

UNISO – UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

Alessandra Melo de Carvalho

INCLUSÃO PELA COMUNICAÇÃO

Sorocaba / SP
2012

Alessandra Melo de Carvalho

INCLUSÃO PELA COMUNICAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação e Cultura.

Orientador Professor Doutor Paulo Celso da Silva

Sorocaba/SP
2012

	T
Class	302.2
	C321i
	2012
Acervo:	89883

Ficha Catalográfica

C321i Carvalho, Alessandra Melo de
Inclusão pela comunicação / Alessandra Melo de Carvalho. --
Sorocaba, SP, 2012.
121 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Celso da Silva.
Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade
de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2012.
Bibliografia: f. 77-79.

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Surdos – Meios de comunicação.
3. Mídia I. Silva, Paulo Celso da, orient. II. Universidade de
Sorocaba. III. Título.

Alessandra Melo de Carvalho

INCLUSÃO PELA COMUNICAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 29/08/2012

BANCA EXAMINADORA:

Ass. _____
Pres.: Prof. Dr. Paulo Celso da Silva –
Universidade de Sorocaba

Ass. _____
1º Exam.: Profa. Dra. Maria Lúcia de
Amorim Soares – Universidade de
Sorocaba

Ass. _____
2º Exam.: Profa. Dra. Miriam Cristina
Carlos Silva – Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho a meu pai, Ariosvaldo Rodrigues de Carvalho.

AGRADECIMENTOS

Sozinho, restringido a mim, sou uma sílaba sem voz, uma sombra vazia, braço que não se move, harpa sem melodia, punhado de cinza inútil, que o próprio vento despreza –
Mário Branco.

Assim, agradeço à Comunidade Surda de Sorocaba e do Rio de Janeiro que permitindo-me o contato constante me fez compreender, e ser compreendida, em sua fascinante forma de comunicação.

Aos meus pais Ariosvaldo Rodrigues de Carvalho e Maria de Fatima Melo de Carvalho, pela compreensão, paciência e interesse em minhas necessidades pessoais e profissionais quando me debruçava nestas páginas, privando-os de nossas "familiaridades".

À tradutora/intérprete de LIBRAS Francimar Mangabeira Martins Maciel pelas conversas direcionadas em prol deste Trabalho.

A meu orientador Osvando J. de Moraes quando me dirigia e ouvia meus conflitos e indecisões, mesmo pessoais, sem me permitir esquecer o foco.

O principal ob-
servador de
- e a mape-
compreens-
esta aborda-
Marshall M.
análise e i-
a. Interesses
específicos
em n.º 10
regulari-
comunic-
da spo-
deste p-
atendim-
ativa-
Boroc-
curda-
em ap-
interes-
de com-
maioria
em sei-
cidade
valoriz-
inform-
do ap-
Aunde
adequ-
dos e-
a reali-
clivint-
pres-
apren-
cadu-
consi-

A Língua de Sinais nas
mãos de seus mestres, é uma Língua extraordinariamente bela e
expressiva, na comunicação uns com os outros e como um modo de
atingir com facilidade a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte
lhes concedeu um substituto à altura.

J. Schuler Long – The Sing Language
(1910)

RESUMO

O principal objeto deste trabalho é a comunicação do surdo ou Deficiente auditivo através do idioma, oficial no Brasil desde 2002, LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais – e a maneira como a mídia utiliza essa comunicação em sua programação. Para a compreensão do tema, foram utilizados – Emmanuelle Laborit e Harlan Lane, para uma abordagem relativa às questões da surdez e do universo da pessoa surda e Marshall McLuhan no se refere a área da comunicação. Estes autores auxiliaram na análise e reflexão que busca, por extensão, atingir profissionais da área levando-os a interessarem-se por este público e sua forma de comunicação, com suas especificidades e desafios. Neste sentido, e a partir de pressupostos legais, como a lei nº 10.436/2002, o artigo 18 da lei nº 10.098/2000, o decreto nº 5.626/2005, a regulamentação da Lei 10.436, a lei nº 10.845/2004 e a lei nº 12.319/2010, os meios de comunicação de massa aparecem, não como coadjuvantes, mas como elementos de apoio direto e imprescindíveis. A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa foi a observação e a experiência pessoal, em treze anos de atendimento aos surdos e deficientes auditivos na área educacional e cultural, efetivados na INTEGRA – Profissionalização e Sociabilização dos Surdos de Sorocaba. Realizada portanto de forma direta, com a participação da Comunidade Surda da região, através da realização de entrevistas e de trocas de experiências que apontam para o que os surdos e deficientes auditivos consideram ser de grande interesse e relevância, seu acesso a informação. Concluiu-se que de fato os meios de comunicação precisam atingir também indivíduos que não se comunicam como a maioria, mas esperam receber informações, esclarecimentos, orientações e cultura, em seu idioma, que é visual. Apesar de serem uma minoria linguística os surdos são cidadãos, telespectadores, leitores, “ouvintes” e consumidores. A mídia precisa valorizar os indivíduos que ignoram parte do mundo, por falta de dados e informações com os quais não tem contato, o que dificulta e, às vezes, os impede de se apropriarem de um universo maior através da acessibilidade na comunicação. Ainda no tocante ao papel da mídia, parte dos mecanismos para o conhecimento adequado sobre o assunto deveria ser apresentado durante a formação acadêmica dos estudantes de comunicação, futuros profissionais da área, entretanto esta não é a realidade brasileira, que prioriza apenas aqueles alfabetizados em Português e ouvintes, excluindo, com isso, um contingente de cidadãos. Por isso o trabalho apresenta esses mecanismos apontando possibilidades que se baseiam no aprendizado e domínio da língua por comunicadores, pela inserção de janelas com tradutores/intérpretes de LIBRAS ou Closed Caption nas programações televisivas considerando as normas técnicas vigentes.

Palavras-chave:

Palavras-chave: Comunicação de Surdos e Deficientes Auditivos. Mídia. LIBRAS.

ABSTRACT

The main object of this work is the communication of the deaf or hearing handicapped by language; official in Brazil since 2002 LIBRAS - Brazilian Sign Language - and the way that media uses this communication in its programming. To understand this subject, we used - Emmanuelle Laborit and Harlan Lane, to do an approach to issues relating to deafness and the deaf person's universe and Marshall McLuhan refers to the area of communication. These authors helps in analysis and reflection that seeks, by extension, achieving professionals leading them to become interested by this community and its form of communication, with its specificities and challenges. In this sense, and from legal requirements, such as Law No. 10.436/2002, Article 18 of Law No. 10.098/2000, Decree No. 5.626/2005, the regulating Law 10,436, Law No. 10.845/2004 and Law No. 12,319 / 2010 the mass media appear, not as adjuncts, but as elements of direct support and essential. The methodology adopted for the development of this research was the observation and personal experience in thirteen years of service to the deaf and hearing impaired in the educational and cultural effected in INTEGRA - Professionalization and Socialization of the Deaf from Sorocaba. Performed therefore in a direct way, with the participation of the Deaf Community in the region, by conducting interviews and exchanges of experiences that point to the deaf and hearing impaired consider to be of great interest and relevance, their access to information. It was concluded that in fact the media also need to reach individuals who do not communicate like most, but expect to receive information, clarifications, guidelines and culture, in your language, that is visual. Despite being a linguistic minority the deaf people are citizens, viewers, readers, "listeners" and consumers. The media needs to value individuals who ignore part of the world, for lack of data and information with which they have no contact, making it difficult and sometimes prevents them from appropriating a larger universe through accessibility in communication. Also with regard to the role of the media, part of the mechanisms for adequate knowledge on the subject should be presented during the academic formation of the communication student, future professionals of the area; however this is not the reality in Brazil, which prioritizes only those literate in Portuguese and listeners, excluding, therefore, a contingent of citizens. For this reason this work presents these possibilities pointing mechanisms that are based on learning and mastery of the language by journalists, by the insertion of windows with translators / interpreters in LIBRAS or Closed Caption on TV schedules considering the current technical standards.

Keywords: Communication of the Deaf and Hearing Impaired. Media. LIBRAS.

Lista de Figuras

Figura 1	Letra "M" do Alfabeto Manual	21
Figura 2	Letra "N" do Alfabeto Manual	21
Figura 3	Letra "J" do Alfabeto Manual	21
Figura 4	Letra "Z" do Alfabeto Manual	21
Figura 5	Letra "C" do Alfabeto Manual	21
Figura 6	Letra "D" do Alfabeto Manual	21
Figura 7	Letra "L" do Alfabeto Manual	21
Figura 8	Sinal correspondente a palavra "Árvore" em Língua Brasileira de Sinais	22
Figura 9	Sinal correspondente a palavra "Cadeira / sentar" em Língua Brasileira de Sinais	23
Figura 10	Sinal correspondente a palavra "Telefone / telefonar" em Língua Brasileira de Sinais	23
Figura 11	Sinal correspondente a palavra "Saudade" em Língua Brasileira de Sinais	33
Figura 12	Sinal correspondente a palavra "Cantar" em Língua Brasileira de Sinais nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro	48
Figura 13	Sinal correspondente a palavra "Caneta" em Língua Brasileira de Sinais nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro	49
Figura 14	Cartaz do filme "Filhos do Silêncio"	52
Figura 15	Foto correspondente a palavra "União" em Língua de Sinais Francesa (e Libras) com a atriz surda Emmanuelle Leborit	52
Figura 16	Logotipo da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS	53
Figura 17	Alfabeto Manual	61
Figura 18	Configuração de Mãos	62
Figura 19	O sinal correspondente a palavra "Aprender" em Língua Brasileira de Sinais	63
Figura 20	Sinal correspondente a palavra "Laranja" em Língua Brasileira de Sinais	63

Figura 21	Sinal correspondente a palavra "Trabalhar" em Língua Brasileira de Sinais	64
Figura 22	Sinal correspondente a palavra "Paquerar" em Língua Brasileira de Sinais	64
Figura 23	Sinal correspondente a palavra "Esquecer" em Língua Brasileira de Sinais	64
Figura 24	Sinal correspondente a palavra "Aprender" em Língua Brasileira de Sinais	64
Figura 25	Sinal correspondente a palavra "Decorar" em Língua Brasileira de Sinais	64
Figura 26	Sinal correspondente a palavra "Rir" em Língua Brasileira de Sinais	65
Figura 27	Sinal correspondente a palavra "Chorar" em Língua Brasileira de Sinais	65
Figura 28	Sinal correspondente a palavra "Conhecer" em Língua Brasileira de Sinais	65
Figura 29	Sinal correspondente a palavra "Ajoelhar" em Língua Brasileira de Sinais	65
Figura 30	Sinal correspondente a palavra "Sentar" em Língua Brasileira de Sinais	66
Figura 31	Sinal correspondente a palavra "Ir" em Língua Brasileira de Sinais	66
Figura 32	Sinal correspondente a palavra "Vir" em Língua Brasileira de Sinais	66
Figura 33	Outro sinal correspondente a palavra "Vir" em Língua Brasileira de Sinais	67
Figura 34	Sinal correspondente a palavra "Subir / descer" em Língua Brasileira de Sinais	67
Figura 35	Sinal correspondente a expressão "Acender a luz" em Língua Brasileira de Sinais	67
Figura 36	Sinal correspondente a expressão "Apagar a luz" em Língua Brasileira de Sinais	67
Figura 37	Sinal correspondente a expressão "Abrir / fechar a porta" em Língua Brasileira de Sinais	68

Figura 38	Sinal correspondente a palavra "Triste" em Língua Brasileira de Sinais	68
Figura 39	Sinal correspondente a expressão "Ato sexual" em Língua Brasileira de Sinais	68
Figura 40	Sinal correspondente a palavra "Bala" em Língua Brasileira de Sinais	69
Figura 41	Sinal correspondente a palavra "Moto" em Língua Brasileira de Sinais	69

3 A HISTÓRIA

3.1 Jogo de

3.2 A como

3.3 Conhe

3.4 Do ver

3.5 As de

3.6 Conte

3.7 Discu

3 OS PAR

3.1 Oger

3.1.1 Co

3.1.2 Por

3.1.3 M

3.1.4 O

3.1.5 E

3 OS BU

3.1 Aa

3 CONCL

3 REFER

3 ANEXOS

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Anexo IV

Anexo V

Anexo VI

Anexo VII

Anexo VIII

Anexo IX

Anexo X

Anexo XI

Anexo XII

Anexo XIII

Anexo XIV

Anexo XV

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS CONCEITOS DE COMUNICAÇÃO E OS SURDOS	
2.1 Comunicação visual e ausência de áudio.....	21
2.2 O conceito de interação	26
2.3 Conceitos de língua e linguagem	28
2.4 Expressões: faciais, corporais e gestuais	32
2.5 Legislação	34
2.6 Análise do filme: Mr. Holland: Adorável Professor	40
3 A HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS	
3.1 Júlia Kristeva: história da linguagem.....	43
3.2 A comunicação por sinais	44
3.3 Conhecimento lexical e sintático	46
3.4 Do verbal ao gestual	47
3.5 As expressões faciais como complemento e a leitura labial	50
3.6 Contextos e situações comunicacionais	54
3.7 Discurso sobre a comunicação por Libras.....	54
4 OS PARÂMETROS DAS LÍNGUAS DE SINAIS	
4.1 Organização dos parâmetros linguísticos em Libras	60
4.1.1 Configuração de mãos	61
4.1.2 Ponto de articulação	63
4.1.3 Movimento	65
4.1.4 Orientação /direcionalidade	66
4.1.5 Expressão facial e/ou corporal	68
5 OS SURDOS E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO	
5.1 As interações para os surdos	70
6 CONCLUSÕES.....	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	
Anexo I - Lei nº 10.436/2002 – Oficialização da LIBRAS no Brasil.....	81
Anexo II - Artigo 18 da lei nº 10.098/2000 – Acessibilidade das pessoas com deficiência.....	82
Anexo III - Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei 10.436.....	87
Anexo IV - Lei nº 10.845/2004 – Atendimento educacional especializado.....	98
Anexo V - Lei nº 12.319/2010 – Regulamenta a profissão do tradutor-intérprete de LIBRAS.....	101
Anexo VI – Declaração dos Direitos Linguísticos	104
Anexo VII - Declaração de Salamanca.....	105

1 INTRODUÇÃO

Quando se ouve com os olhos você se torna diferente, e diferente em vários aspectos. Há uma mudança significativa no modo de ver o mundo. Não apenas no que concerne ao “ver” literal, se é possível assim expressar o que estamos tentando apresentar aqui porque esta visão, em verdade, não pode ser literal, uma vez que esta extensão humana muda a realidade e a transforma, a adapta para apoiar a sobrevivência.

Esta diferença cognitiva muda não só o mundo a sua volta, mas muda você perante as pessoas e a si mesmo, a partir do momento em que o mundo visual precisa de outras pistas que, neste caso, não podem ser auditivas, principalmente quando o olho passa a desempenhar o papel de outro dos cinco sentidos humanos, aí tudo passa a ter outro sentido.

Os meios de comunicação são diversos, mas dependentes da cognição de seu leitor, telespectador ou ouvinte, e os meios de comunicação individuais, ou seja, aqueles que se fazem presentes no indivíduo o são a partir dele em direção aos meios externos e vice-versa, para com eles interagirem.

Quando, no entanto, os meios de comunicação precisam atingir e atender seu objeto, ou seja, a pessoa humana, precisa que este ser esteja provido de certas condições para o recebimento e o processamento da informação e do conhecimento.

Ocorre que nem sempre estes meios externos são satisfatórios, para o público que quer atingir, ou apresentam-se de forma apropriada para alcançar toda população. Alguns estão aquém destes poderosos veículos de massa.

McLuhan (1971) concebe a tecnologia elétrica em seu tempo como algo que funcionaria como transporte da comunicação. Embora isso seja real, hoje podemos adicioná-la a um braço da tecnologia, a virtual, tão abrangente e capaz de alcançar “os não alcançados”. Ele diz que graças à sua ação de prolongar o nosso sistema nervoso central, parece favorecer a palavra escrita, inclusive a participacional, referindo-se à imprensa.

No caso de indivíduos surdos o computador tem sido um aliado que os fez dispensar a ajuda dos familiares e amigos nas conversas ao telefone, nas quais necessitavam de um intermediador, mesmo para assuntos de cunho particular. Os libertou da intervenção de um segundo intermediador quando na era do bip, a telefonista, elemento indispensável na época para efetivar a comunicação. Estranhamente dispensa hoje o próprio instrumento criado visando a comunicação peculiar desses indivíduos, o TDD – Telecommunications Device for the Deaf: um telefone com teclas que lembram o teclado do computador e um visor onde a conversa vai sendo visualizada.

Aliado ao computador os surdos e deficientes auditivos utilizam de forma cotidiana e sistemática o telefone celular, na função de envio de mensagens digitadas, os conhecidos torpedos. Este tem lhes proporcionado liberdade de comunicação e expressão nunca experimentados antes por esta Comunidade.

McLuhan (1971) estava restrito ao telefone, ao rádio e à televisão. Hoje, porém, a sociedade dispõe de uma gama impressionante de meios tecnológicos, e a comunicação corre por veículos como a televisão e a lousa digital, a internet, o telefone celular, o tablete e muitos outros.

Conseguimos desenvolver incrivelmente a máquina, mas não podemos dizer que da mesma forma nossa cultura pessoal de entendimento das diferenças, tão presentes, tenha se desenvolvido da mesma maneira. Precisamos do entendimento de que nem todos somos “a massa”, ou seja, a minoria existe e faz constantes solicitações à sociedade.

Em um de seus comentários McLuhan (1971) pede que o leitor de sua Obra: “Os meios de comunicação como extensão do homem”, imagine que ao invés da utilização da bandeira norte-americana, com seus símbolos e listras, tivéssemos um pedaço de pano exposto no pavilhão nacional apresentando as palavras “bandeira americana”.

Obviamente embora os símbolos transmitissem a mesma mensagem o efeito não seria satisfatório, porque sem o mosaico visual, tão significativo da bandeira, tal modelo privaria suas qualidades de experiência e imagem corporada,

ou seja, o significado e a emoção embutidos nas cores e símbolos da bandeira para os americanos. Usa tal exemplo para tratar do nativo que se alfabetiza, dizendo que ele se civiliza e afasta-se assim de sua família e comunidade inicial.

Entretanto de todo relato o final do parágrafo chama-nos muito a atenção: “ele é livre emocionalmente...um indivíduo de organização visual, com hábitos, atitudes e direitos iguais aos outros indivíduos civilizados”. (McLUHAN, 1971, p. 56)

O sujeito de nosso Trabalho é o indivíduo surdo, ou com deficiência auditiva, usuário da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, no sentido em que este lança um braço na direção das afirmações de McLuhan (1971) porque, podemos afirmar, as reconhece como suas. Para este grupo de indivíduos minoritários, embora os símbolos possam transmitir a mesma mensagem, o efeito para eles não é o mesmo, uma vez que sem o mosaico visual, tão significativo para estes, estariam privados de suas qualidades de experiência e imagem corporada. Sua experiência quanto Comunidade, considerando-se as semelhanças dos históricos de vida, relatadas por tantos surdos e corporada, no sentido de que para estes e sua língua visual, o que é possível ver é o mesmo que é possível significar.

Identifica-se então como “um indivíduo de organização visual”, geralmente diferente daqueles que o cercam. Têm um histórico dinâmico-participativo de luta, assim adaptando seus hábitos e colocando-se como comunidade de atitude. Incluindo aqui a atitude de buscar sua acessibilidade à comunicação.

Sendo a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, a segunda língua oficial no Brasil, queremos dialogar sobre as possibilidades e os caminhos comunicacionais por onde ela poderá trilhar seu sucesso, ou fracasso, dependendo do interesse daqueles que podem influenciar de modo direto a opinião pública sobre quase tudo que nos cerca, bem como da presença ou da ausência da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, nestes ambientes comunicacionais.

