observações e sugestões gerais da Comissão para o cumprimento progressivo da mesma.

6. A Comissão elaborará o seu regulamento interno e o aprovará por maioria absoluta.

7. O Secretário-Geral prestará à Comissão o apoio necessário para o cumprimento de suas funções.

Artigo VII

Nenhuma disposição desta Convenção será interpretada no sentido de restringir ou permitir que os Estados Partes limitem o gozo dos direitos das pessoas portadoras de deficiência reconhecidos pelo Direito Internacional consuetudinário ou pelos instrumentos internacionais vinculantes para um determinado Estado Parte.

Artigo VIII

1. Esta Convenção estará aberta a todos os Estados membros para sua assinatura, na cidade da Guatemala, Guatemala, em 8 de junho de 1999 e, a partir dessa data, permanecerá aberta à assinatura de todos os Estados na sede da Organização dos Estados Americanos até sua entrada em vigor.

2. Esta Convenção está sujeita a ratificação.

3. Esta Convenção entrará em vigor para os Estados ratificantes no trigésimo dia a partir da data em que tenha sido depositado o sexto instrumento de ratificação de um Estado membro da Organização dos Estados Americanos.

Artigo IX

Depois de entrar em vigor, esta Convenção estará aberta à adesão de todos os Estados que não a tenham assinado.

Artigo X

1. Os instrumentos de ratificação e adesão serão depositados na Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos.

2. Para cada Estado que ratificar a Convenção ou aderir a ela depois do depósito do sexto instrumento de ratificação, a Convenção entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado tenha depositado seu instrumento de ratificação ou adesão.

Artigo XI

1. Qualquer Estado Parte poderá formular propostas de emenda a esta Convenção. As referidas propostas serão apresentadas à Secretaria-Geral da OEA para distribuição aos Estados Partes.

2. As emendas entrarão em vigor para os Estados ratificantes das mesmas na data em que dois terços dos Estados Partes tenham depositado o respectivo instrumento de ratificação. No que se refere ao restante dos Estados partes, entrarão em vigor na data em que depositarem seus respectivos instrumentos de ratificação.

Artigo XII

Os Estados poderão formular reservas a esta Convenção no momento de ratificá-la ou a ela aderir, desde que essas reservas não sejam incompatíveis com o objetivo e propósito da Convenção e versem sobre uma ou mais disposições específicas.

Artigo XIII

Esta Convenção vigorará indefinidamente, mas qualquer Estado Parte poderá denunciá-la. O instrumento de denúncia será depositado na Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos. Decorrido um ano a partir da data de depósito do instrumento de denúncia, a Convenção cessará seus efeitos para o Estado denunciante, permanecendo em vigor para os demais Estados Partes. A denúncia não eximirá o Estado Parte das obrigações que lhe impõe esta Convenção com respeito a qualquer ação ou omissão ocorrida antes da data em que a denúncia tiver produzido seus efeitos.

Artigo XIV

1. O instrumento original desta Convenção, cujos textos em espanhol, francês, inglês e português são igualmente autênticos, será depositado na Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos, que enviará cópia autenticada de seu texto, para registro e publicação, ao Secretariado das Nações Unidas, em conformidade com o artigo 102 da Carta das Nações Unidas.

2. A Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos notificará os Estados membros dessa Organização e os Estados que tiverem aderido à Convenção sobre as assinaturas, os depósitos dos instrumentos de ratificação, adesão ou denúncia, bem como sobre as eventuais reservas.

ANEXO II

Código de Ética do Intérprete

CAPÍTULO 1

Princípios fundamentais

Artigo 1

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

Artigo 2

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

Artigo 3

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

Artigo 4

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;

Artigo 5

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.

CAPITULO II

Relações com o contratante do serviço

Artigo 6

O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis;

Artigo 7

Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS.

CAPITULO III

Responsabilidade Profissional

Artigo 8

O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;

Artigo 9

O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como da Língua Portuguesa;

Artigo 10

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;

Artigo 11

O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, se isso for necessário para o entendimento;

Artigo 12

O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares.

CAPITULO IV

Relações com os colegas

Artigo 13

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

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

Diante deste código de ética, apresentar-se-á a seguir diferentes situações que podem ser exemplos do dia-a-dia do profissional intérprete. Tais situações exigem um posicionamento ético do profissional intérprete. Sugere-se que, a partir destes contextos, cada intérprete reflita, converse com outros intérpretes e tome decisões em relação a seu posicionamento com base nos princípios éticos destacados no código de ética.

Professor de Libras Código de Ética

- 1) Deverá ter respeito pela Libras, zelar pelo seu uso adequado, mas estar aberto para aprender e aceitar sinais novos, porque isso é uma característica de qualquer Língua;
- 2) Deverá reconhecer a necessidade de se aperfeiçoar, fazer um curso superior e estar aberto para conhecer novos métodos de ensino;
- 3) Deverá esclarecer às Pessoas Surdas sobre a importância do trabalho dos Instrutores para a divulgação e ensino da LIBRAS;
- 4) Deverá ter respeito a cada indivíduo Surdo, sendo este oralizado ou não, mesmo que saiba pouco a LIBRAS, incentivando-o a usá-la;
- 5) Nos assuntos gerais, sempre respeitar as decisões da diretoria dos órgãos competentes, quando esta estiver de acordo com o estatuto e regimento da Instituição onde esteja trabalhando;
- 6) Deverá lembrar dos limites da sua função e não ir além de sua responsabilidade, respeitando seu colega de trabalho como também seus coordenadores e diretores;

- 7) Deverá manter o respeito à sua Identidade e Cultura Surda quando necessitar do apoio de profissionais ouvintes para auxiliá-lo no desenvolvimento das capacidades expressivas e receptivas em LIBRAS e na Língua Portuguesa;
- 8) Deverá esclarecer aos alunos no que diz respeito à Cultura Surda sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido por causa da falta de conhecimento do público sobre a Surdez e a comunicação com o Surdo;
- 9) Deverá, durante o exercício da função, adotar uma conduta adequada e, ao se vestir e utilizar adereços, não chamar a atenção sobre si mesmo;
- 10) Deverá ter assiduidade e pontualidade durante o curso;
- 11) Deverá ter sempre organizado o planejamento das aulas do curso e, caso haja dúvida, procurar ajuda para preparar a aula antecipadamente;
- 12) Deverá ensinar, dando o melhor de sua habilidade, sempre transmitindo os conhecimentos sobre a LIBRAS de que dispõe e que já estudou;
- 13) Deverá se esforçar para dar assistência aos alunos, esclarecendo suas dúvidas sobre LIBRAS;
- 14) Deverá ter paciência com os alunos Surdos e com os Ouvintes que têm mais dificuldade em aprender a LIBRAS;
- 15) Deverá se manter neutro e tratar os alunos com igualdade, sem dar preferências aos alunos mais inteligentes ou que já saibam um pouco mais a LIBRAS;
- 16) Deverá manter uma atitude neutra durante o transcurso do curso, evitando interferências e opiniões pessoais não relacionadas às aulas;
- 17) Deverá saber controlar as emoções e não levar os problemas pessoais para a turma;
- 18) Deverá refletir e cumprir essas recomendações sobre ÉTICA PROFISSIONAL e POSTURA DO(A) INSTRUTOR(A), procurando aprimorá-las.