Da mesma forma que McLuhan (1971) diz que o alfabeto significou o poder, a autoridade e o controle das estruturas militares, para o indivíduo surdo a Língua de Sinais significa sua ponte. A possibilidade de poder, autoridade e controle no que concerne a todo conhecimento e informação contidos no mundo dos ouvintes, com

igualdade de condições em termos de domínio e manipulação dessas informações e desse conhecimento, no caso do surdo, aliás, uma manipulação literal tendo em vista o uso direto da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

Os surdos no Brasil, em sua maioria, utilizam-se da Língua de Sinais para sua comunicação e interação com os outros indivíduos surdos ou com ouvintes fluentes no idioma. Baseados nisso repensamos aqui a posição desta forma similar de comunicação de acordo com as teorias da área e suas representações humanas e sociais.

Tendo em vista os avanços relativos na área educacional imaginamos a contribuição que tal trabalho poderá vir a prestar então, não só aos pesquisadores inseridos neste contexto, como ainda suas respectivas – cultura e educação, considerando nossa atuação na educação de indivíduos surdos e deficientes auditivos.

Algo citado por McLuhan (1971) tem especial atenção aqui – referindo-se ao alfabeto fonético afirma que uma simples geração de alfabetização é suficiente para desligar o indivíduo da teia tribal e que isso nada tem a ver com o conteúdo das palavras, mas é o resultado da súbita ruptura entre as experiências auditiva e visual do homem, e completa que só o alfabeto fonético nos produz uma divisão tão clara da experiência, dando-nos um olho por um ouvido.

No caso do espectador surdo faz-se uma inversão desta fala, para este o ouvido é dado por um olho, ou seja, pela relevância da experiência visual. O que poderia ser assim exemplificado - para aquele (surdo) que assiste na televisão a notícia transmitida em Língua de Sinais; para aquele que *ouve* o rádio, a internet com a presença do tradutor/intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; para aquele que lê o jornal a condição de entender o idioma pátrio que não faz parte de sua realidade linguística, como se fosse este um estrangeiro em seu próprio país.

Comparando pesquisadores que exploraram diversas possibilidades e processos comunicacionais, embora nenhum deles trate de forma específica deste tipo de comunicação, a saber a Língua de Sinais, utilizamos (como o leitor já

percebeu) o mestre Marshall McLuhan (1971), principalmente em “Os meios de comunicação como extensão do homem”.

No que concerne à surdez, buscamos referenciais na pessoa de um dos maiores escritores clínicos do século XX, o Dr. Oliver Sacks, na obra *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*; e em Harlan Lane em *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*.

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste trabalho foram entrevistas – realizadas com pessoas surdas adultas, coleta de dados no cotidiano da sala de aula e da tradução/interpretação em Língua Brasileira de Sinais, registro de observações apresentadas por familiares e amigos de pessoas surdas ou deficientes auditivas e seleção de informações conseguidas através de nossa participação em grupos virtuais específicos de discussões e debates com participantes atuantes da área, ouvintes e surdos, tendo como foco a acessibilidade nos meios de comunicação.

Apesar de não termos encontrado grandes dificuldades para desenvolver esta obra registramos aqui que, em tratando-se da surdez e do indivíduo surdo, muito tem sido escrito, principalmente nos últimos dez anos, sobre o assunto, porém não encontramos trabalhos direcionados à comunicação especificamente. O que é digno de nota uma vez que este é o principal caminho para obtenção do desenvolvimento da pessoa surda ou deficiente auditiva. Seja no sentido comunicacional individual e pessoal, seja no âmbito social, ou seja, através dos meios de comunicação.

Há que se pensar em ferramentas tecnológicas, além das já existentes, para que seja possível a estes indivíduos a amplitude de seu conhecimento e informação. Se existe a televisão e se esta chegou à era digital, o que os profissionais de comunicação podem realizar em prol desta parcela da sociedade ? O que efetivou-se até o momento ? O que ainda pode ser implementado ? O que dizem órgãos como a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT ? O que um estudante, formando ou profissional da comunicação conhece a este respeito ? O que a área acadêmica tem provido ao educando, futuro profissional, sobre o universo da pessoa

com surdez ou deficiência auditiva ? Que papel tem a Língua Brasileira de Sinais neste contexto ? E no contexto do comunicador ?

No decorrer dos séculos o modelo de comunicação dos surdos foi visto de formas muito distintas. Hoje a comunidade surda (ou povo surdo¹, como muitos gostam de ser identificados) alcança um patamar de reconhecimento de seu idioma, inclusive legislativo. Este trabalho pretende verificar caminhos de respeito a esta comunicação peculiar, principalmente na mídia, buscando embasamento para tal nas teorias de comunicação disponíveis.

Faz-se ainda necessário considerar questões relativas a atuação dos meios de comunicação em conformidade com a satisfação dos indivíduos surdos e o modo como vem sendo apresentada, e verificar as dificuldades e facilidades existentes para estes indivíduos concernentes a esta divulgação ampliada e massificada de sua língua.

Durante a formatação deste trabalho conhecemos projetos internacionais que mantêm, por exemplo, o Jornal televisivo “En Otras Palabras” no qual a Língua de Sinais é utilizada pelo âncora² como pelos demais profissionais inseridos na realização do Jornal.

Além de contar com notícias do cotidiano, como qualquer outro jornal, este busca apresentar e comentar acontecimentos específicos aos surdos, como o ensino de Língua de Sinais, encontros e eventos ocorridos ou a ocorrer e informações relevantes direcionadas à comunidade surda do país como assinaturas de leis e decretos e movimentos de grupos como associações de surdos.

Consideramos este Jornal o sonho de todos os surdos brasileiros em termos de comunicação, informação e notícias. No desenvolvimento desta Dissertação o leitor terá mais informações sobre este trabalho e os recursos para acesso e pesquisa.

¹ Muitos trabalhos têm substituído o termo comunidade surda por povo surdo, considerando as características de cada terminologia, uma vez que o significado de povo expresse melhor a condição histórica e de luta dos surdos, mesmo tendo tantos significados, usada no sentido de referir-se a um grupo de seres humanos unidos por um fator comum.

² O âncora é o apresentador de um telejornal que narra, anuncia ou comenta as notícias que são exibidas e chama repórteres que entram ao vivo na programação.

Tendo em vista ser a comunicação o principal modo de interação entre o indivíduo e seu meio e sua impossibilidade sinônimo de divisão e desintegração do sujeito, precisamos pensar o significado disso para o aluno, o filho, o pai, a mãe, o telespectador, o leitor surdo, não só pelo quesito informacional, mas considerando-se seu desenvolvimento como cidadão participante de uma sociedade em que a maioria pode ouvir e interagir num idioma diferente do seu.

Algumas tentativas têm sido bem sucedidas no sentido de tornar possível aos surdos brasileiros acompanharem um jornal de qualidade informacional e conteúdo jornalístico. Um desses é o Jornal Visual³, da TVE – TV Educativa, no estado do Rio de Janeiro e o trabalho da Organização não-governamental “Vez da Voz”⁴, no estado de São Paulo, ambos à disposição na Internet.

Para localização do leitor / pesquisador, esta Obra está organizada de forma a permitir um vislumbre histórico inicial da comunidade surda no mundo, para que seja possível o entendimento de sua realidade contemporânea e a consciência da relevância de sua luta para que também os meios de comunicação os atenda e alcance.

Certamente apresentamos os conceitos de comunicação para, da mesma forma, posicionar o leitor/pesquisador sobre os caminhos que traçamos para nossos argumentos e questionamentos, criando uma ponte entre as teorias em comunicação e as possibilidades práticas destas para os indivíduos desprovidos da audição, um dos principais mecanismos humanos para percebê-la, aproveitá-la e analisá-la.

Posteriormente apresentamos os caminhos comunicacionais distribuídos e inseridos nesta forma de “fala” tão específica e minuciosa que é a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, especificamente em nosso caso, o Brasil.

³ O Jornal Visual é o primeiro telejornal diário criado para levar informação à comunidade de surdos do Brasil. Conta com reportagens sobre inclusão, assuntos referentes ao universo da pessoa surda, principais notícias do país e do mundo traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais. Para pesquisa digite:

www.tvbrasil.org.br/jornalvisual

⁴ A Ong “Vez da Voz” promove a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo a surdez, maiores detalhes acesse: www.vezdavoiz.com.br

Aprender logicamente pressupõe não somente aquisição. No caso da língua de Sinais, bem como nos idiomas orais, não apenas consiste decorar sinais, independente de sua utilização, mas considerar-se sua decodificação. Para tanto dedicamos um capítulo inteiro ao tema.

Outro tópico que não poderia ser deixado de lado é o Signwriting. A escrita da Língua de Sinais tem uma historicidade e estrutura bastante interessante para o pesquisador. Imaginamos que se a escrita da Língua tivesse ocorrido em conjunto com sua utilização estaríamos muito mais desenvolvidos hoje, não só no que se refere a sua utilização por indivíduos surdos mas, e principalmente, por indivíduos que poderiam ter servido de suporte a estes no que se refere a aquisição da língua-mãe, dos respectivos países em que residem.

No desenrolar dos capítulos está registrado o material que nos serviu de fonte de forma mais direta nesta pesquisa: trechos das entrevistas e recortes de casos relatados em sua maioria por professores e pessoas surdas, ou profissionais ouvintes da área que tiveram alguma experiência com presença da Língua de Sinais. Pretendemos com tal atitude dar veracidade aos textos e aos argumentos utilizados, facilitando assim o entendimento pelos exemplos expostos.

2 OS CONCEITOS DE COMUNICAÇÃO E OS SURDOS

2.1 Comunicação visual e ausência do áudio

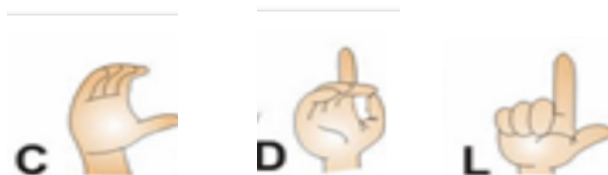
Os estudos na área da semiologia mostram que foi possível observar a íntima relação entre certas escritas e o gesto (KRISTEVA, 1969, p. 35). O que talvez pudesse ser mostrado também no "desenho" que a mão toma, na LIBRAS, ao representar, por exemplo, o alfabeto manual como nas letras **C, D, I, J, L, M, N, O, V, W, Y e Z**. Algumas demonstram ou lembram uma característica da letra como: três pernas para o M e duas para o N:



ou o formato delas no ar, como o J e o Z:



Outras representam sua formatação como o C, o D ou o L, facilmente identificáveis aos principiantes no estudo da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.



ALFABETO MANUAL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

<http://acessibilidadenapratica.blogpost.com/2011-02-01-archive.html> - Acesso em 05/01/2012

Tendo em vista o fato das Línguas de sinais serem percebidas no âmbito visual, utilizam o espaço e suas dimensões para constituir seus mecanismos "fonológicos", morfológicos, sintáticos e semânticos para obter significados e

tornarem-se percebidos por seus usuários. Apresentam formas icônicas, ou seja, formas linguísticas que copiam o referente em suas características visuais.

Evidencia-se nas estruturas das línguas de sinais, esta característica, mais do que nas línguas orais, isso porque o espaço utilizado para a transmissão da primeira parece ser mais concreto do que nas línguas orais-auditivas, que constituem estruturas de sequências sonoras que são transmitidas de forma temporal.

Estas formas não são universais ou fidedignas. E, como a língua de sinais não é universal, cada país representa estas formas convencionalmente, porque cada comunidade poderá perceber os objetos, animais e estruturas de acordo com sua ótica.

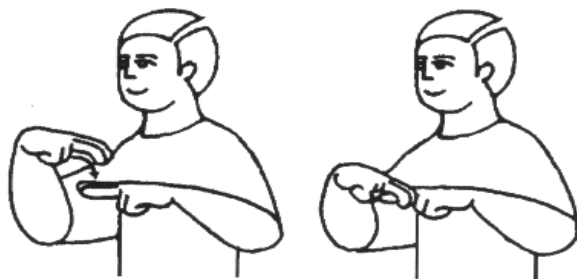
Alguns exemplos podem demonstrar melhor. Sinais como ÁRVORE, lembram o tronco das árvores representado pelo antebraço, os galhos são representados pela mão aberta e a raiz pela outra mão que sustenta o antebraço e que apresenta a palma côncava virada para baixo.

O mesmo sinal na China é representado com dois troncos, utilizando-se os dois braços com as palmas da mão para cima levemente dobrados, demonstrando a copa.



Árvore

São exemplos de sinais icônicos, em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais: CADEIRA/SENTAR, e TELEFONAR/TELEFONE porque representam o formato de pernas dobradas com os dedos indicador e médio, encaixando-se nos outros dedos indicador e médio da outra mão que estão esticados. E, o formato da letra “Y” com uma das mãos direcionada ao ouvido. Apesar disso ser muito obvio para um brasileiro, poderemos encontrar os mesmos objetos / verbos sendo representados de outra forma em determinado país.



Cadeira / sentar



Telefone / telefonar

Uma formulação cara à semiótica, encontrada em McLuhan é que:

Toda a forma de transporte não apenas conduz, mas traduz e transforma o transmissor, o receptor e a mensagem. O uso de qualquer meio ou extensão do homem altera as estruturas de interdependência entre os homens... (McLUHAN, 1971, p. 68)

Há muito significado no início da fala de McLuhan, quando nos referimos ao indivíduo surdo. Seu transporte é um idioma visível, que não depende do som, ou de ondas sonoras, para percorrer o espaço entre ele e seu receptor. Entretanto seu idioma conduz, conseguindo transmitir ao outro suas intenções e ideias. Da mesma maneira que um idioma falado transforma o emissor, a Língua de Sinais o faz alterando as estruturas de interdependência entre as pessoas.

Este sentido de transformação pode ir mais além do que nossa percepção pode determinar a princípio, porque, não raramente, podemos encontrar pessoas ouvintes, participantes ativos entre os surdos, que percebem o mundo de maneira diferente quando conhecendo sua comunicação, desejam se tornar usuários eficientes da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, não apenas num contexto social mas também profissional.

A Língua de Sinais e outras extensões de seu meio, utilizados como recursos relevantes a sua comunicação e compreensão do mundo, ocupa um espaço especial na vivência sóciointeracionista da pessoa surda.

Para Kristeva (1969, p.37), referente ao gráfico e ao gestual.

Estes dispositivos espaciais parecem constituir o suporte gráfico-material, e por conseguinte durável e transmissível, de todo um sistema mítico ou cósmico próprio de uma determinada sociedade. Podemos dizer que estes grafismos, semiescrita, semi-representação “artística”, mágica ou religiosa, são mitogramas.

Parece-nos ser devidamente aplicável a citação acima para a representação, seja ela gráfica ou espacial da Língua de Sinais, bem como tratar-se de “um sistema mítico ou cósmico próprio de uma determinada sociedade”.

Neste contexto falamos de uma sociedade de pessoas que não ouvem, ou que detêm certo grau de resíduo auditivo e que, por conseguinte, observa e vive em sociedade mas de forma distinta. Seja no modo de leitura de um texto, de um jornal, na participação como “ouvinte” de uma rádio, ou no modo como pode encontrar significados em um filme ou em um documentário sem legendas.

A pessoa surda não costuma apenas absorver destes meios, mas participar ativamente deles. As associações de surdos espalhadas pelo país dão prova disso uma vez que a arte parece apresentar-se com certa facilidade para muitos surdos.

Comentários sobre a facilidade e o desprendimento da pessoa surda para representações artísticas não são novidades. Na obra intitulada “Até onde vai o surdo”, de Jorge Sérgio L. Guimarães (1961), há um questionamento: Podemos fazer teatro ?

O autor cita experiências nacionais e internacionais nesta área envolvendo pessoas surdas como protagonistas. Conta que atendendo a um convite de produtores famosos, um elenco, composto por surdos do Gallaudet College

(Universidade de surdos localizada em Washington, DC) e dirigidos por um surdo chamado Douglas Burke, participou na peça intitulada “Arsênico e Alfazema”, apresentada na Broadway. Segundo ele tal fato provocou admiração, principalmente porque cada palavra do texto era “declamada” através do alfabeto manual.

Na obra citada Guimarães conta sua própria experiência e admiração sobre o assunto das artes cênicas, como relatada abaixo:

Tive a oportunidade de assistir, no Teatro de Bolso, da Praça General Osório, todas as pantomimas de Don Diego Cristian e Wanda Cristikaya, apresentadas pelo “Teatro Brasileiro de Mímica”. Esses artistas, jovens e talentosos causaram-me vivo interesse, pois, como era de esperar, não diziam uma só palavra. Suas próprias fisionomias e gesticulações pareciam dominar o ambiente. (GUIMARÃES, 1961, p.55)

Quando uma pessoa ouvinte cita a importância da visualização para ela está falando de detalhes, cores, formas e percepções. Embora isso também seja uma realidade para a pessoa surda, vai além.

As marcas visuais estruturam para o surdo uma ponte na comunicação. Uma sobancelha levantada, um sopro, tudo apresenta significado porque faz parte do contexto comunicacional.

A ausência do áudio então, para a realidade das pessoas surdas, retira, na visão das pessoas ouvintes, seu poder de compreensão geral. Entretanto, para a pessoa surda, isso pode significar uma amplitude de sua comunicação, principalmente se esta pessoa nunca ouviu antes.

Se considerarmos a comunicação da pessoa surda podemos perceber que ela é “isenta” de áudio, ou seja, mesmo que um surdo emita sons durante sua “fala” seja no momento da liberação natural de um fonema, seja no momento de apresentação de um sinal específico, como o motor do carro ou um helicóptero em movimento, ainda assim, este som não será audível para ele, mas um complemento ou um auxílio para a pessoa ouvinte com quem interage.

Considerando o que significa a ausência do áudio para os que ouvem, a compreensão de que exista comunicação real em sua ausência fica prejudicada. Caso uma repórter utilize a Língua de Sinais uma pessoa surda poderá “ouvir” uma

rádio, em ambiente virtual, através da internet e um intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Embora, num caso deste a pessoa surda não possa ouvir literalmente o som da sirene do carro de polícia que compõe a notícia, ele poderá ver que há este som no ar, caso o profissional o transmita sem perder o conteúdo geral da mensagem.

Assim, o áudio não presente para o surdo se fará, presente de outras formas e por outros meios. E, embora isso não seja o mesmo que ouvir a música, a chuva no solo ou o vidro quebrando-se a preocupação em transmitir estas informações dá direcionamento ao pensamento e a comentários e compreensão de contextos importantes à comunicação desses indivíduos.

2.2 O conceito de interação

Uma definição simples para interação é “ação mútua”, eventos ou atividades que têm um caminho de ida e volta. Em nosso caso, ações e reações que envolvem indivíduos ou/e os meios de comunicação.

Sempre que indivíduos surdos têm acesso, utilizam-se da tecnologia, em especial do computador. Geralmente o fazem com certa eficiência, se comparados a indivíduos da mesma faixa etária, mesmo que as instruções de tela venham em outros idiomas, inclusive em japonês, em um jogo por exemplo.

Recentemente foi lançado no Brasil um produto chamado Viavel, um telefone para surdos. Nele o surdo consegue conversar através da imagem, visualizando os sinais transmitidos por outros surdos, ou por outra pessoa ouvinte conhecedora de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. A ideia de interatividade então é experimentada de forma plena.

Este desejo de interação, de contato, de conversação e de comunicação, principalmente entre seus pares, para os sujeitos surdos, utilizadores da Língua de Sinais, é algo caro para estes. O que pode parecer muito lógico, porque a comunicação é importante na vida de todas as pessoas, para a pessoa surda toma outra dimensão, há uma amplitude desta dimensão.

Se para uma pessoa ouvinte conversar e ouvir a conversa de seu vizinho pode parecer algo natural e cotidiano, para a pessoa surda, interagir de maneira

fluída pode não ser algo tão comum ou natural, uma vez que para isso o “falante” precisa dominar regras gramaticais e estruturais elaboradas.

Apesar da palavra interação poder ser encontrada com os mais diversos significados, dependendo da área a que se refere, na comunicação interacional entre indivíduos surdos esta palavra tem sentido pleno.

Quando o surdo dispõe da “janela” com um intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, na TV, mesmo que para pessoas ouvintes isso não possa ser classificado como interação, para ele isso é possível uma vez que em ocasião propícia comentará e discutirá um assunto transmitido pelo intérprete, mesmo que este encontro não seja presencial, mas virtual.

A interação da pessoa surda é uma realidade. Poderíamos dizer inclusive que o surdo é toda comunicação uma vez que se comunica corporalmente.

Interagir e auto-estimar-se pode estar plenamente ligado. Lane apresenta um de seus estudos de caso da seguinte maneira:

O pai que comunica tão fluentemente com as pessoas à sua volta afirma que “a mais rudimentar articulação conseguida vale pela auto-estima”. A busca deste tipo de auto-estima irá exigir de Sammy um preço terrível. Se ele mal consegue comunicar oralmente e não lhe é permitido fazê-lo gestualmente, é lógico que não pode comunicar de todo. Pode a autonegação ser uma via conducente à auto-estima ? (LANE, 1992, p. 147)

Embora esta interação comunicacional permitida pela tecnologia à vida de pessoa surdas lhes tenha permitido alcançar uma facilidade de comunicação muito maior e influído em sua autoestima, retirou parte do “monitoramento” antes exercido mais intensamente por familiares e amigos ouvintes.

Isso traz a ideia de que *interagir*, para o surdo, ultrapassa a concepção que nós, ouvintes, podemos ter. Interagir para ele significa ter pleno domínio, poder de decisão e liberdade para expressar-se da forma como ele mesmo entende ser a mais apropriada, seja no que se refere ao sinal a ser escolhido para aquele contexto, seja na forma como isso irá ocorrer, ou por quais meios ele julgar ser o mais adequado.

2.3 Conceitos de língua e linguagem

O conceito de linguagem sempre esteve atrelado a época que determinada sociedade vivenciava, o que dependia dos saberes adquiridos, seus credos e suas filosofias.

Kristeva (1969, p.15) introduz o assunto citando a era cristã “até ao século XVIII, tinha uma visão teológica da linguagem, pondo em primeiro lugar o problema de sua origem, ou em rigor, as regras universais da sua lógica”. Daí aos nossos dias ocorreram diversas discussões para elevar a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, ao status de língua, objetivo de poucos linguistas mas que alcançaram o interesse de grupos de surdos e de pessoas ouvintes debruçadas sobre o tema, principalmente nos meios acadêmicos.

Hoje o interesse maior da área está na visão das linguagens como sistema e as questões que envolvem então seu funcionamento. O que não é de fácil execução uma vez que tanto no passado remoto quando ainda hoje é um sistema complexo com questões diferentes, muitas delas inclusive discutidas aqui.

A principal questão aqui seria a materialidade da comunicação, ou seja, a transformação do pensamento em algo concreto, no caso da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, em algo palpável, ou tátil. Conforme Kristeva (1969, p. 17) “parece impossível hoje em dia, sem abandonar o terreno do materialismo, afirmar a existência de um pensamento extralinguístico”.

Um questionamento repetido entre os estudiosos da linguística seria a posterioridade ou não do surgimento da linguagem e da sua respectiva escrita. Para Kristeva “se a linguagem é a matéria do pensamento, é também o próprio elemento da comunicação social. Não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação” (1969, p. 19).

Através deste pensamento e, em havendo emissor e receptor: surdo – surdo, ou surdo – ouvinte, ou mesmo, ouvinte-ouvinte, proficientes em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, podemos conceber que a linguagem é um processo de comunicação de mensagens entre sujeitos, falantes ou não.

Dois surdos que conversem entre si, mesmo não utilizando propriamente a fala são sujeitos “falantes”, da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais,

desempenhando ambos o papel de destinador e de destinatário, além de serem ainda decifradores de um código comunicacional, realizando este processo a partir do momento que pode “ouvir”, entendido como *ver* a posição e o que encerra a “fala”, ou a mão do outro.

Se este é um processo mental complexo, é também um processo visual muito interessante para domínio do sujeito, tanto do que fala quanto do que escuta, sendo este processo para surdo contido de pistas visuais propositais, porque mesmo sem o sinal específico, referente a uma palavra, sentimento ou estado, o surdo pode transmitir ao outro, que está cansado da conversa, com pressa ou que não está interessado.

Embora isso seja possível também para a pessoa ouvinte, para a pessoa surda, estas pistas são imprescindíveis e inseridas quase que virtualmente no processo da comunicação porque pontua o que está no interior do sujeito para o exterior possibilitando uma “nomeação” dos sentimentos do outro, ou seja, dar um sinal adequado ao que se percebe.

Kristeva (1969, p. 19) afirma que “a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; não podendo ser modificada pelo indivíduo falante e parece obedecer às leis do contrato social que é reconhecido por todos os membros da comunidade”. Embora a autora afirme ainda que “a língua...detém apenas um sistema de signos em que o essencial é só a união do sentido e da imagem acústica”, no caso da língua de sinais ela abrange a união do sentido e da imagem gestual, ou transmitida através dos sinais referentes a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, e a seus complementos, entre eles o gesto, que não é acústico, mas visual, mesmo que possa conter esporadicamente sons.

Na condição de ouvintes percebemos um mundo gerido pela fala e pela audição para obtermos êxito na comunicação e na percepção deste mundo. Por isso só concebemos a fala como fonação.

Meirieu (1998, p. 137), tratando do tema da elaboração de estratégias de aprendizagem individual, argumenta que:

Um terceiro conjunto de variáveis que não pode ser ignorado diz respeito aos determinantes sócio-culturais na adoção de uma estratégia de aprendizagem. Nenhuma estratégia é socialmente neutra, já que cada uma delas é objeto de usos diferentes segundo os meios de origem e é marcada

por uma mais-valia social específica que os indivíduos apenas raramente deixam de perceber.

Ser diferente neste aspecto da comunicação traz ao indivíduo surdo “mais-valia social específica que os indivíduos raramente deixam de perceber” (Kristeva, 1969, p. 23). Seus meios comunicacionais para o aprendizado são distintos, dependendo assim de uma adoção de estratégias igualmente diferenciadas na aprendizagem, determinando e demandando do profissional de educação, bem como do profissional de comunicação, a criação de estratégias para alcançar efetivamente um objetivo, seja este ensinar soma e multiplicação, ou informar sobre o preço dos barris de petróleo.

Entretanto, como classificar a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como Língua, uma vez que para a maioria das pessoas, mesmo para pessoas das áreas afins, como comunicação ou fonoaudiologia, a LIBRAS é apenas uma linguagem, um código para facilitar a comunicação da pessoa surda com o mundo ?

A percepção de tal realidade é cotidiana. Encontramos professores, jornalistas, advogados, entre outros, que mesmo reconhecendo ser a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, oficial no país a tratam e a consideram como linguagem, substituindo o termo Língua contido no corpo da lei.

Isso é importante quando este trabalho considera os profissionais da área de comunicação. Vemos, constantemente, o termo linguagem, nos jornais televisivos e impressos e nas revistas. Muitas vezes encontramos trabalhos de conclusão de Curso, ou um projeto de lei utilizando o mesmo termo.

Não é tarefa fácil então, de modo geral, convencer um indivíduo de que a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, é uma língua, comprovada por estudos e pesquisas linguísticas realizadas já há algum tempo no Brasil e há mais tempo no exterior.

Nos anos de 1990 a Dr^a Tanya Amara Felipe (MEC, 1998) iniciava uma pesquisa na direção de reconhecer na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, a condição de Língua e conceder aos instrutores deste idioma tão singular condições de desempenhar de forma mais adequada e reconhecida seu trabalho, já desenvolvido ao longo de anos.

Quando do lançamento do livro da fita VHS (na época) intitulados “LIBRAS em Contexto”, seu prefácio trazia o histórico deste empreendimento.

Inicialmente este material era o resultado de um projeto de pesquisa denominado “Metodologia para o ensino de LIBRAS para ouvintes”, que se originou da necessidade do próprio surdo que ensinava sua língua sem preparo acadêmico, mas percebia a importância de uma sistematização para realização de suas atividades, formando então, juntamente com Felipe, um grupo para pesquisar e desenvolver metodologias na área.

A partir de 1993 a pesquisa ganha o apoio da FENEIS, através de um financiamento do Ministério da Educação e do Desporto – MEC/FNDE – Secretaria de Educação Especial.

Esta escolha deveu-se ao fato da FENEIS já ser o polo nacional de divulgação e de realização de cursos de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, para ouvintes pelo país, vindo da própria Federação a ideia de transformação da Pesquisa em um projeto que pudesse receber financiamento. Além disso a FENEIS é uma instituição de projeção internacional no que se refere à área da surdez.

O Grupo de pesquisa era formado, em sua maioria, por surdos instrutores de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, além de linguistas e pedagogos.

Durante o desenvolvimento do Projeto os resultados foram apreciados por outros surdos que participaram de cursos de formação para novos instrutores, através dos agentes multiplicadores, surdos que estavam diretamente ligados à Pesquisa.

Além destes os ouvintes queriam aprender LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, no novo formato, gerado pelo Projeto. Convites foram aparecendo, de várias partes do Brasil para que os componentes do Grupo informassem sobre os resultados do Trabalho e ministrassem cursos introdutórios sobre metodologia do ensino de LIBRAS.

No prefácio da obra encontramos as palavras de Felipe:

Conseguimos finalizar este Projeto que será o começo de muitos outros para dar continuidade ao que estamos introduzindo: um ensino sistemático e gradual da LIBRAS que a coloca na mesma condição de outras línguas e valoriza as comunidades surdas do Brasil. (MEC, 1998)

Este material é utilizado e distribuído hoje pelo MEC para a divulgação e o ensino da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, aos professores brasileiros é vendido pela FENEIS para interessados na formas de livro do professor e livro do aluno, acompanhados de DVD, com diálogos e exercícios.

2.4 Expressões: faciais, corporais e gestuais

Considerando o assunto em pauta aqui: expressões; sejam estas faciais, corporais ou gestuais, sabemos que o entendimento advindo delas depende em demasia do sentido da visão. Para a pessoa surda, em particular, os olhos são o que chamamos “as janelas da alma”, para eles, as janelas para o mundo, como muito bem citou Laborit: “Meus olhos são meus ouvidos, meu único recurso, sem eles não posso enfrentar o perigo” (1994, p. 127).

Passadori, tratando da comunicação corporal e citando o psicólogo norte-americano Albert Mehrabian (2009, p. 79), diz que os estudos deste psicólogo revelam que 55% do que comunicamos é representado por nosso corpo; os 38% por nossas qualidades vocais e apenas 7% por palavras. Assim, podemos parar para pensar então o quanto a comunicação por sinais pode ser eficiente, uma vez que é tão rica em expressividade.

Muitas pessoas leram ou já ouviram falar da obra *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Embora possamos encontrar material com títulos parecidos, a primeira versão foi lançada já em 1970, sendo uma referência na área e atendendo profissionais dos mais diversos campos de atuação das artes cênicas à psiquiatria.

É natural para nosso cérebro a análise, o que ele executa todo o tempo, desde a necessidade ou atração do paladar a determinado alimento ou ao sabor, até a percepção de uma sobrancelha cerrada quando dizemos algo para alguém que nos conhece bem. Experimentamos o que dizemos e obtemos respostas dos outros mediante sua reação, não necessariamente de forma verbal.

Tal é este o fato que não podemos desconsiderar o que dizemos com nossa aparência pessoal, por exemplo. Passadori falando sobre o assunto diz: “A

simplicidade da aparência deve servir de exemplo para a comunicação verbal: belas e elaboradas frases não dizem nada quando vêm acompanhadas de sorrisos forçados, gestos artificiais e olhares fugidios (2009, p. 81).

Da mesma maneira não é possível ao surdo, ou qualquer outra pessoa “falante” da LIBRAS utilizar-se de sinais para uma comunicação eficiente esquecendo-se das expressões, tão contundentes para as Línguas de Sinais.

De acordo com Passadori (2009, apud Dimitrius e Mazzarella, 2000), “Podemos escolher conscientemente nossas roupas, e podemos, até certo ponto, determinar a aparência de nosso corpo. Entretanto, a maior parte da linguagem corporal está fora de nosso controle.”

Consideremos o seguinte exemplo na frase em língua portuguesa: “Eu estou morrendo de saudades de você”. Apesar da palavra “saudade” não existir em outros idiomas, em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, este sinal é bem marcado e expressivo. Dizendo esta frase a pessoa “falante” em LIBRAS apresentaria:

Como expressão corporal: um fechamento de ambos os ombros na direção central do corpo; como representação da expressão facial: fecharia os olhos espremendo-os, fecharia a boca (poderia haver leve inflar das bochechas) e levantaria o queixo. A finalização do sinal poderia mudar a expressão facial para um largo sorriso (por exemplo) acompanhado do abrir dos braços na direção de um abraço. A expressão gestual, para finalizar, estaria no sinal propriamente dito que poderia vir, ou não, acompanhado de outras expressões, ou detalhes, como por exemplo, o abrir das mãos acompanhado da vibração delas na altura do queixo, ou outro gesto que combinasse com a intenção do sinalizador.



Sinal de saudade em Libras

Isso confere ao usuário da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, não somente domínio do sinal a ser utilizado mas, para que sua fala tenha sentido, o acompanhamento de uma expressão adequada, devidamente pensada para determinado contexto.

Apresentamos abaixo as considerações de Passadori (2009, p. 83) sobre três categorias básicas dos gestos que compõem a nossa expressão corporal:

- Inatos: independem de aprendizado, pois são herdados geneticamente. São universais e próprios da nossa espécie. Por exemplo, o bebê sugar o seio da mãe para se alimentar, os movimentos do intercuro sexual e algumas expressões faciais, como erguer as sobrancelhas ao encontrar uma pessoa;
- Adquiridos: envolvem o aprendizado, por experiência acumulada ou imitação, como cruzar os braços, gesto que pode variar ligeiramente de cultura para cultura, mas está sempre em todo o mundo;
- Treinados: para aprendê-los precisamos ser ensinados, como piscar um só olho, por exemplo.

Para uma pessoa ouvinte, algumas expressões que acompanham os sinais da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, devem ser adquiridos, porque durante nosso desenvolvimento os gestos e expressões foram mudados, renovados e aprimorados. Caso isso não tivesse acontecido não conseguiríamos nos comunicar adequadamente. Os gestos infantis não podem ser apresentados durante uma reunião o que apontaria para imaturidade, mesmo que a fala fosse coerente.

Este desenvolvimento, corporal, facial e gestual nos permite uma ponte entre o emissor e o receptor através da linguagem não verbal e nossos pensamentos, o que sentimos e o que dizemos. Por isso é certo que estas expressões não podem ser observadas de maneira isolada, mas em conjunto.

2.5 Legislação

Existe um material intitulado “Sordo en Suecia”, editado em 1995, da Sveriges Dövas Riksförbund (Confederação Sueca de Surdos) que na página cinco diz:

O ano de 1985 foi muito importante para os surdos, já que o Parlamento Sueco reconheceu a Língua de Sinais como o primeiro idioma dos surdos. O parlamento decretou que a Língua de Sinais deve ser utilizada no ensino das crianças surdas. A Suécia foi o primeiro país do mundo que tomou esta decisão. Nas escolas, a partir de 1991, pode-se escolher a Língua de Sinais como terceiro idioma no ensino.

No Brasil, dezessete anos depois da Suécia, em **24 de abril de 2002** a Língua Brasileira de Sinais foi oficialmente reconhecida no território nacional através da **Lei 10.436**⁵, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, bem como outros recursos de expressão a ela associados.

Mas em Washington (local da universidade de surdos – Gallaudet), nada e tudo aquilo. Nenhum problema, uma facilidade fabulosa para todo mundo. A língua é normalmente praticada, sem complexo. Ninguém se esconde nem se envergonha. Ao contrário, os surdos têm um certo orgulho, têm sua cultura e sua língua, como qualquer outro ser humano. (LABORIT, 1994, p. 65)

Posteriormente, em **19 de dezembro de 2005**, veio regulamentação da Lei, através do **Decreto 5.262**, que no Capítulo VIII e IX, respectivamente, contempla a área de comunicação quando obriga o poder público a divulgar e difundir a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, e a ter funcionários e empregados capacitados no uso e interpretação desta nos órgãos públicos.

Recentemente tivemos a aprovação da **Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010**, que trata da questão da inserção do intérprete de LIBRAS, Art. 2º “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

Outro material legislativo que inclui a comunidade surda é a **Lei nº 10.845, 05 de março de 2004**, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. E a Lei

⁵ Todas as leis e decretos citados neste trabalho estão no final, como Anexos

10.098/2000, também relativa aos objetivos deste: a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização.

Tornar algo acessível é torná-lo possível, e as possibilidades dos surdos são interessantes nos meios de comunicação, uma vez que este ponto é o que o torna distinto da maioria. Sua forma de comunicação é ímpar mas ele também é um consumidor, seja de produtos, da informação ou do entretenimento. Ele também compra jornal, apesar de suas dificuldades particulares com a língua pátria, assiste TV, apesar do som inserido no aparelho não o atender, adquire livros para seus filhos ouvintes, e “ouve” o rádio em seu computador.

Em todo o mundo existem mais povos multilíngues do que monolíngues. Isso ocorre porque indivíduos que vivem em países onde sua língua materna não é a língua da maioria veem-se forçados a aprender uma segunda língua.

A situação da pessoa surda poderia dispor deste paralelo. De certa forma a pessoa surda, em seu próprio país, pode ser considerada estrangeira, em termos linguísticos, além dos culturais.

Nenhum de nós é capaz de lembrar como “adquiriu” a linguagem... Também não somos, como pais, chamados a “ensinar” a linguagem a nossos filhos: eles a adquirem ou parecem adquirir de forma automática, pela virtude de serem crianças, nossas crianças, e pelos intercâmbios comunicativos entre nós. (SACKS, 1990, p. 77)

Geralmente, pessoas membros das minorias linguísticas consideram que seus filhos têm a necessidade de dominar a língua da maioria para serem bem sucedidos, embora prefiram educar os filhos na língua em que eles, os pais, são fluentes. Por isso observamos pessoas surdas que precisam dedicar muitos anos ao aprendizado da oralização.

Certamente uma pessoa que aprenda alemão terá que além de escrever e ler em alemão, falar. Entretanto esta pessoa dispõe de um canal relevante para este domínio, o ouvido, a audição. Pessoas desprovidas deste canal logicamente terão mais dificuldade, aqui então a questão envolve: leitura, escrita, fala e discernimento para reprodução e percepção de movimentos labiais, não somente leitura labial, uma vez que além de perceber o que o outro diz, ele deve reproduzir; não o que o outro diz, mas responder-lhe, interagir com o outro, de maneira lógica e compreensível.

Lane, comentando sobre a língua diz:

Desde há muito que a língua é utilizada como um instrumento imperial, usada para criar homogeneidade e fidelidade relativamente ao poder central, para minimizar ou erradicar a diversidade. A rainha Isabel de Espanha, por exemplo, ordenou que os povos das colônias americanas abandonassem as suas “grosseiras e bárbaras línguas” em prol do castelhano, ao que estariam sujeitos a Deus – e à coroa. (LANE, 1992, p. 102)

Tratando da língua de sinais mais especificamente e tendo em vista a citação acima, podemos citar, como exemplo no Brasil, a realidade a que foram expostos surdos do país inteiro anos atrás quando o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdo, mantinha seu internato.

Crianças de vários estados brasileiros saíam de seus lares para estudar no Rio de Janeiro e passavam anos de sua vida no Instituto. Quando concluíam seus estudos ou por outro motivo qualquer deixavam o INES, voltavam para seus estados de origem levando informações concernentes à comunidade dos surdos local e o domínio da Língua de Sinais.

Embora nem sempre tenha sido desta forma: acompanhando a história e os “modismos”, o Instituto também deixou em segundo plano, em determinada época, o ensino e a utilização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Chamamos atenção para “o Instituto” e não os surdos. Estes, por sua vez, usavam, fosse debaixo de uma escada ou no banheiro, escondido dos professores e funcionários da Instituição, a Língua de Sinais. Isso também ocorreu em outras escolas pelo país e pelo mundo. Estas informações colhemos diretamente, no próprio Instituto, em um período que passamos ali.

Lane fala significativamente sobre o atraso que o impedimento da utilização das línguas de sinais causou:

Assim, também o atraso na evolução de interpretação da linguagem gestual enquanto profissão permitiu que se criasse a ilusão de que não há nada a ser traduzido nesta estranha pantomina ou, pior ainda, que as séries de glosas inglesa para os gestos constituía, de fato, uma tradução. (LANE, 1995, p. 57)

A utilização da Língua de Sinais não se processou sem luta.

Apesar da língua pátria ser desejada para o desenvolvimento de um indivíduo surdo, e terem os surdos oralizados privilégios não alcançados pela maioria dos outros surdos, estamos neste trabalho e na maior parte do texto nos referindo à surdez bilateral profunda, sem aporte para um desenvolvimento de fala com bom entendimento ao receptor.

Há diversos benefícios para os surdos que se tornam bilíngues. Na maioria dos ambientes frequentados por surdos que detêm a Língua de Sinais, verifica-se que os que dentre estes se apropriam também da fala, e/ou da escrita na língua portuguesa, obtêm vantagens, por exemplo em promoções no trabalho.

Por isso acreditamos que comunicação em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, não desmerece a oralização, e vice-versa. A história das diversas Línguas de Sinais espalhadas pelo mundo, bem como a história da educação dos surdos confirma tal fato e nos dá forte indicação do sucesso que o indivíduo pode alcançar tornando-se bilíngue.

Na obra de Lane (1992, p. 106) dispomos de parte da história da língua de sinais relativa à educação e comunicação dos surdos. Ele argumenta que a primeira tentativa da maioria oral de tornar em dialeto a linguagem gestual ocorreu com a fundação da primeira escola para crianças surdas, em meados do século XVIII, na França, por Charles Michel, Abade de Epée. Por um lado, Epée estava impressionado com as formas de comunicação que observara com as duas irmãs surdas. Quando lhe foi solicitado que as instrísse, empenhou-se em aprender com elas. Ofereceu-lhes pão e obteve o sinal de COMER; água, e obteve o de BEBER; apontando para objetos em redor, aprendeu os nomes que aplicavam a cada um deles. Em breve podia manter uma conversa com elas. A medida que a turma foi crescendo, os sinais usados pelas duas irmãs surdas, provavelmente a Linguagem Gestual Francesa na forma utilizada na época, acabou por ser usada por todos os alunos de Epée. Por outro lado Epée não entendia o fato de os seus alunos utilizarem uma verdadeira linguagem que podia servir para a sua instrução. Achou que tinha que dotar os sinais com gramática – chamou ao novo sistema “mímica metódica” – e qual a melhor gramática para usar que o francês ?

“Primeiro escolhemos”, explica “os sinais das três pessoas do singular e do plural porque é mais fácil. Depois, continuamos com os tempos e os modos e atribuímos a cada um deles sinais que os conhecedores achem simples e naturais, portanto fáceis de recordar”. Significativamente, os conhecedores são os seus alunos. (LANE, 1992, p. 107)

Pode parecer estranho que a Língua de Sinais em alguma parte do mundo tenha sido proibida ou desrespeitada. Principalmente se vivemos em algum dos países em que a Língua de Sinais seja reconhecida em forma de Lei, como é o caso do Brasil.

Na América, existiam 26 instituições de ensino para crianças surdas em 1867, e a ASL era a língua de instrução em todas elas; por volta de 1907, existiam 139 escolas para crianças surdas e em nenhuma era permitida a ASL. Em termos comparativos, os números franceses proporcionaram um olhar sobre a brutalidade do imperialismo linguístico: em 1845, 160 escolas para crianças surdas sendo a LSF a linguagem aceite; no final do século, não era permitida numa única escola francesa. (LANE, 1992, p. 109)

É possível que tais atitudes e conceitos sejam possíveis por duas causas, o desconhecimento e o medo. Caso o profissional ou a família, se interesse em descobrir sobre o surdo e seu mundo o desconhecimento desaparecerá. Mas a questão do medo envolve mais uma vez que vários questionamentos pessoais e profissionais permeiam a mente.

O questionamento é um início. Encontramos pessoas ouvintes que se debatem com questões como: Serei capaz de conversar nesta forma de comunicação ? Se eu não consigo entender, não é mais fácil dizer que o outro é que não me entende ? Se na minha prática profissional cotidiana eu não consigo transmitir, não consigo me comunicar, que tipo de profissional sou ? Que tipo de pessoa sou ? Não efetivar esta comunicação não me faz passar por incompetente? Serei eu incompetente ? Em que sentido preciso mudar, sair da minha zona de conforto ? Se ele está em menor número, não é ele que deve adaptar-se ?

Lane, reproduz a fala do primeiro presidente da Associação Nacional do Surdo, Robert McGregor, no início do século XX:

Que crime hediondo cometeram os surdos para que sua linguagem seja proscrita ?... o maior extremo a que a tirania pode chegar quando as suas mãos descem sobre um pouco conquistado é a proscrição da língua nacional do mesmo. Por quem são então proscritos os sinais ? Pelos... educadores de surdos que alegam não perceber os sinais e não estar interessados nisso... pelos pais que não percebem os requisitos para a felicidade de seus filhos surdos... É porque não devíamos nós ser consultados numa questão de tão vital interesse ? (LANE, 1992, p. 113)

Na época desta colocação e de intensa luta dos surdos pela defesa de sua língua, a imprensa afeita aos surdos, segundo Lane (1992, p. 114), ajudou a comunidade surda divulgando que esta questão tratava de “violência, opressão, obscurantismo e charlatanismo”. Infelizmente os surdos não foram ouvidos.

Importante lembrar aqui que a filosofia do Ensino Bilingue data de 1968 e, até o momento deseja-se, no Brasil, vê-la implantada, 44 anos depois.

Assim, pensar a comunicação em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, refere-se a muito mais que pensar num idioma, refere-se a pensar no indivíduo, no ser humano; mas não exatamente nele, mas *com ele*.

2.6 Análise do filme Mr. Holland: Adorável Professor

A inclusão deste título ocorreu tendo em vista sua ligação com a área educacional e da surdez.

Este filme retrata aos interessados em conhecer um pouco mais sobre a vida das pessoas surdas e de seu âmbito familiar a realidade vivida por famílias mistas: com membros surdos e ouvintes.

A história retratada no filme é encontrada nos mais diversos lugares, do Brasil e do mundo. Embora os países sejam tão distintos cultural e linguisticamente, é fácil a identificação de problemas e questões muito parecidas como: a luta pelo reconhecimento das línguas de sinais, a situação vivida por surdos em suas famílias ouvintes, ou por ouvintes em suas famílias de membros surdos (*No Silêncio do amor*), as dificuldades educacionais, o período de oralização antecedente ao aprendizado da Língua de Sinais, o desejo de abandonar o aparelho de amplificação sonora e a falta de informação.

Algumas cenas deste filme podem ser destacadas com identificação muito possível para os surdos com os quais se faz contato. Uma delas ocorre quando o pai (Mr. Holland), ouvinte, pensa que seu filho (Cole) surdo, não pode perceber e compreender fatos e questões do universo da pessoa ouvinte.

Este é um fato comum. Geralmente pais, e outros familiares, de crianças com surdez acreditam que seus filhos são pessoas alienadas, que não têm condição de acompanhar a maioria e que partir deles mesmos, os familiares, este apoio e orientação é algo impossível.

Destacamos outra cena que chama atenção: a mãe, também ouvinte, decide que não pode ficar mais sem comunicar-se com seu filho. Os pais discutem sobre a possibilidade de colocar a criança numa escola particular enquanto esta pede algo para se alimentar, sem logicamente ser compreendida pelos pais.

Embora isso não ocorra na maioria dos lares, alguns pais têm se esforçado para desenvolver uma comunicação com seus filhos, apesar de nem sempre utilizarem a língua de sinais, mas sinais caseiros, ou domésticos, desenvolvidos por eles mesmos e utilizados somente neste ambiente.

No momento da descoberta da surdez do filho, eles estão num desfile com apresentação de várias escolas e um carro de bombeiro passa, fazendo imenso barulho com sua sirene. Todas as pessoas, incluindo as crianças, tentam bloquear seus ouvidos com as mãos para não sofrer tanto com o som, mas o bebê (Cole) continua dormindo tranquilamente. Após este episódio levam a criança ao médico e este, como ocorre normalmente, pede que não deixem que a criança “se comunique pelos gestos”, o que os pais, naturalmente, acatam.

Geralmente ao descobrirem a surdez do filho os pais passam por etapas que vão desde o susto e desespero inicial até a tentativa constante de acertar. Quando um dos pais opta pelo aprendizado da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, ele se torna um elo, um intérprete, fato demonstrado no filme.

Isso geralmente permite um desenvolvimento afetivo por parte do surdo àquele que se comunica com ele e, automaticamente, um certo afastamento, pela própria necessidade constante de “ponte” entre ele e a parte que não desenvolveu a comunicação.

Para o indivíduo surdo o significado de *lar* pode ultrapassar então nossa concepção mais imediata e seguir para uma amplitude relativa à facilidade comunicacional.

Enquanto a criança surda, filha de pais surdos, descobre as preocupações do mundo ouvinte ao entrar numa escola de surdos, a criança surda, filhas de pais ouvintes descobre com alegria a solidariedade do mundo surdo, a qual substitui a incompreensão e a alienação do seu lar ouvinte e, geralmente da escola para crianças ouvintes, a descoberta de uma comunidade surda tem muitos significados de ordem simbólica e emocional”. (LANE, 1992, p. 95)

Em determinado momento do filme o pai (Mr. Holland) resolve fazer uma homenagem ao filho através da música, ele é professor desta disciplina. Além de apresentar a música instrumental na escola onde o filho estuda, através de jogo de luzes projetado nas paredes, ele canta utilizando-se de sinais e incluindo o nome do filho dizendo que ele deve confiar no pai, até que esteja mais maduro, que por enquanto o pai irá ajuda-lo a atravessar a rua, dando-lhe a mão.

3 A HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS

3.1 Julia Kristeva: história da linguagem

Será que é possível um pensamento ou uma atividade simbólica sem linguagem?

Para Kristeva (1969, p.43), a linguagem é matéria do pensamento. Então concluímos que é o elemento da comunicação social, uma vez que não nos constituímos sem ela, uma sociedade não pode existir sem comunicação.

Considerando a Língua de Sinais, e o fato dela estar presente na sociedade dos surdos juntamente com os falantes do mesmo idioma que se associem a eles, mesmo não sendo surdos, podemos concluir que sem esta língua não poderia coexistir este grupo de pessoas, esta comunidade ou “povo surdo”.

Uma vez que tudo o que for produzido como linguagem resulta numa troca social, resulta então em comunicação. E, sendo a linguagem um processo de comunicação entre indivíduos, emissor e receptor, percebemos que cada indivíduo é, ao mesmo tempo, emissor e o receptor da sua mensagem.

Em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, o emissor pode visualizar o receptor e, ao mesmo tempo, “ler” mensagens distribuídas pelo ambiente que ajudem ou interfiram na mensagem, fazendo-o utilizar este apoio para acrescentar, modificar, substituir ou resumir sua fala, uma vez que ele tem condições cognitivas para decifrar as mensagens que lhe chegam por meios tanto concretos como subjetivos.

Muitas pessoas ouvintes têm curiosidade com relação ao sonho das pessoas surdas. Com elas sonham, é a pergunta. Se considerarmos o sonho uma forma de linguagem, que pode aliás interferir em seu comportamento durante o dia, deixando-o feliz, preocupado ou desatento, podemos dizer que sonhar comunica, mesmo que não estejamos nos referindo a “sonhar acordado”, mas ao simples fato de lembrar-se de um sonho.

Fizemos esta pergunta a pessoas surdas e a resposta invariavelmente foi que sonhavam em sinais. Estamos afirmando aqui de algo literal, ou seja, dormem e os sonhos durante o sono ocorrem em sinais, conversam e interagem desta forma também quando dormem. Então é provável que os pensamentos dos surdos ocorram em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, e que seu pensamento interior, utilizado antes da projeção das mãos, como para o ouvinte antes das palavras, é também efetivado em sinais, mesmo que o indivíduo tenha algum conteúdo em língua oral, pelo que percebemos, ele pensa em sinais,

e não só projeta, comunica, interage ou dialoga em sinais, mas conversa com ele mesmo desta forma.

Encontramos em (SALLES, et al., 2004, p. 67) que a linguagem interage crucialmente com outras habilidades cognitivas, no desenvolvimento das estruturas neurológicas e do perfil cognitivo do indivíduos.

Complementando esta ideia Kristeva (1969, p. 49) diz que se a linguagem for compreendida como um sistema, a ela se incorporam regras específicas e ao mesmo tempo rígidas, para que possa funcionar, inserida em uma determinada estrutura sujeitas às transformações estruturais sob a vigência de leis rigorosas.

Apesar das diferenças, há que se considerar a questão da inclusão como moderador de conflitos, inclusive linguísticos, que podem ser amenizados com o conhecimento mútuo dos “mundos” envolvidos.

3.2 A comunicação por sinais

Na introdução do capítulo intitulado “Os meios como tradutores”, em seu livro *Os meios de comunicação como extensão do homem*, McLuhan diz que ao telefone a criança neurótica demonstra tendência a perder seus traços neuróticos – fato que tem intrigado os psiquiatras (1971, p. 76).

Podemos encontrar ligação com este exemplo de McLuhan (1971) no que se refere aos surdos e poderíamos, inspirados na fala dele, dizer que com a língua de sinais as crianças surdas que têm se demonstrado irritadas e nervosas tem se livrado de tal comportamento, anti-social, tornando-se uma pessoa integrada, principalmente no que se refere à amizade com outras crianças surdas. Isso por conta de nosso cotidiano profissional.

Uma pessoa que não seja entendida naturalmente fará de tudo para mudar esta situação. Ocorre que para os surdos esta é uma situação constante, diária. Laborit diz que se não pudesse se comunicar, gritaria, daria murros, alertaria a terra inteira.

Complementando o texto para nossa compreensão prosseguimos com ela:

Na vida, sentia sempre um afastamento em relação às cenas que aconteciam diante dos meus olhos. A impressão de que eu não estava no mesmo filme que os outros, às vezes, aquilo provocava em mim reações inesperadas...o deserto da exclusão...o que ocorreu comigo ? Não sei. Uma emoção forte. (LABORIT, 1994, p. 72)

Na mesma página do livro já citado, McLuhan (1971) completa o raciocínio acima dizendo que alguns gags perdem a gagueira quando falam em língua estrangeira. Trazendo para nossa temática poderíamos afirmar que muitos surdos encontram-se como pessoa e participam socialmente quando descobrem a Língua de Sinais. Podemos citar o documentário “*Sinais do Amor*”, da Escola de Crianças Surdas, em Cotia SP, onde vários familiares de surdos dão relatos de suas experiências familiares antes e depois da Língua de Sinais.

Considerarmos assim que se McLuhan (1971) fala da televisão, do rádio, da imprensa, da fotografia, do cinema e de tantos outros meios como meios de extensão da pessoa humana, mais elevada é nossa consideração no que se refere a Língua de Sinais. Esta forma de comunicar “brota” de seu “falante”, permitindo-lhe estender-se de maneira tão compreensiva, expressiva e participativa a seu “ouvinte”, em nosso caso seu vidente⁶.

Poderíamos dizer que a ferramenta externa de comunicação utilizada pelos surdos sejam suas mãos, sua extensão. Apesar da Língua de sinais ser rica em expressões faciais e corporais a mão ocupa o centro nesta forma de comunicação chamando atenção para ela mesma como componente indispensável ao diálogo e a pergunta-resposta dos emissores e receptores. Neste sentido ao colocar nosso “corpo físico dentro do sistema nervoso prolongado, mediante os meios elétricos, nos deflagramos uma dinâmica pela qual todas as tecnologias anteriores, meras extensões das mãos, serão traduzidas em sistemas de informação” (LANE, 1992, p. 77).

⁶ O termo vidente, quando se refere à convivência das pessoas cegas, refere-se àquele que pode enxergar, do mesmo modo que o termo ouvinte refere-se ao indivíduo que não é desprovido de audição, no convívio das pessoas surdas.

3.3 Conhecimento lexical e sintático

A Língua Brasileira de Sinais é dotada de uma gramática constituída dos itens lexicais e de um léxico (vocabulário) e se estruturam morfológica, sintática e semanticamente, de forma específica e através de princípios básicos gerais.

Tudo é usado para produzir estruturas linguísticas produtivas, o que possibilita um número infinito de construções a partir de determinadas regras. Consideramos ainda seus componentes pragmáticos, inseridos no léxico e nas estruturas da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, sem esquecer os princípios pragmáticos que permitem o aparecimento de sentidos implícitos e metafóricos, gírias, ironias e transmissão de sentimentos específicos e contextualizados que têm significados não necessariamente literais.

Tais princípios podem demonstrar ou negar o uso adequado das estruturas linguísticas desta língua, permitem aos usuários utilizarem-se de diferentes contextos que aparecem de forma a corresponder às diversificadas funções linguísticas que surgem do cotidiano interacional e do modo como se utiliza a Língua.

Sem o conhecimento, ou domínio, das “palavras” da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, neste caso específico, sinais da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, o usuário não pode conceber um entendimento adequado do que se pretende transmitir ao receptor. Da mesma forma, o retorno deste, no momento da conversação, ou sinalização, provavelmente será prejudicado. Daí, muitas confusões e equívocos pode-se esperar.

Sabemos entretanto que para uma conversação, em qualquer língua, não basta conhecermos palavras (sinais), seu vocabulário. Precisamos aprender as regras de combinação destas em frases, apontando e determinando uma contextualização adequada não só ao entendimento, mas ao momento, com conhecimentos pré-adquiridos, seja de fatos, de ambientes, de situações e do sentido ou a lógica que queremos expressar.

Assim, a relação destas frases entre si e a construção gramatical são atributos dos idiomas, dentre eles a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

O lexical e o sintático trabalham de forma interacional, um não pode ser desassociado do outro. Decorar uma sequência quase infinita de sinais não concede ao usuário da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, domínio do idioma, sendo isso mesmo que ocorre em qualquer língua oral.

Embora possamos decorar palavras e tentar utilizá-las sequencialmente numa frase e, embora isso possa possibilitar pistas ao receptor, não pode lhe dar convicção de entendimento pleno de nossas intenções. Para o receptor da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, considerando aqui as dificuldades naturais de aquisição da Língua Portuguesa para surdos, ou da L1, língua pátria, para qualquer “falante” das Línguas de Sinais no mundo, este domínio da parte do emissor é imprescindível. Daí a importância para a área de comunicação da presença de pessoas realmente capacitadas para lidar com tais detalhes linguísticos inseridos e advindos da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, dispondo de preferência de profissionais tradutores / intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, devidamente preparados, considerando a responsabilidade e relevância informacional e educacional da área a partir do momento em que se destaca na formação da opinião de cidadãos efetivamente comprometidos com a sociedade em que vive e atua.

3.4 Do verbal ao gestual

Se homem encontra significado no que diz, pode encontrar ainda mais significado no que não diz:

Uma das principais dificuldades relacionadas à linguagem corporal refere-se ao movimento apropriado das mãos ao falar – há pessoas que as posicionam na frente ou atrás do corpo, enquanto outras simplesmente as movimentam repetidamente. Movimentos repetidos nada têm a ver com o conteúdo, enquanto gestos são movimentos conectados e congruentes com o que se está comunicando; os gestos das mãos, dos braços ou o simples apontar dos dedos têm significado (PASSADORI, 2009, p. 86).

Nesta mesma página o autor cita o trabalho desenvolvido pelo zoólogo e etólogo norte-americano Desmond Morris que classificou a gestualidade humana a

partir de observações dos animais. Morris descreve em algumas de suas obras uma série de gestos mímicos ou imitativos utilizados em todo o mundo, como: comer e beber; simbólicos, como: “parafusar” o dedo indicador na têmpora para indicar loucura; gestos de mensagem múltipla, como o “OK”, comum aos Estados Unidos mas que têm significados diferentes pelo mundo; e gestos relíquia, como: mostrar a língua ou fumar. (PASSADORI, 2009, p. 86).

Além destes ele fala ainda sobre os gestos regionais como o “V” de vitória que ganhou o mundo depois de utilizado por Winston Churchill; sinais de batuta – que “regem” o que dizemos e os sinais-guia, que servem para informar direção ou indicar. Passadori segue indicando pontos relevantes à comunicação como o corpo (postura), os olhos, a boca, o sorriso e os gestos. Todos pontos utilizados e componentes da boa comunicação.

É interessante notar a presença dos sinais regionais na – Língua Brasileira de Sinais. Como o sinal de pão, por exemplo, utilizado em São Paulo e no Rio de Janeiro, estados próximos, mas com suas peculiaridades, inclusive na Língua de Sinais.

Apresentamos os sinais referentes a algumas palavras no estado de São Paulo e no Rio de Janeiro, que apresentam diferenças em configuração das mãos (formato que a mão toma para formar um sinal) com o mesmo significado, mas com variações deste significado, como, por exemplo, o sinal “cantar”, no Rio de Janeiro e em São Paulo.



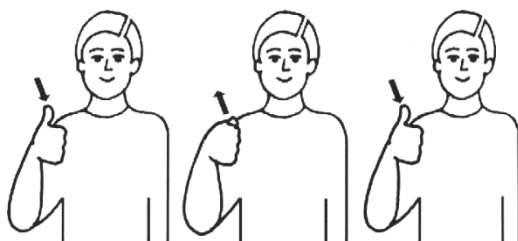
São Paulo



Rio de Janeiro

Em São Paulo, o sinal para “cantar” utilizado no Rio de Janeiro tem o significado de cantada (no sentido de paquera).

Outro exemplo interessante é o sinal de caneta, também no estado do Rio de Janeiro e no estado de São Paulo.



São Paulo



Rio de Janeiro

Oliver Sacks (1993, p. 145), em seu livro *“Vendo Vozes – uma jornada pelo mundo dos surdos”*, apresenta relatos muito significativos, como o que segue:

Quando eu visitara Gallaudet, em 1986 e 1987, fora uma experiência surpreendente e comovente. Nunca antes eu conhecera uma comunidade inteira de surdos e nunca chegara a compreender plenamente (embora soubesse teoricamente) que Sinal poderia ser de fato uma linguagem completa – uma linguagem apropriada tanto para fazer amor quanto para discursos, para o flerte ou a matemática. Tive de assistir a aulas de filosofia e química em Sinal.

Este texto do livro parece reportar-se parte do editorial da “Revista Espaço” do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ano IV nº 05 – 1995/96):

É preciso espaço para ouvir a voz do surdo, ouvir seu silêncio. Espaço para a prevenção, para detecção precoce, para a família. Espaço para preencher o vazio que vai da expressão verbal à compreensão e utilização da mensagem. Espaço para reabilitação, para profissionalização. Espaço para participar, discutir, opinar, decidir, libertar para criação...

Este espaço pode ser extremamente considerado quando na presença de uma pessoa, na sua condição de ouvinte, consiga justamente executar esta tarefa: transmitir do verbal ao gestual.

Embora possamos questionar o termo “verbal” uma vez que ele também se encontra na Língua de Sinais, e talvez fosse mais significativo dizer: do oral ao gestual; podemos pensar e considerar que benefício pode realizar uma pessoa

nesta condição, conhecedora da Libras, para uma pessoa surda. Sair de um polo para o outro significa então unir mundos e construir pontes.

Quando utilizamos, por exemplo, o sinal referente à palavra “CAIR”, podemos dizer frases como: “Esta roupa caiu bem em você !”, ou “Nossa, como o dólar caiu !”, ou “O menino caiu no chão”, ou “Ela caiu em tentação”. Em cada uma destas frases o sinal será distinto. Assim, não me basta conhecer o sinal, preciso entender o sentido. Não apenas o sentido da frase, mas o sentido que tal frase pode vir a ter para uma pessoa surda, dependendo da situação.

3.5 As expressões faciais como complemento – leitura labial

Dentre os parâmetros da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, encontramos as expressões faciais e as expressões corporais, ambas com grande relevância.

Em ocasiões em que uma pessoa necessita dos serviços de um intérprete de língua oral, não é difícil entender quando a mensagem não está sendo transmitida de maneira adequada caso a expressão do rosto da pessoa que fala demonstre um sentimento diferente do transmitido pelo intérprete através da fala, da entonação da voz e de sua própria expressão. Assim não fica difícil reconhecer que algo na mensagem transmitida pelo profissional intérprete não está de acordo com a de seu emissor original.

Da mesma forma que uma expressão facial pode significar tudo, uma resposta, uma advertência um acordo para pessoas intimamente ligadas como um casal, amigos ou irmãos, a expressão facial indica muitas coisas para a pessoa surda.

Para que seja mais fácil o entendimento da relevância deste parâmetro na Língua de Sinais, no Brasil, o sinal de ocupado e não pode é o mesmo. A diferença de um significado para outro está na expressão. Enquanto o sinal referente à palavra “ocupado” quase não demonstra emoção, o sinal relativo à expressão “não pode” apresenta uma negativa – sobranças cerradas, leve movimento com a cabeça para o lado e o balançar da cabeça de um lado para o outro. Além disso o mesmo sinal, referente à expressão “não pode” poderá exprimir intensidade, para

frases como, por exemplo: Você não pode escrever. Ou, com mais intensidade: Não pode colocar a mão no fogo, não pode !

Em muitas ocasiões a negativa pode ser uma pergunta: Você não pode vir hoje ?! Isso também mudará a expressão do rosto. Neste caso as sobrancelhas não estarão tão cerradas, o balançar da cabeça de um lado para o outro será mais ameno e a boca poderá estar entreaberta. Neste caso ainda aquele que se utiliza da Língua de Sinais com certa desenvoltura conseguir acrescentar a este quadro a expressão de dúvida. E isso enquanto sinaliza, presta atenção no contexto, “lê” a expressão do receptor, apresenta a expressão e acrescenta a negativa. Isso ainda poderá estar diante de outras indicações visuais do ambiente, o que poderá significar um ruído na comunicação.

Tanto o indivíduo surdo como o indivíduo ouvinte, geralmente um tradutor/intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, precisam dominar estas expressões de maneira adequada para a boa compreensão do que se está querendo transmitir.

Muitas vezes, pela proximidade, a experiência vivida por pessoas íntimas que conseguem perceber o outro de uma maneira impar, diferente das demais pessoas, a ligação entre os surdos e os tradutores/intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, se dá da mesma forma. Muitas vezes estes profissionais acompanham o surdo em momentos muito especiais de suas vidas, a exemplo de Laborit quando cita que tem sua intérprete , Dominique Hof, aquela de sempre, aquela que a conhece de cor e salteado, que advinha pelo sinal o que ela vai dizer, como aconteceu no dia do recebimento de seu prêmio como atriz.

Desculpem-me, estou muito emocionada. Tenho lágrimas nos olhos. Gostaria de lhes fazer um sinal muito simples, muito bonito... Gostaria que vocês o fizessem comigo. Fiz o sinal da união. O belo sinal de que gosto tanto, aquele do cartaz de *Os Filhos do Silêncio*... Recomeço a fazer os sinais, e, de repente, vejo uma pessoa, depois algumas outras, e finalmente o público inteiro ! Foi o mais belo presente do mundo ! Todas aquelas pessoas diante de mim fazendo o mesmo gesto. Para agradecer-lhes, disse oralmente: Gosto muito de vocês. (LABORIT, 1994, p. 196)

Este é o sinal de união, comum entre a França e o Brasil. No Brasil ele é utilizado também para identificar a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.



Cartaz do filme *Os Filhos do Silêncio*

<http://www.visuelles-denken.de/Buecher.html>, acesso em 29 d

Melhor visualização do sinal, pela atriz.



O sinal correspondente a “união” no Brasil e na França

<http://lua-letras.blogspot.com/2011/04/sobre-emmanuelle-laborit.html>



Logotipo da FENEIS

www.feneis.org.br - acesso em 16/10/2012

Laborit descreve na citação acima “Para agradecer-lhes disse oralmente...”.

A leitura labial não é um trabalho fácil para a pessoa surda, bem como a articulação das palavras. Para Laborit os surdos não conseguem articular tudo, e quando conseguem, a expressão fica sempre limitada.

A escrever A e B ao infinito; a ler os lábios; a me mortificar repetindo milhares de vezes a mesma sílaba com o ortofonista. Acredito que os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar, e algumas vezes, o ódio. (LABORIT, 1994, p. 59)

Tendo em vista estes entraves para o desenvolvimento da fala da pessoa surda e levando-se em consideração alguns fatores como: a idade em que ficou surdo, o atendimento recebido, acompanhamento adequado, estimulações recebidas, ainda melhor se precoces, o resíduo auditivo, entre outros, consideramos e entendemos então a predileção de muitos surdos pela presença e acompanhamento de um tradutor/intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, o que nem sempre é bem visto por todos, incluindo aqui os profissionais de comunicação.

3.6 - Contextos e situações comunicacionais

Se algo é relevante para um estudante de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, compreender durante seu estudo e aprofundamento desta Língua é a contextualização. Não somente na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, mas em qualquer idioma e, as vezes, dentro do próprio idioma a falta de contextualização dará margem a enganos, seja numa conversação ou durante uma interpretação.

Isto é correto, porém, tendo em vista as minuciosas expressões externas e visuais contidas na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, certamente este fator se potencializa, principalmente pelo fato de que uma determinada expressão pode conter contextualização não transmitida pelo sinal em si.

Quando a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, lançou seu material para o ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, o título escolhido e muito apropriado foi: *LIBRAS em Contexto*.

A compreensão e o uso adequado dos parâmetros na Língua de Sinais, permite ao transmissor e ao receptor da mensagem contextualizar uma informação de modo que ambos tratem a informação, ou a comunicação, em seu melhor grau de percepção, pois “na combinação destes cinco parâmetros, ou quatro, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos para formatem as palavras e estas formarem as frases em um contexto.” (FELIPE, 2007, p. 21)

3.7 - Discurso sobre a comunicação por libras

Para o comunicador, nada melhor do que uma comunicação eficiente, que atinja seus objetivos.

Nossa questão se refere ao atendimento eficaz e possível para alcançar esta camada de pessoas que têm um canal comunicacional distinto dos demais, entretanto, como se dá para ele a aquisição de seu próprio idioma, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais ?

Falando regionalmente, realizamos entrevistas com 20 pessoas surdas em Sorocaba. O leitor poderá notar que as falas são muito parecidas, geralmente tratam de pessoas que ficaram surdas após o nascimento, geralmente por

meningite, que tiveram seus diagnósticos retardados, que descobriram a língua na adolescência e que, na maioria das vezes, seus pais não aceitaram, ou foram orientados a não permitir, o acesso deles a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

A seguir trechos das entrevistas, com a observação de que foi realizada em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, não entrevistamos surdos oralizados. Abordamos os surdos de maneira descontraída, no Terminal Santo Antônio em Sorocaba e numa escola estadual, na hora do intervalo:

- Sobre família

“Minha mãe não sabe falar comigo, usamos gestos. Eu entendo bem, ela não entende direito. Tenho uma prima que mora em São Paulo, quando ela vem me visitar conversamos muito. Por causa disso fico afastada de minha mãe e ela não gosta, diz que eu preciso aprender a falar com ela. Não sei... minha prima também é ouvinte, igual a minha mãe, porque ela fala comigo em LIBRAS e minha mãe não?”

- Sobre educação

“Eu não sabia escrever ou ler, então a professora ficava muito brava comigo. Eu não tinha vontade de ir a escola, mas tinha que ir, obrigado... e eu estudava em duas escolas, uma de manhã e a outra à tarde. Estudava mais que meus colegas ouvintes e a professora me chamava de preguiçoso... os ouvintes riam”.

- Sobre aquisição da língua

“Quando eu vi, a primeira vez, os surdos conversando no terminal não entendi o que era aquilo, mas podia perceber que havia comunicação. Eu pensei como ? Lembro-me de ter ficado algum tempo ali parado... Eu entendia que podiam se entender, mas compreendia como, ou seja, como aquilo era possível, se todas as pessoas que eu conhecia mexiam os lábios, porque aquelas pessoas mexiam as mãos ? Não saí mais do Terminal, encontro meus amigos aqui e gosto muito de poder conversar livre, sem forçar meus olhos, concentrar-me, ficar preocupado se a pessoa vai me entender. Amo a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais !”

- Sobre comunicação

“Eu adoro TV. Queria que tudo nela fosse em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Eu queria ver o Big Brother Brasil e saber o que as pessoas estão dizendo: saber por que brigam, por que um entra e outro sai, por que ficam tão bravos e às vezes riem muito, o que a pessoa fofocou da outra... Tento entender seus rostos, as expressões que fazem, mas é difícil...”

“Eu queria ver o jornal da TV. O outro jornal é escrito, eu não sei ler direito, não entendo as palavras, seus significados. É muito difícil... A legenda também... muito difícil, muito rápido, também tem muito erro... nas palavras, minha irmã sempre fala...” - aqui muitos falaram ao mesmo tempo, mas diziam mais ou menos as mesmas coisas.

“O que eu mais gosto na TV é o desenho animado, porque dá para entender mais. Tem muita cor, e aquelas palavras: pow ! chiiiiiiiiii ! pá ! Eu entendo. Também gosto dos jogos no computador porque é fácil entender, eu sempre ganho dos meus amigos ouvintes!”

“Meu amigo ouvinte falou para eu ver rádio no computador. Eu não entendi. Eu via meu irmão dançando em casa e achava engraçado, ele dança muito mal ! Eu perguntei: onde está a música ? Não sei porque não podemos ver a música. Eu queria colocar a mão para entender porque ele dançava engraçado. Depois falei com meu amigo e ele me disse que eu podia “ouvir” o rádio, eu também achei engraçado. Ele me mostrou, no computador, na casa dele a Voz da Voz, tem dois intérpretes, eu não conheço, mas usam bem a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, muito rápido. Então eu vejo sempre. Eu vi lá Michel Jackson morreu ! Meu irmão não sabe dançar Michel Jackson” (risadas).

- Comentários

“Você vai escrever isso para a faculdade... então escreve que eu quero intérprete na faculdade, ok ? Eu quero estudar mas não consigo. Eu desisti, a (nome da amiga surda) está em depressão. Estudou dois anos, parou, agora está muito triste. Ela estava estudando administração, mas não entendia o que os professores diziam. Ela fala bem ! Eu preciso de intérprete na faculdade !!”

Tivemos algumas interferências porque alguns surdos queriam falar de coisas que não tratávamos aqui. Ouvimos, mas selecionamos o que era mais interessante para este Trabalho. Não por falta de consideração ou desinteresse, mas porque possivelmente, se filmássemos, haveria mais de uma hora de vídeo.

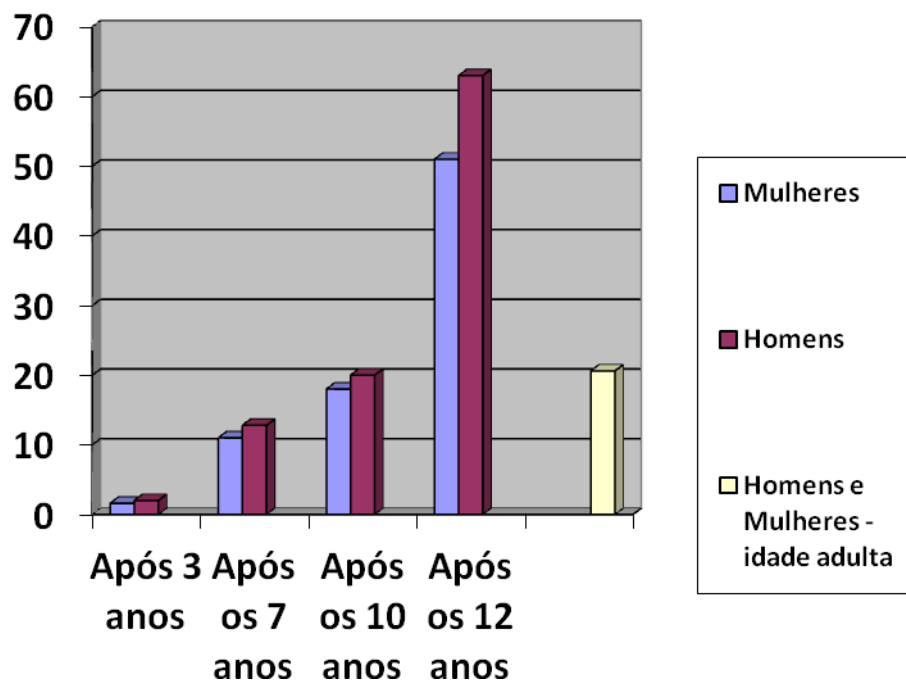
Destacamos, no gráfico abaixo, o patamar referente à aquisição da comunicação através da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. A margem esquerda do gráfico refere-se à porcentagem.

Consideramos o fato de que a pesquisa tenha sido feita em Sorocaba e entre os entrevistados havia apenas três pessoas que não eram da cidade, mas que já residem há algum tempo por aqui: uma de São Paulo, uma do Paraná e a outra do Rio Grande do Sul.

A maioria dos surdos nascidos em Sorocaba são encaminhados para uma instituição da cidade para acompanhamento fonoaudiológico com objetivo de desenvolver a fala. Desde muito cedo já são usuárias de prótese auditiva. Assim, geralmente, demoram a ter contato com surdos adultos e, conseqüentemente, com a Língua de Sinais, uma vez que os responsáveis pelas crianças são solicitados a não incentivarem o “uso de gestos” com argumento de que a facilidade na utilização destes para pessoas surdas pode prejudicar o desenvolvimento da fala.

O contato com a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais então, geralmente, ocorre depois de alguns anos de acompanhamento e treinamento de fala e com a constatação de que a intervenção oral não mostrou-se eficaz o quanto se esperava.

Há pessoas surdas que tiveram excelente desenvolvimento de fala, inclusive nascidas surdas, e que utilizam proficientemente a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.



Da análise realizada foi possível perceber que os surdos com os quais entramos em contato gostam muito de comunicar-se em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, e sentem-se mais à vontade, livres, através desta forma de comunicação.

É bem verdade que a maioria dos surdos que ficam no Terminal Santo Antônio, em Sorocaba, são surdos bilaterais profundos. Poucos têm uma oralização bem desenvolvida embora consigamos perceber boa parte do discurso.

Outro exemplo da necessidade de comunicação entre pares, neste diálogo.

_ Minha mãe fala muito, blá, blá, blá... porque eu fico aqui no Terminal. Eu não entendo, quero apenas ficar com meus amigos ! Minha família não fala comigo, então, por que quer que eu fique em casa ?

_ A que horas você chegou aqui hoje ?

_ Depois da escola. Mais ou menos duas horas da tarde.

_ Onde você almoçou ?

_ Eu comi na escola, na hora do lanche, mais ou menos 10 horas.

_ A que horas você vai para casa ?

_ Depois que todo mundo for... depois que o pessoal da noite chegar... nós conversamos e depois vamos para casa. Eu vou mais ou menos oito ou nove horas da noite.

_ Você não tem atividades da escola para fazer... trabalhos... pesquisas ?

_ Esta semana não.

_ Mas se você tivesse, ia ficar este tempo todo aqui ?

_ Às vezes fico, às vezes não. Depende, tem professor legal não reclama se não entregar o trabalho no dia. E tem professor bravo, então se tem trabalho dele precisa entregar no dia, fico mais preocupado.

Percebe-se que a Língua de Sinais cria vínculos entre aqueles que a partilham, da mesma maneira que a Língua falada o faz. Para o surdo, ainda, parece haver uma questão a mais, o fato de que ele não pode partilhar desta Língua com outras pessoas, a maioria daqueles que o cercam, os ouvintes, incluindo seu círculo familiar.

4 OS PARÂMETROS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

4.1 Organização dos parâmetros linguísticos em Libras

A fonologia das línguas de sinais estuda a configuração da mão, ponto de articulação, movimento, expressões não-manuais e orientação de mãos utilizados na produção dos sinais. O que é nomeado palavra ou item lexical nas línguas orais, nas línguas de sinais, é nomeado sinal, o qual é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato das configurações de mãos em um determinado lugar, podendo esse lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo.

A primeira tarefa da fonologia para a língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47)

A dactilologia, ou alfabeto manual, é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. É útil para se entender melhor a comunidade surda, faz parte da sua cultura e surge da necessidade de contato com os cidadãos ouvintes.



Alfabeto manual em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

<http://acessibilidadenapratica.blogspot.com/2011-02-01-archive.html>

Acesso em: 01/09/2011

As articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. Nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

4.1.1 Configuração de mãos

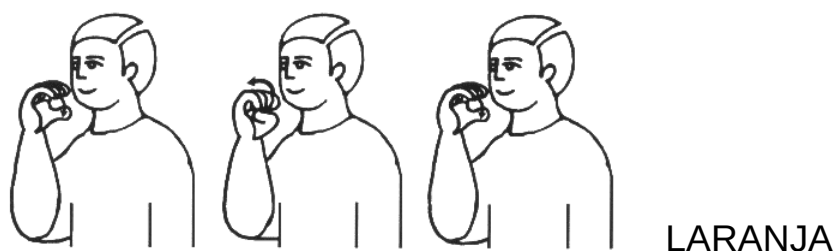
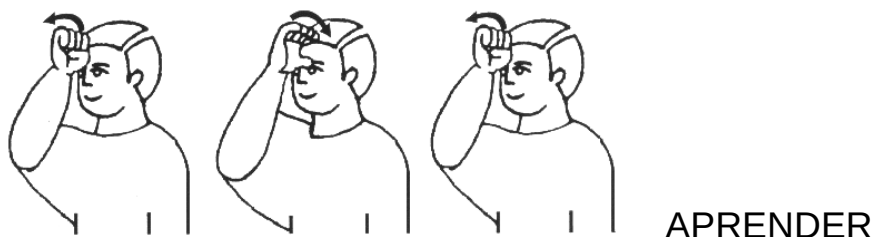
É a forma da(s) mão(s) presente no sinal. Nas Línguas de sinais há 64 configurações. Veja o quadro abaixo de configurações e o quadro do alfabeto manual que é formado por algumas dessas configurações para representar as letras (grafemas) da língua portuguesa.



As configurações de mãos da LIBRAS

<http://interpretelipe.blogspot.com/2010/03/aprendendo-libras-os-sinais-basicos.html> Acesso em:
01/09/2011

Elas são feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos, dependendo do sinal. Exemplos: APRENDER⁷ (na testa), LARANJA (na boca) e DESODORANTE-SPRAY (na axila), tem a mesma configuração de mão “S”.

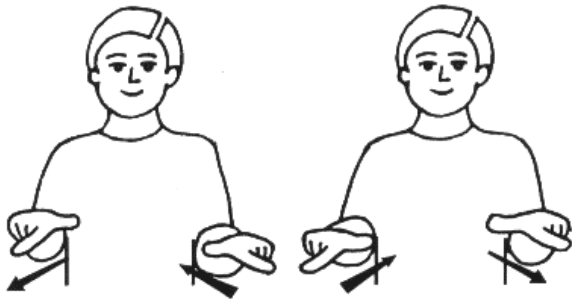


4.1.2 Ponto de Articulação

É o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Exemplos: Espaço neutro: TRABALHAR, PAQUERAR.

Parte do corpo: ESQUECER, APRENDER, DECORAR.

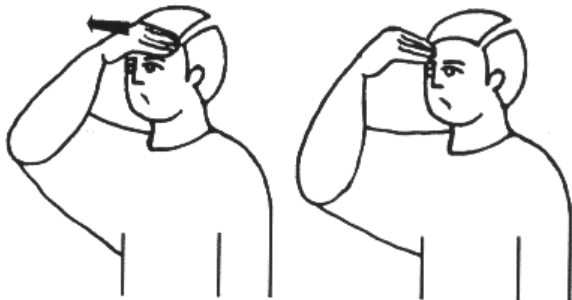
⁷ Todos os sinais utilizados aqui pertencem ao dicionário Ilustrado Trilingüe da Língua Brasileira de Sinais, da EDUSP – Editora da USP: Capovilla e Raphael e não estavam presentes nos textos originais usados no conteúdo deste capítulo.



TRABALHAR



PAQUERAR



ESQUECER



APRENDER



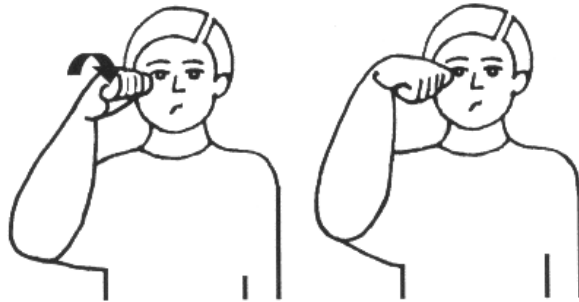
DECORAR

4.1.3 Movimento

O sinais podem ter movimentos ou não. Exemplos com movimento: RIR, CHORAR, CONHECER. Exemplos sem movimento: AJOELHAR, SENTAR.



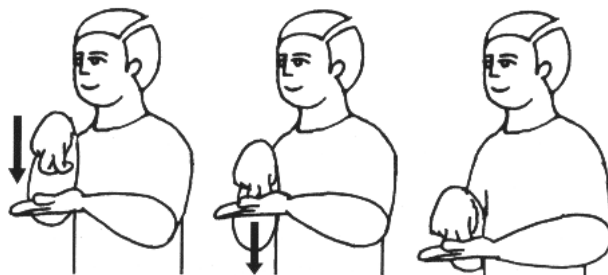
RIR



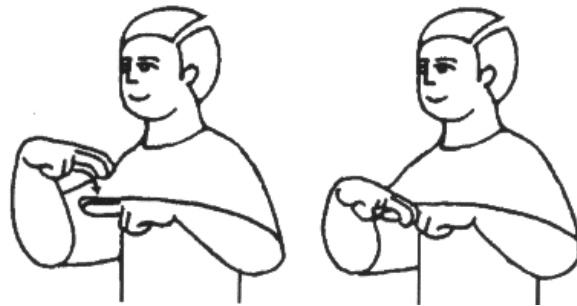
CHORAR



CONHECER



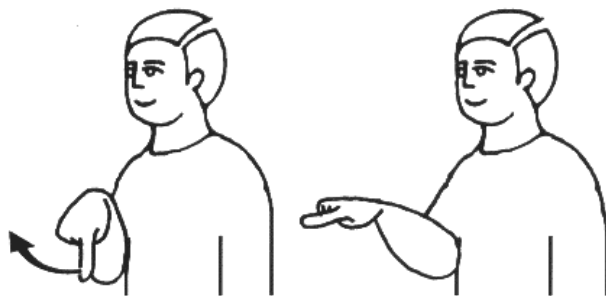
AJOELHAR



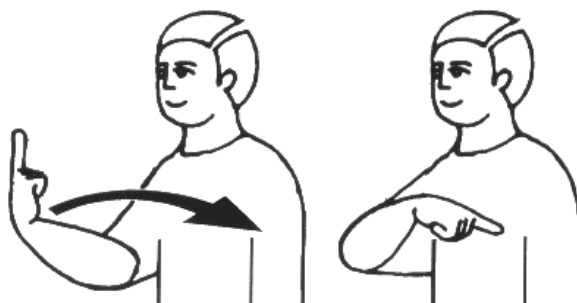
SENTAR

4.1.4 Orientação / direcionalidade

Os sinais têm uma direcionalidade com relação aos parâmetros citados. Exemplos: verbo IR e VIR, SUBIR, DESCER, ACENDER E APAGAR A LUZ, ABRIR E FECHAR A PORTA.



IR

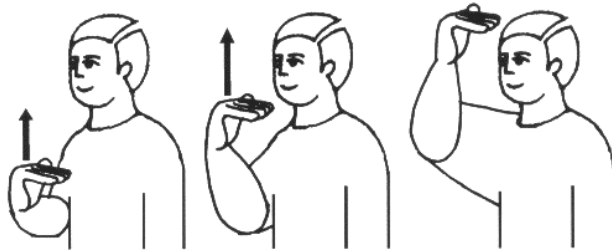


VIR

ou



VIR



SUBIR OU DESCER

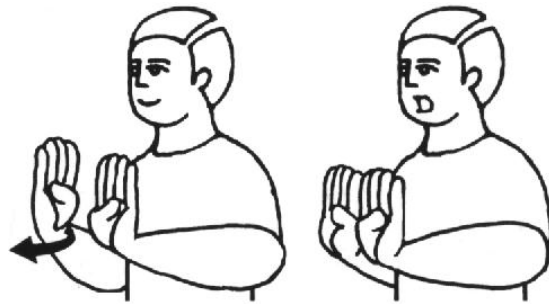
(o movimento da mão muda conforme a indicação)



ACENDER A LUZ



APAGAR A LUZ



ABRIR/FECHAR A PORTA

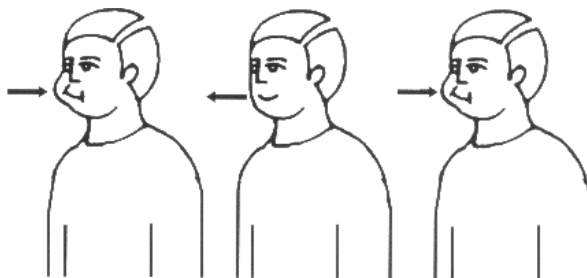
4.1.5 Expressão Facial e/ou corporal

Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e corporal. Exemplos: TRISTE.

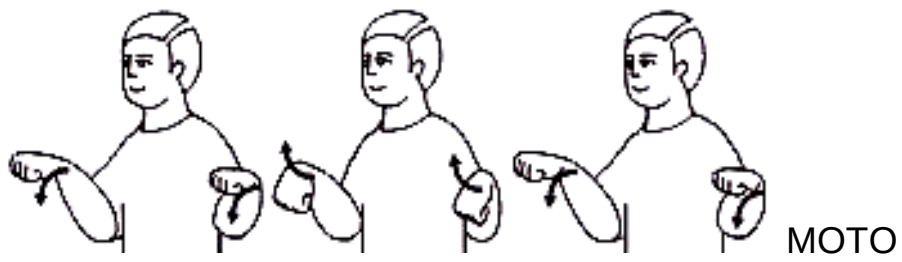
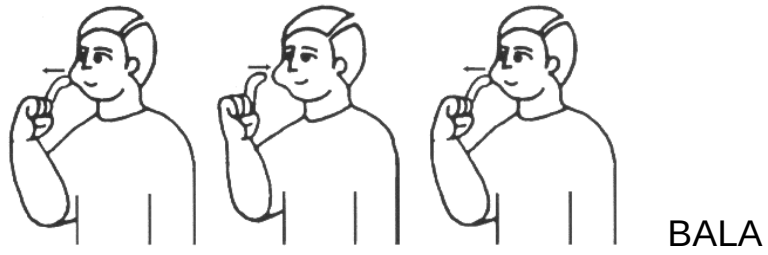
Há sinais feitos somente com a bochecha como: ATO-SEXUAL. Sinais feitos com a mão e a expressão facial, como: BALA. E há ainda sinais em que sons e expressões faciais completam os traços manuais, como os sinais: HELICÓPTERO e MOTO.



TRISTE



ATO SEXUAL



5 OS SURDOS E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

5.1 As interações para os surdos

A perda da audição é a terceira maior causa de deficiência que atinge a população brasileira e pode estar relacionada a doenças ou acidentes. Pode, ainda, apresentar graus e tipos diversos, que caracterizarão o modo de tratamento.

A Portaria da Nova Classificação Indicativa (MJ 1.220), publicada em 11 julho de 2007, determina que as emissoras, produtoras e programadores de conteúdos audiovisuais devem fornecer e veicular a informação correspondente à classificação indicativa, textualmente em português, com tradução simultânea em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, conforme as novas técnicas brasileiras de acessibilidade em comunicação na televisão, durante cinco segundos, ao início de cada obra, e na metade do tempo de duração de cada parte do programa, preferencialmente no rodapé da tela.

A comunicação é um dos principais fatores do processo de inclusão do ser humano e significa participação, convivência e socialização. A limitação ocasionada pela deficiência auditiva acarreta não apenas alterações no desenvolvimento da linguagem, mas também nos aspectos cognitivo, social, emocional e educacional. Ter acesso a todo tipo de comunicação faz com que os surdos possam não apenas ser incluídos na sociedade, mas garante um dos direitos previstos na Constituição Federal, que é o direito à informação.

Mesmo dispondo de modernas tecnologias, as emissoras de TV brasileiras ainda precisam trilhar longo caminho para que sua programação atenda de modo totalmente satisfatório a população com deficiência. Vários motivos podem corroborar para tanto. Por exemplo: falta de normas disciplinadoras, falha na fiscalização, ausência de consciência social por parte das concessionárias de radiodifusão, existência de tendências estéticas dominantes e até mesmo timidez nas reivindicações apresentadas por parte das pessoas com deficiência.

Para cumprir seu papel, a televisão deve ser acessível a todos, independentemente de suas diferenças.

Existem, basicamente, duas ferramentas que auxiliam as pessoas com dificuldade de audição a receberem os conteúdos veiculados na televisão. Uma é o *closed caption* e outra é a janela com intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

O ***closed caption*** é um recurso de legenda oculta que reproduz na tela da TV as falas dos apresentadores e de personagens de novelas, filmes, desenhos animados, entre outros. Além disso, o recurso fornece informação escrita sobre o ambiente da cena ao descrever indicações de sons como portas se abrindo, aplausos, trovões e até trilhas sonoras. Basta que o usuário pressione uma tecla específica do controle remoto para ter acesso a esse tipo de informação.

O recurso, que foi desenvolvido nos Estados Unidos na década de 70, só começou a ser utilizado no Brasil em 1997. Com a edição do Decreto federal nº 5.296, de 2004, que regulamentou a Lei nº 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade), as emissoras de televisão passaram a fornecer o *closed caption* aos seus telespectadores. No entanto, apesar de ser oferecida há mais de 10 anos, a legenda oculta ainda não apresenta qualidade satisfatória. Muitas vezes a captura do áudio não é correta e ocorre uma distorção da mensagem falada, resultando em erro na grafia da palavra na tela da TV. Outro problema é a velocidade acelerada das legendas e a falta de compatibilidade e sincronia com a locução original e com as imagens apresentadas. Além disso, ainda não são muitas as empresas que a oferecem aos seus telespectadores.

Este recurso promove o acesso à informação não só dos surdos, mas também de idosos com perda de audição e de ouvintes nas mais diferentes situações. A tecnologia é utilizada também em alguns lugares públicos - como bares, restaurantes, consultórios médicos, academias - que costumam ter ruídos de carros, telefone, pessoas conversando. Ao acionar uma tecla no controle remoto é possível ler o que está sendo falado na programação.

A segunda alternativa utilizada pelas emissoras de TV para a comunicação com os surdos, principalmente os que não entendem português, é a **janela de LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais,. Seu formato corresponde a um espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais.

Entretanto, nem todos os programas televisivos contam com esse recurso e, quando o disponibilizam, não o fazem em um formato adequado. Para compreender a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, é necessária a visualização dos gestos das mãos e da expressão facial, mas, normalmente, a veiculação da imagem é feita em pequenas janelas no canto da tela, fugindo do modelo ideal.

Como a maioria dos telespectadores brasileiros é formada por ouvintes, a comunidade surda ainda é uma audiência “fora do ar.”



Ilustração demonstrando o funcionamento da Janela de LIBRAS para a TV
A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais - Secretaria Nacional de Justiça

Existem várias ferramentas que podem facilitar o acesso das pessoas com deficiência aos meios de comunicação. No entanto, nem todos os recursos são disponibilizados pelas emissoras de TV.

Em sua maioria, os surdos discordam a respeito do formato e o tamanho da janela com intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. A realidade hoje é uma janela com o intérprete de LIBRAS em 1/8 de tela.

Apatia: é aquele sentimento que se tem por pessoas cuja existência parece não fazer nenhuma diferença para nós. É como se elas não estivessem ali. O mesmo pode acontecer conosco e, assim, “não existimos” para muitas pessoas. Isso ocorre quando nos colocamos numa posição sem presença, sem consciência, como se não existíssemos para nós mesmos – em consequência, passamos a ser percebidos dessa forma pelas outras pessoas também. Geralmente a pessoa que não é percebida nem reconhecida pelos outros tem baixa autoestima, não se valoriza. (PASSADORI, 2009, p. 47)

Muitas vezes torna-se difícil ao ouvinte perceber minúcias do “mundo” dos surdos, justamente porque não vivemos suas experiências e, embora possamos considerar desta mesma maneira os preâmbulos inseridos nas experiências de pessoas de outras áreas da deficiência, no caso da surdez, acreditamos, ser mais difícil, uma vez que: se eu fechar os olhos, tenho a escuridão; se me sentar numa cadeira de rodas posso experimentar, ainda que por pouco tempo, as barreiras arquitetônicas; mas, se eu tampar meus ouvidos, continuo ouvindo.

Consideramos de grande importância o material base deste capítulo, principalmente por ser um material governamental e, ainda, do Ministério da Justiça. A relevância é ainda maior porque nosso alvo são os profissionais da área de comunicação.

Pensando nele como experiência percebe-se a necessidade de crescimento, como todo projeto e intenções favoráveis a determinados grupos sociais, como é o caso da comunidade surda. Assim, o próprio material expõe críticas, observações e sugestões. Isso serve de base interessante ao comunicador interessado, permitindo-lhe evitar equívocos que já foram superados.

As críticas apresentadas pelos surdos foram que a maioria das emissoras não seguiu as normas de acessibilidade para televisão, previstas pela ABNT. O formato utilizado pela maioria das emissoras é inadequado por ser muito pequeno ou pela falta de recorte claro da janela. Algumas emissoras colocaram a mensagem em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, no rodapé da tela, como sugerido pela Portaria nº 1.220/2007. No entanto, esse formato só seria eficaz se as emissoras seguissem os padrões estabelecidos pela ABNT. Como nenhuma emissora seguiu o padrão determinado, a mensagem no rodapé da tela prejudicou a visualização do quadro pelos surdos e, por conseguinte, sua compreensão. Algumas emissoras veicularam a janela de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, com imagens sobrepostas ou com movimentos e efeitos (*fade*). Segundo o grupo, a veiculação deve ser estática. Ao exibir a mensagem no rodapé da tela, a janela com o intérprete ficou muito pequena. Nenhuma empresa utilizou o formato sugerido pela ABNT. E que formatos da janela redondos e coloridos são inadequados.

- Falta de contraste de cores entre o cenário, roupa e pele dos intérpretes;

- A maioria das emissoras utilizou as cores dos símbolos da classificação indicativa para escolher a cor do plano de fundo ou da roupa dos intérpretes. Isso não agradou, uma vez que se deve optar pelo equilíbrio e adequação entre as cores do cenário, da roupa e da pele do profissional da língua de sinais.

O exercício da cidadania. A informação é um direito importante e deve ser oferecida igualmente a todos, de modo claro, impessoal, preciso, sem direcionamentos e sem interesses ocultos.

O deficiente auditivo e o surdo, apesar de ainda não fazerem parte da audiência efetiva dos programas televisivos, podem ser considerados alvos em potencial.

6 CONCLUSÕES

Depois desta Pesquisa, realizada de forma próxima aos surdos, seja no cotidiano de uma sala de aula, em visitas realizadas com objetivo de questionar e argumentar ou em eventos, se confirma o óbvio, para aqueles que participam desta comunidade e os ouvintes a ela associados de alguma forma.

Embora nem sempre isso pareça tão lógico, inclusive para profissionais de áreas tão relevantes para estes indivíduos, como o é a área de comunicação, mesmo que ainda não o percebam os profissionais nela inseridos, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, precisa ser inserida na área como um recurso e uma ferramenta eficiente de comunicação e acessibilidade.

As conclusões relativas a este trabalho foram:

1. Apesar de serem uma minoria linguística, os surdos e deficientes auditivos são consumidores. Não apenas de produtos convencionais, mas de produtos midiáticos culturais: novelas, revistas e jornais, sejam estes televisivos ou impressos. São contados entre aqueles que diariamente acessam a internet, consumindo também através dela, embora não sejam identificados como tal.

2. Os profissionais de comunicação precisam despertar para a realidade de que, se pretendem chegar a todos os cantos e alcançar todas as fronteiras precisam perceber o surdo e conhecer seu modo peculiar de comunicação.
3. Os indivíduos surdos e deficientes auditivos são hoje indivíduos descontentes com variadas questões. Estão insatisfeitos com a área educacional, que não provém o conhecimento básico da língua pátria de modo a ser possível a estes entenderem e comunicarem-se neste idioma de forma escrita. Estão geralmente longe de obter informações básicas concernentes, por exemplo à saúde, pelos meios de comunicação de massa no Brasil. Têm visto seus direitos como cidadãos, estudantes, consumidores e telespectadores desconsiderados pela maioria de indivíduos ouvintes e os profissionais da área de comunicação.
4. Apesar das lutas travadas por esta Comunidade, principalmente nos últimos 20 anos, através de Associações de Surdos e da Federação nacional de Educação e integração de Surdos – FENEIS, órgão máximo de sua representação no país, ainda há muito pelo que lutar e o que conquistar, mesmo em questões tão óbvias como o direito a informação.
5. Aos profissionais da área de comunicação deveria ser oferecido, em sua formação acadêmica, a possibilidade de optar por uma disciplina que lhes permitisse conhecer mais efetivamente questões relativas a acessibilidades comunicacionais de pessoas com dificuldades de comunicação, o que perpassa questões relativas a surdez, clinicamente falando.
6. Projetos como a Educomunicação, deveriam ser mais constantes e saltar do meio universitário para apoiar iniciativas sociais concedendo confiabilidade e desenvolvimento efetivo para resolver situações comunicacionais como as dos surdos brasileiros.

Nossa participação, quanto contribuição de uma educadora à área de comunicação, foi também de crescimento profissional, aproximando-nos ainda mais

de uma realidade diária que demanda “comunicar”, para isso este trabalho pretende também ser um caminho.

Porém ele, por si só, não deu conta de mesurar as condições da área nos meios de comunicação de massa local. Apesar da região contar com empresas de rádio, televisão e jornal, não foi possível conversar com os profissionais destas no sentido de entender a visão de radialistas, jornalistas, programadores, diretores, repórteres, sobre a temática apresentada neste trabalho.

A comunidade surda brasileira vem de um história de lutas e conquistas efetivas nos últimos vinte anos. Para que obtenha força e alcance melhores resultados precisa contar com aqueles que detêm o poder comunicacional. Dependendo de sua disposição, interesse e atenção de forma mais adequada.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, Fernando César – RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe – Língua Brasileira de Sinais** – Volume I e II. São Paulo: Editora Edusp, 2001.

FELIPE, Tanya Amara. **Por uma Proposta de Educação Bilingüe para Surdos**. Rio de Janeiro: 2007.

GUIMARÃES, Jorge Sérgio L. **Até onde vai o surdo**. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy Ltda, 1961.

KRISTEVA, Júlia. **A história da linguagem**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

LABORIT, Emmanuelle. **O Vôo da Gaivota: o depoimento da atriz francesa que sensibilizou o mundo em sua luta contra a surdez**. Tradução de Lelita Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência – A Comunidade Surda Amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

McLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1971.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Libras em Contexto: Curso Básico do Professor**. Grupo de Pesquisa da FENEIS, 1998

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como ?** Tradução de Vanise Pereira Dresch. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PASSADORI, Reinaldo. **As Sete Dimensões da Comunicação**. São Paulo: Editora Gente, 2009.

QUADROS, R. M. de. & KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Tradução Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SALLES, H. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a Prática Pedagógica** – Volume I. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma Educomunicação para a cidadania**. NCE/USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo: www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos.

STROBEL, K. L.; DIAS, S. M. S. **Surdez - Abordagem Geral**. Curitiba: Apta, 1995.

Internet

<http://acessibilidadenapratica.blogpost.com/2011-02-01-archive.html> - acesso em: 01/09/2011

<http://interpretelipe.blogspot.com/2010/03/aprendendo-libras-os-sinais-basicos.html> - acesso em 01/09/2011

www.feneis.org.br – acesso em 16/10/2011

www.webartigos.com, por Zuleide Rodrigues, publicado em 10/01/2008 – acesso em 16/10/2011

www.celsobadin.com/surdo/historico - acesso em 16/10/2011

www.ines.gov.br - acessos em 16/10/2011

www.direitos.org.br - acesso em 22/10/2011

www.ararazul.com.br – acesso em 23/02/2012

www.culturasurda.com.br – acesso em 23/02/2012

www.usp.br/aeducomunicacao.saibamais.textos - acesso em 20/08/2012

Periódicos

ESPAÇO – **Informativo Técnico-científico do INES**. Vol. 01, nº 1 (jan./jun.1991): Rio de Janeiro, INES, 1990.

SORDO EN SUECIA – SDR Info. Confederación Sueca de Sordos. Impresso Hedemora, 1995

Outros Materiais

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO – sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Brasil. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais** / Organização: Secretaria Nacional de Justiça. – Brasília : SNJ, 2009.

ANEXOS

Legislação

- I. Lei nº 10.436/2002 – Oficialização da LIBRAS no Brasil
- II. Artigo 18 da lei nº 10.098/2000 – Acessibilidade das pessoas com deficiência
- III. Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei 10.436
- IV. Lei nº 10.845/2004 – Atendimento educacional especializado
- V. Lei nº 12.319/2010 – Regulamenta a profissão do tradutor-intérprete de LIBRAS

Declarações:

- VI. Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, Artigo 3º, item 2 e 3.
- VII. Declaração de Salamanca

Anexo I - Lei nº 10.436/2002



LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO II - Artigo 18 da lei nº 10.098/2000

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

Regulamento

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

capítulo I

disposições gerais

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

CAPÍTULO II

DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

Art. 3o O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 4o As vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Os parques de diversões, públicos e privados, devem adaptar, no mínimo, 5% (cinco por cento) de cada brinquedo e equipamento e identificá-lo para possibilitar sua utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, tanto quanto tecnicamente possível. [\(Incluído pela Lei nº 11.982, de 2009\)](#)

Art. 5o O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6o Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços livres públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT.

Art. 7o Em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção.

Parágrafo único. As vagas a que se refere o caput deste artigo deverão ser em número equivalente a dois por cento do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

CAPÍTULO III

DO DESENHO E DA LOCALIZAÇÃO DO MOBILIÁRIO URBANO

Art. 8o Os sinais de trânsito, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Art. 9o Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de deficiência visual, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem.

Art. 10. Os elementos do mobiliário urbano deverão ser projetados e instalados em locais que permitam sejam eles utilizados pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO IV

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

CAPÍTULO V

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS DE USO PRIVADO

Art. 13. Os edifícios de uso privado em que seja obrigatória a instalação de elevadores deverão ser construídos atendendo aos seguintes requisitos mínimos de acessibilidade:

I – percurso acessível que una as unidades habitacionais com o exterior e com as dependências de uso comum;

II – percurso acessível que una a edificação à via pública, às edificações e aos serviços anexos de uso comum e aos edifícios vizinhos;

III – cabine do elevador e respectiva porta de entrada acessíveis para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 14. Os edifícios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares, e que não estejam obrigados à instalação de elevador, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de um elevador adaptado, devendo os demais elementos de uso comum destes edifícios atender aos requisitos de acessibilidade.

Art. 15. Caberá ao órgão federal responsável pela coordenação da política habitacional regulamentar a reserva de um percentual mínimo do total das habitações, conforme a característica da população local, para o atendimento da demanda de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO VI

DA ACESSIBILIDADE NOS VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO

Art. 16. Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

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

[Regulamento](#)

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

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

Art. 20. O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

CAPÍTULO IX

DAS MEDIDAS DE FOMENTO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Art. 22. É instituído, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Acessibilidade, com dotação orçamentária específica, cuja execução será disciplinada em regulamento.

CAPÍTULO X

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23. A Administração Pública federal direta e indireta destinará, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso.

Parágrafo único. A implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas no caput deste artigo deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei.

Art. 24. O Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 25. As disposições desta Lei aplicam-se aos edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as normas específicas reguladoras destes bens.

Art. 26. As organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos nesta Lei.

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179o da Independência e 112o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

José Gregori

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 20.12.2000

ANEXO III - Decreto nº 5.626/2005

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e

intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^º da Independência e 117^º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO IV - Lei nº 10.845/2004

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.845, DE 5 DE MARÇO DE 2004.

Conversão da MPv nº 139, de 2003

Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no [inciso III do art. 208 da Constituição](#), com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Art. 2º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá as normas relativas aos critérios de alocação dos recursos, valores **per capita**, unidades executoras e caracterização de entidades, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PAED.

§ 2º A transferência de recursos financeiros, objetivando a execução do PAED, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta-corrente específica.

~~§ 3º A transferência de recursos financeiros às entidades é condicionada à aprovação prévia pelos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério~~

~~FUNDEF, de programa de aplicação que atenda aos objetivos estabelecidos no art. 1º desta Lei.~~ [\(Revogado pela Lei nº 11.494, de 2007\)](#)

§ 4º Os recursos recebidos à conta do PAED deverão ser aplicados pela entidade executora em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os [arts. 70 e 71 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 3º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei e no [art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), é facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios prestar apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial, na forma de:

I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado;

II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos;

III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades.

Parágrafo único. Os profissionais do magistério cedidos nos termos do **caput** deste artigo, no desempenho de suas atividades, serão considerados como em efetivo exercício no ensino fundamental público, para os fins do disposto no [art. 7º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996](#), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

Art. 4º O PAED será custeado por:

I - recursos consignados ao FNDE, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira;

II - doações realizadas por entidades nacionais ou internacionais, públicas ou privadas;

III - outras fontes de recursos que lhe forem especificamente destinadas.

Parágrafo único. Os recursos de que trata o inciso I deste artigo não excederão, por educando portador de deficiência, ao valor de que trata o [§ 1º do art. 6º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996](#).

Art. 5º No exercício de 2003, os valores **per capita** de que trata o § 1º do art. 2º serão fixados em 2/12 (dois duodécimos) do calculado para o ano.

Art. 6º A prestação de contas dos recursos recebidos à conta do PAED, constituída dos documentos definidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE, será apresentada pela entidade executora ao Conselho que houver aprovado o respectivo programa de aplicação, até 28 de fevereiro do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 1º O Conselho que houver aprovado o programa de aplicação consolidará as prestações de contas, emitindo parecer conclusivo sobre cada uma, e encaminhará relatório circunstanciado ao FNDE até 30 de abril do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 2º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PAED à unidade executora que:

I - descumprir o disposto no **caput** deste artigo;

II - tiver sua prestação de contas rejeitada; ou

III - utilizar os recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PAED, conforme constatado por análise documental ou auditoria.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de março de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Guido Mantega

José Dirceu de Oliveira e Silva

ANEXO V - Lei nº 12.319/2010

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.**Mensagem de veto**

**Regulamenta a profissão de Tradutor e
Intérprete da Língua Brasileira de Sinais -
LIBRAS.**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º **(VETADO)**

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º [\(VETADO\)](#)

Art. 9º [\(VETADO\)](#)

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto

Fernando Haddad

Carlos Lupi

Paulo de Tarso Vanucchi

ANEXO VI - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em seu Artigo 3º, item 2 e 3, reza: “Esta Declaração considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda... de acordo com as especificações do ponto 2 do artigo 2º:

- o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;
- o direito a dispor de serviços culturais;
- o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;
- **o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.**

ANEXO VII - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

1. O presente **Enquadramento da Acção sobre Necessidades Educativas Especiais** foi adoptado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO e realizou-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994. O seu objectivo consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais**. O Enquadramento da Acção inspira-se na experiência a nível nacional dos países participantes, assim como nas resoluções, recomendações e publicações das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente nas **Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**. Baseia-se, igualmente, nas propostas, directrizes e recomendações formuladas nos cinco seminários regionais, preparatórios deste Congresso.

2. O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.

3. O princípio orientador deste **Enquadramento da Acção** consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes

discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.

4. A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade - "uma medida serve para todos" - relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.

5. Este Enquadramento da Acção compreende as seguintes secções:

- I. Novas concepções sobre educação de alunos com necessidades educativas especiais
- II. Directrizes para a acção a nível nacional:

- A. Política e organização
- B. Factores Escolares
- C. Recrutamento e treino de pessoal docente
- D. Serviços externos de apoio
- E. Áreas prioritárias
- F. Perspectivas comunitárias
- G. Recursos necessários

III. Directrizes da acção a nível regional e internacional

I - NOVAS CONCEPÇÕES SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

6. A tendência da política social das passadas duas décadas tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções reflectem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social. O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena

participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.

7. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

8. Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais - ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente - deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças.

9. A situação relativa aos alunos com necessidades educativas especiais varia enormemente de país para país. Existem, por exemplo, países com sistemas bem estabelecidos de escolas especiais para alunos com deficiências específicas, as quais podem representar um recurso valioso para o desenvolvimento das escolas inclusivas. O pessoal destas instituições possui os conhecimentos necessários para a avaliação precoce e a identificação das crianças com deficiência. As escolas especiais também poderão servir como centros de formação e de recursos para o pessoal das escolas regulares. Finalmente, essas escolas - ou as unidades dentro das escolas inclusivas - podem continuar a prestar a educação mais adequada a um número relativamente reduzido de crianças com deficiência que não podem ser atendidas de forma eficaz nas classes ou escolas regulares. O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos. Uma contribuição importante que as equipas das escolas especiais podem dar às escolas regulares consiste na adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos.

10. Devem aconselhar-se os países que tenham poucas ou nenhuma escolas especiais a concentrar os seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e dos serviços especializados de que estas necessitam, para poder responder à vasta maioria das crianças e dos jovens: programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais e centros de recursos bem equipados e dotados do pessoal adequado, que possam responder aos pedidos de apoio das escolas. A experiência, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, demonstra que o custo

elevado das escolas especiais implica que, na prática, só uma pequena minoria, normalmente uma elite urbana, delas possa usufruir. Consequentemente, a grande maioria dos alunos com necessidades especiais, sobretudo nas regiões rurais, não recebem qualquer apoio. De facto, estima-se que em muitos países em vias de desenvolvimento os alunos com necessidades especiais que são abrangidos pelos recursos existentes são menos de um por cento. No entanto, a experiência também indica que as escolas inclusivas - as que servem todas as crianças duma comunidade conseguem obter mais apoio da comunidade e utilizar de forma mais imaginativa e inovadora os limitados recursos disponíveis.

11. O planeamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas, em **todas** as regiões do país e em **todas** as condições económicas, através das escolas públicas e privadas.

12. Dado que, no passado, só um grupo relativamente reduzido de crianças com deficiência teve acesso à educação, especialmente nas regiões do mundo em vias de desenvolvimento, existem milhões de adultos deficientes que carecem dos rudimentos duma educação básica. É preciso, portanto, uma concertação de esforços, através dos programas de educação de adultos, para alfabetizar e ensinar aritmética e as competências básicas às pessoas com deficiência.

13. É particularmente importante reconhecer que as mulheres têm sido, muitas vezes, duplamente penalizadas, já que o seu sexo agrava as dificuldades provocadas pelas deficiências. As mulheres e os homens devem ter uma influência semelhante na elaboração dos programas educativos e as mesmas oportunidades de deles beneficiar, devendo ser envidados esforços especiais no sentido de encorajar a participação das mulheres e das raparigas com deficiência nos programas educativos.

14. Pretende-se que este **Enquadramento da Acção** constitua um guia geral para o planeamento da actuação no campo das necessidades educativas especiais. Contudo, como não pode, evidentemente, ter em consideração a vasta variedade de situações existentes nas várias regiões e países do mundo deve, portanto, ser adaptado às diferentes exigências e circunstâncias locais. Para que seja eficaz, terá de complementar-se por planos de acção locais, inspirados pela vontade política e popular de atingir a **educação para todos**.

II - DIRECTRIZES DE ACÇÃO A NÍVEL NACIONAL

A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

15. A educação integrada e a reabilitação de base comunitária representam formas complementares e de apoio mútuo destinadas a servir os indivíduos com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam processos já experimentados e de uma relação válida custo benefício, tendo por fim a promoção da igualdade de acesso de todos os que apresentam necessidades educativas especiais, como parte integrante duma estratégia de nível nacional que visa a educação para todos. Convidamos os países a considerar as seguintes acções referentes à

política e à organização dos seus sistemas educativos.

16. A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados.

17. Deverão adoptar-se medidas legislativas paralelas e complementares nos sectores de saúde, segurança social, formação profissional e emprego, de modo a apoiar a legislação educativa e a proporcionar-lhe plena eficácia.

18. A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. As excepções a esta norma deverão ser consideradas caso a caso, e apenas admitidas quando se conclua que só uma escola ou estabelecimento especial podem responder às necessidades de determinada criança.

19. A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo. Deve-se, igualmente, promover a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em programas de nível superior ou em cursos de formação profissional e assegurar-se a igualdade de acesso e de oportunidades às raparigas e às mulheres com deficiência.

20. Deve ser dada atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim.

21. As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.

22. A reabilitação de base comunitária deve desenvolver-se como parte da estratégia global relativa à educação e ao treino das pessoas com deficiência, numa relação desejável custo-benefício e ser considerada como um método específico no âmbito do desenvolvimento da comunidade, visando a reabilitação, a igualdade de oportunidades e a integração social de todas as pessoas com deficiência; assim, deve implementar-se através da cooperação dos esforços das próprias pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades e dos serviços competentes de educação, saúde, formação profissional e acção social.

23. Tanto as medidas de política como os modelos de financiamento devem promover e

facilitar o desenvolvimento das escolas inclusivas, procurando demover as barreiras que impedem a transição da escola especial para a escola regular e organizar uma estrutura administrativa comum. O percurso com vista à inclusão deve ser cuidadosamente orientado através da recolha de dados estatísticos capazes de identificar o número de alunos com deficiência que beneficiam dos recursos, conhecimentos e equipamentos destinados à educação de crianças e jovens com necessidades especiais, assim como o número daqueles que frequentam escolas regulares.

24. Deve ser fortalecida, a todos os níveis, a coordenação entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e acção social, de modo a garantir-se a respectiva convergência e a complementaridade. O planeamento e a coordenação terão, também, em conta o papel - real e potencial - que possam representar as agências semi públicas e as organizações privadas. É preciso um esforço especial para assegurar o apoio da comunidade na satisfação das necessidades educativas especiais.

25. As autoridades do país têm a incumbência de encaminhar financiamentos externos para a educação de alunos com necessidades especiais e, em colaboração com os seus parceiros internacionais, garantir que esta corresponda às prioridades do país e às políticas que apontam para a educação para todos. As agências bilaterais e multi-laterais, pela sua parte, devem considerar cuidadosamente as políticas nacionais em relação ao planeamento e à implementação de programas no sector da educação e em sectores afins.

B. FACTORES ESCOLARES

26. *O desenvolvimento de escolas inclusivas que atendem um número elevado de alunos, tanto nas áreas rurais como urbanas pressupõe a articulação duma política forte e precisa no referente à inclusão, com uma dotação financeira adequada - uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos negativos e a promover atitudes informadas e positivas; um programa extensivo de orientação e formação de pessoal; e a disponibilização dos serviços de apoio necessários. Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares.*

27. A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos acentuou a necessidade dum método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. As directrizes que se seguem focam os pontos que devem ser considerados na integração, nas escolas inclusivas, de crianças com necessidades educativas especiais.

Versatilidade do Currículo

28. Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As

escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.

29. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um curriculum diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem.

30. A aquisição dos conhecimentos não é uma simples questão de ensino formal e teórico. O conteúdo da educação deve apontar para níveis elevados, de modo a permitir aos indivíduos uma plena participação no desenvolvimento e o ensino relacionar-se com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhes a motivação para aprender.

31. Para acompanhar a evolução de cada criança, é preciso rever os processos de avaliação. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las.

32. Para as crianças com necessidades educativas especiais devem garantir-se diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, sempre que necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo.

33. Devem utilizar-se os recursos técnicos adequados que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. As ajudas técnicas poderão ser conseguidas de forma mais eficaz e económica se forem distribuídas a partir dum serviço central, em cada localidade, que disponha dos conhecimentos necessários para fazer corresponder as ajudas às necessidades individuais e para efectuar a respectiva manutenção.

34. Devem promover-se os conhecimentos e efectuar-se a investigação a nível regional e nacional, tendo em vista o desenvolvimento de sistemas de suporte tecnológico apropriados às necessidades educativas especiais. Os Estados que assinaram o Acordo de Florença devem ser encorajados a utilizar este instrumento, de modo a facilitar a livre circulação de materiais e de equipamento relacionado com as necessidades das pessoas com deficiência. Paralelamente, os Estados que não aderiram ao Acordo são convidados a fazê-lo, de modo a facilitar a livre circulação de serviços e de bens de natureza educativa e cultural.

Gestão Escolar

35. Tanto as autoridades locais como os directores dos estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal. Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar

recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade. A boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos.

36. Os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio. A organização do apoio, assim como o papel específico que deverá ser desempenhado por cada um dos vários elementos envolvidos no processo pedagógico, devem ser decididos através da consulta e da negociação.

37. Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel activo no trabalho da escola. Os professores exercem, no entanto, acção fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula.

Informação e Investigação

38. A difusão de exemplos de uma boa prática pode ajudar a promover o ensino e a aprendizagem. A informação sobre resultados de investigações recentes e pertinentes também podem ser úteis. A coordenação de experiências e o desenvolvimento de centros de documentação devem ser apoiados a nível nacional, e o acesso às fontes de informação difundido.

39. A educação dos alunos com necessidades especiais deve ser integrada nos programas de investigação e desenvolvimento dos institutos de pesquisa e dos centros de desenvolvimento curricular, prestando especial atenção, nesta área, à investigação-acção e focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Os professores deverão participar activamente tanto nas acções como na reflexão que tal investigação implique. Devem ainda lançar-se experiências piloto e estudos aprofundados, com vista a apoiar a tomada de decisões e a orientar a acção futura, os quais poderão realizar-se, em vários países, numa base cooperativa.

C. RECRUTAMENTO E TREINO DE PESSOAL DOCENTE

40. *A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se, cada vez mais, a importância do recrutamento de professores com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes. Poderão adoptar-se as medidas seguintes:*

41. Devem ser organizados cursos de iniciação para todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências

exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc. Nas escolas destinadas aos estágios práticos, deve ser dada especial atenção à preparação de todos os professores para exercerem a sua autonomia e aplicarem os seus conhecimentos na adaptação curricular e no ensino, de modo a responderem às necessidades dos alunos, assim como a colaborar com especialistas e a cooperarem com pais.

42. As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores.

43. É prioritário preparar documentação escrita e organizar seminários para as autoridades locais, inspectores, directores de escola e professores-orientadores a fim de estes desenvolverem a sua capacidades de liderança nesta área e apoiarem e formarem pessoal com menos experiência.

44. O maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interacção com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de autoformação.

45. A formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais que conduz a qualificações adicionais deverá normalmente ser integrada ou seguir-se ao treino e experiência no ensino regular, de forma a permitir complementaridade e mobilidade.

46. É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

47. As universidades podem desempenhar um importante papel consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, em particular no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais. Deve ser promovida cooperação entre universidades e instituições de ensino superior, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esta ligação entre a investigação e a formação é de enorme importância, sendo igualmente importante envolver pessoas com deficiência nesta investigação e formação, afim de assegurar que as suas perspectivas sejam plenamente reconhecidas.

48. Um problema recorrente dos sistemas educativos, mesmo dos que garantem serviços excelentes para alunos com deficiência, consiste na falta de modelos. Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de interagir com adultos com deficiência que obtiveram sucesso, de modo a que possam modelar o seu próprio estilo de

vida e as suas aspirações por expectativas realistas. Para além disto, devem ser dados aos alunos com deficiência exemplos de liderança e de capacidade de decisão, de forma a que venham a colaborar na orientação da política que os virá a afectar na sua vida futura. Os sistemas educativos terão, assim, de procurar recrutar professores qualificados e outro pessoal educativo com deficiência, e procurar envolver pessoas com deficiência que obtiveram sucesso na sua região na educação das crianças com necessidades especiais.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

49. A existência de serviços de apoio é de importância fundamental para a política da educação inclusiva. A fim de garantir que, a todos os níveis, os serviços externos estejam disponíveis para as crianças com necessidades especiais, as autoridades educativas devem considerar o seguinte:

50. Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares. Aquelas devem servir, cada vez mais, como centros de recursos para estas últimas, oferecendo apoio directo aos alunos com necessidades educativas especiais. Tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem facilitar o acesso a equipamentos específicos e a materiais, bem como a formação em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas classes regulares.

51. A colaboração externa dada por pessoal de apoio das várias agências, departamentos e instituições, tais como professores-consultores, psicólogos educacionais, terapeutas de fala e terapeutas ocupacionais, deve ser coordenada a nível local. Uma estratégia eficaz tem consistido na mobilização da participação comunitária por "grupos de escolas", os quais podem assumir uma responsabilidade colectiva na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos da sua área e devem ter competência para repartir os recursos da forma que o entendam. Tais soluções incluirão também os serviços não educativos, pois, na verdade, a experiência demonstra que os serviços educativos podem retirar grandes benefícios se for feito um maior esforço na rentabilização de todos os recursos existentes.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

52. A integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais seria mais eficaz e mais bem sucedida se se desse especial atenção, no planos de desenvolvimento educativo, aos seguintes grupos-alvo: a educação precoce das crianças, de modo a facilitar-lhes o acesso à educação, a transição da educação para a vida adulta e profissional e a educação das raparigas.

A educação precoce

53. O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades. Assim, os programas de atendimento e de educação das crianças até aos 6 anos devem ser desenvolvidos e/ou reorientados, a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola. Estes programas constituem um investimento considerável para o indivíduo, a família e a sociedade, no sentido em que

impedem o agravamento das condições incapacitantes. Os programas a este nível devem reconhecer o princípio da inclusão e desenvolver-se de forma global, combinando as actividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde.

54. Muitos países têm adoptado políticas em favor da educação precoce, quer apoiando o desenvolvimento de jardins-de-infância e de creches, quer organizando actividades que têm por fim permitir uma informação das famílias e a sua participação em serviços comunitários (saúde, cuidados materno-infantis, escolas e associações locais de famílias ou de mulheres).

A educação de raparigas

55. As raparigas com deficiência sofrem de uma desvantagem dupla e por isso é preciso um esforço redobrado no que respeita à formação e educação das que têm necessidades educativas especiais. Para além do acesso à escola, elas devem ter também acesso à informação e a uma orientação, tal como ao contacto com modelos que lhes permitam fazer escolhas realistas e prepararem-se para o seu futuro papel como mulheres.

Preparação para a vida adulta

56. Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tomarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de efectuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes.

Educação de adultos e educação permanente

57. Deve ser dada atenção especial à programação e desenvolvimento da educação de adultos e da educação permanente das pessoas com deficiência, as quais terão prioridade no acesso a estes programas. Devem elaborar-se também cursos especiais para satisfazer as necessidades dos diferentes grupos de adultos com deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

58. *Atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é a competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público. A experiência dos países e regiões onde têm sido testemunhados progressos no caminho para a igualdade*

de oportunidades educativas das crianças e jovens com necessidades educativas especiais sugere-nos alguns procedimentos úteis.

Colaboração dos pais

59. A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros.

60. Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para eles.

61. Deve ser desenvolvida uma colaboração cooperativa e de ajuda entre autoridades escolares, professores e pais. Estes devem ser encorajados a participar nas actividades educativas em casa e na escola (onde podem observar técnicas eficazes e aprender como organizar actividades extra-escolares), assim como a orientar e apoiar o progresso escolar dos seus filhos.

62. Os governos devem tomar a iniciativa de promover a cooperação com os pais, através do estabelecimento de medidas de carácter político e da publicação de legislação relativa aos respectivos direitos. Deve estimular-se o desenvolvimento das associações de pais e os seus representantes ser chamados a pronunciar-se sobre a elaboração e implementação de programas destinados a promover a educação dos filhos. Deverão também ser ouvidas, para este fim, as organizações de pessoas com deficiência.

Participação da comunidade

63. A descentralização e o planeamento a nível local favorecem um maior envolvimento das comunidades na educação e formação das pessoas com necessidades educativas especiais. As autoridades locais deverão encorajar a participação da comunidade, dando apoio às associações representativas e convidando-as a participarem na tomada de decisões. Com este objectivo, será promovida a mobilização e orientada a coordenação a nível local (numa área geográfica restricta, capaz de facilitar a participação comunitária) de organizações e serviços tais como: administração civil, autoridades educacionais, autoridades de saúde e de desenvolvimento, elementos responsáveis na comunidade e organizações de voluntários.

64. A participação da comunidade deve ser capaz de complementar as actividades realizadas na escola, prestando apoio aos trabalhos de casa e compensando as carências do apoio familiar. Cabe reconhecer aqui o papel das associações de moradores e de

famílias no fornecimento de instalações, das associações e movimentos da juventude, assim como o papel potencial dos idosos e outros voluntários - incluindo as pessoas com deficiência - tanto nos programas realizados nas escolas como fora delas.

65. Sempre que uma acção do âmbito da reabilitação de base comunitária é iniciada a partir de fora, é a comunidade que deve decidir se o programa vai ou não fazer parte das actividades em curso. Os seus vários representantes, incluindo as organizações de pessoas com deficiência e outras não governamentais, devem ser chamados a responsabilizar-se pelo programa. Quando tal se justifique, os organismos governamentais, de nível local ou nacional, deverão prestar apoio de ordem financeira ou outra.

Papel das organizações de voluntários

66. Uma vez que as associações de voluntários e as organizações nacionais não governamentais têm mais liberdade de acção e são mais capazes de responder de forma mais rápida às necessidades detectadas, devem ser apoiadas no desenvolvimento de novas ideias e na divulgação de respostas inovadoras, podendo assim representar um papel criativo e catalizar e ampliar os programas disponíveis na comunidade.

67. As organizações de pessoas com deficiência - isto é, aquelas em que têm o poder de decisão - devem ser convidadas a participar activamente na identificação das necessidades, na determinação de casos prioritários, na administração de serviços, na avaliação de resultados e na promoção da mudança.

Sensibilização do público

68. Os responsáveis pelas medidas de carácter político, a todos os níveis, incluindo o da escola, devem regularmente reiterar o seu compromisso em relação à inclusão e promover uma atitude positiva entre as crianças, os professores e o público em geral no que se refere aos que têm necessidades educativas especiais.

69. Os meios de comunicação social podem desempenhar um importante papel na promoção duma atitude positiva perante a integração de pessoas deficientes na sociedade, contribuindo para superar os preconceitos negativos e a desinformação e difundir maior optimismo e imaginação sobre as respectivas capacidades. Os citados meios também podem promover uma atitude positiva por parte dos patrões, no que respeita ao emprego de pessoas com deficiência. Os media devem ser utilizados para informar o público sobre novas estratégias educativas, particularmente no que se refere à educação de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, difundindo exemplos de boas práticas e de experiências bem sucedidas.

G. RECURSOS NECESSÁRIOS

70. *O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efectivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos*

recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas, é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas.

71. A distribuição de recursos pelas as escolas deve basear-se, de forma realista, nos diferentes investimentos necessários para proporcionar uma educação apropriada a todas as crianças, tendo em vista a sua situação e as suas exigências. Talvez seja mais eficaz começar por apoiar as escolas que desejem promover a educação inclusiva e lançar projectos experimentais nas áreas que facilitam os conhecimentos necessários à sua ampliação e difusão progressiva. Na generalização da educação inclusiva, o apoio prestado e os meios técnicos disponibilizados devem estar em relação com a natureza do pedido.

72. Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso dum sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio.

73. Para que os departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Acção Social, Trabalho, Juventude, etc.), as autoridades locais e territoriais e as outras instituições especializadas, actuem com o máximo impacto, há que reunir os respectivos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros. A combinação das perspectivas educativas e sociais em prol da educação das crianças com necessidades educativas especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos associativos juntarem os respectivos esforços.

III - DIRECTRIZES DE ACÇÃO A NÍVEL REGIONAL E INTERNACIONAL

74. A cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais poderá representar um papel muito importante no apoio e na promoção das escolas inclusivas. Com base na experiência anterior nesta área, as organizações internacionais, as agências inter-governamentais e não governamentais e os organismos financiadores bilaterais podem juntar esforços, implementando as estratégias seguintes.

75. A assistência técnica deve ser orientada para campos estratégicos de intervenção, com efeito multiplicador, especialmente nos países em desenvolvimento. Uma importante tarefa da cooperação internacional consiste em apoiar o lançamento de projectos-piloto que tenham por objectivo avaliar novas perspectivas e capacidades de realização.

76. A organização de parcerias regionais ou entre países com perspectivas semelhantes sobre a educação de alunos com necessidades especiais poderá traduzir-se na elaboração de iniciativas conjuntas, sob o auspício de mecanismos de cooperação regionais ou

outros. Tais iniciativas deverão tirar partido dos recursos económicos existentes, utilizando as experiências dos países participantes e ampliando as capacidades nacionais.

77. Uma tarefa prioritária cometida às organizações internacionais consiste em facilitar, entre países e regiões, o intercâmbio de dados, informações e resultados de programas experimentais na educação de crianças com necessidades especiais. A recolha de indicadores comparáveis, a nível internacional, sobre o progresso da inclusão na educação e no emprego deverá fazer parte duma base de dados mundial sobre a educação, podendo estabelecer-se pontos de referência em centros sub-regionais, de modo a facilitar este intercâmbio de informação. Deverão também reforçar-se as estruturas regionais e internacionais já existentes e ampliar as suas actividades a áreas tais como: a elaboração de medidas de política, a programação, o treino de pessoal e a avaliação.

78. Uma grande percentagem dos casos de deficiência é o resultado directo da falta de informação, pobreza e baixos níveis de saúde. Considerando que, a nível mundial, a prevalência das deficiências está a aumentar, particularmente nos países em desenvolvimento, deve estabelecer-se uma acção concertada internacional, em colaboração estreita com os esforços nacionais, de modo a prevenir as causas das deficiências através da educação. Tal medida irá, por sua vez, limitar a incidência e prevalência dessas deficiências, conduzindo, conseqüentemente, a uma redução das solicitações que pesam sobre os limitados recursos humanos e financeiros de cada país.

79. A assistência técnica internacional às necessidades educativas especiais tem origem em numerosas fontes. É, assim, essencial garantir coerência e complementaridade entre as organizações das Nações Unidas e outras agências que intervêm nesta área.

80. A cooperação internacional deve apoiar seminários avançados para gestores da educação e outros especialistas a nível regional e fomentar a colaboração entre departamentos universitários e institutos de formação, nos vários países, tendo por objectivo a realização de estudos comparativos, bem como a publicação de documentos de referência e a produção de materiais pedagógicos.

81. A cooperação internacional deve colaborar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais empenhados no melhoramento da educação das crianças e jovens com necessidades especiais e apoiar a criação e disseminação de boletins informativos e revistas, assim como a realização de reuniões regionais e conferências.

82. As reuniões regionais e internacionais que tratam de temas pedagógicos devem garantir que as necessidades educativas especiais sejam encaradas como parte integrante do debate e não consideradas como um problema à parte. Como exemplo concreto, o tema da educação das crianças e jovens com necessidades especiais deve ser incluído na agenda das conferências ministeriais regionais organizadas pelo UNESCO e outras entidades intergovernamentais.

83. A cooperação técnica internacional e as agências financiadoras envolvidas no apoio e no desenvolvimento de iniciativas para a Educação para Todos devem assegurar que a educação das crianças e jovens com necessidades especiais faça parte integrante de todos

os projectos de desenvolvimento.

84 Deve existir uma coordenação internacional capaz de apoiar a acessibilidade universal das especificações em tecnologia da comunicação, suportando a emergente infra-estrutura de informação.

85. Este Enquadramento de Acção foi adoptado por aclamação, após discussão e revisão, na Sessão Plenária de Encerramento da Conferência, em 10 de Junho de 1994. Pretende-se que constitua um guia para os Estados Membros e para as organizações governamentais e não governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

.....

Decreto nº 5.296/2004 -define que cabe ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual tais como: circuito de decodificação de legenda oculta; recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP); entradas para fones de ouvido com ou sem fio; subtitulação por meio de legenda oculta; a janela com intérprete de LIBRAS; e a descrição e narração em voz de cenas e imagens.

Decreto nº 5.626/2005 - determina que o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto 5.296/2004.

Decreto nº 5.645/2005 - determina que a programação transmitida ou retransmitida seja acessível para pessoas com deficiência, de acordo com a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004.

Instrução Normativa nº 1/2005 (Secretaria-Geral da Presidência da República) - dispõe sobre a utilização de recursos de acessibilidade em pronunciamentos oficiais por meio da TV.

Lei nº 10.098/2000 - padroniza recursos como o *closed caption* e a legenda oculta para pessoas com deficiência auditiva. O artigo 19, desta Lei, diz que: “os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão planos de medidas técnicas com objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento”.

Lei nº 10.436/2002 - reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados.

Norma Brasileira nº 15.290/2005 (Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT) - dispõe sobre a acessibilidade em comunicação na televisão. As diretrizes desta norma são aplicáveis a todas as emissoras e programadoras, públicas ou privadas, em transmissões nas frequências de UHF, VHF, a cabo, por satélite, por meio de protocolo IP, bem assim por meio dos protocolos e frequências específicas da TV digital. A norma visa dar acesso à informação e ao entretenimento proporcionados pela TV às pessoas com deficiência auditiva, visual ou cognitiva, além de possibilitar o exercício da cidadania, assegurando os direitos do cidadão estabelecidos pela Constituição Federal.

Norma Complementar nº 01/2006 (Ministério das Comunicações) -dispõe sobre recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Dispõe, ainda, sobre o projeto de desenvolvimento e implementação da televisão digital no Brasil, que deverá permitir acionamento opcional da janela de LIBRAS, para os espectadores que necessitarem deste recurso, de modo a possibilitar sua veiculação em toda a programação.

Portaria Ministerial nº 310/2006 (Ministério das Comunicações) - estabelece recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.