

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





ARQUEIRO

9

Instituto Nacional de Educação de Surdos

COMISSÃO EDITORIAL

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111
E-mail: ddhct1@ines.org.br
diesp@ines.org.br

ARQUEIRO

ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Tarso Genro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Stny Basilio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Nadia Maria Postigo

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Leila de Campos Dantas Maciel

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES
Rio de Janeiro — Brasil

PROGRAMAÇÃO VISUAL
I Graficci

IMPRESSÃO
Gráfica Rio Branco

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL/EXECUTIVA
Carmen B. Capitoni
Marcelo M. Costa Lima
Marilda P. de Oliveira
Marta Ciccone

Arqueiro

vol.9, (jan/jun) Rio de Janeiro
INES, 2004

Semestral

ISSN 1518-2495

1 – Arqueiro – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ÍNDICE

EDITORIAL	5
UM OLHAR SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGÜE DE MENORES OUVINTES	7
Adriana Lago Lourenço Costa e Silva e Heloisa Xavier da Silveira Calazans	
REFLEXÕES EM TORNO DO ATENDIMENTO FONOAUDIOLÓGICO EM UM CASO DE SURDEZ	14
Lia S. De Gasperi e Marlene C. Danesi	
INCLUSÃO DOS COMPUTADORES NAS CLASSES ESPECIAIS	21
Maria Helena Dutra de Almeida Goes	
SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA	23
Mariana Moura Magalhães	
SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO PRECOCE: ALGUMAS REFLEXÕES DE BASE	27
Ana Lúcia Nascimento	
IDENTIDADE: QUEM É O “NOSSO” SURDO?	32
Aline Dubal Machado e Ivone M. Fagundes Toniolo	
INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR	38
Ms. Amélia Rota Borges, Clarissa da Silva Fialho, Aristéla Andrades, Cristine Dolwitsch, Rafael Ordoque, Daniela Monteiro, Bruna Souto, Dedilhana Manjabosco, Fabiane Ramos, Gisele Bisogno, Liana Berni e Pascale Chechi	
DIALOGANDO SOBRE A SURDEZ HÍBRIDA: A GENIALIDADE DE BEETHOVEN	40
Graciela Rene Ormezzano, Rita Maria Costenaro Petry e Adriana Leandra Bündchen Pires	
ENTREVISTA	50
Felipe Giraud Moraes	
ACONTECEU	59

EDITORIAL

Mais uma vez, nesta edição Arqueiro traz questões, diálogos e reflexões sobre a educação da pessoa surda.

Perpassando pela identidade do surdo, *quem é esse indivíduo?*, chega-se a um outro, nascido ouvinte e se tornando surdo na fase adulta, um dos maiores gênios da música erudita — Ludwig Van Beethoven —, que legou ao mundo o seu meio de comunicação: a música. E que música! Se, para Beethoven, as mãos foram utilizadas como seu instrumento de comunicação, atravessando primorosa e incansavelmente os séculos, o surdo também atravessará séculos utilizando suas mãos para o mesmo fim — comunicar-se. Comunicação é arte que requer os mais variados instrumentos, independentemente, muitos deles, do som, haja vista que o silêncio é um forte comunicador. Em uma linguagem materializada, corpórea, o surdo desenvolverá suas potencialidades e sua arte. Não utilizará um piano, mas, simplesmente, as mãos, seu corpo e sua expressividade.

Idéias como essas estão aqui, neste número de Arqueiro, bem como outras igualmente instigantes.

Comissão Editorial

UM OLHAR SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGÜE DE MENORES OUVINTES

*Adriana Lago Lourenço Costa e Silva¹
Heloisa Xavier da Silveira Calazans²*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar experiências compartilhadas por educadores e educandos dentro de um processo de aprendizagem bilíngüe na primeira infância de menores ouvintes. A finalidade é contribuir efetivamente para ampliar o conhecimento daqueles que estão diretamente envolvidos com este tipo de educação, na qual, na maior parte do tempo, os desafios são duplicados, já que o aprendizado se faz em duas línguas diferentes e, conseqüentemente, em duas culturas.

Sabemos que a linguagem surgiu da necessidade que o ser humano tem de se comunicar com seus semelhantes. Por ser um animal gregário e não solitário, a comunicação faz-se prioritária em seu desenvolvimento emocional. Vygotsky e Bakhtin em suas investigações, como bem coloca Solange Jobim e Souza (1994, p.95), “oferecem uma construção teórica que coloca a linguagem como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade.”

As funções da linguagem, segundo Vygotsky, são: “a primeira, de intercâmbio social, é a necessidade de comunicação entre os homens — possibilita a troca, a transmissão, a assimilação de conteúdos e experiências e acontecimentos ocorridos ao longo da história da humanidade, impulsionando o desenvolvimento da linguagem; e a segunda é denominada pensamento generalizante, onde o real é organizado e as ocorrências de uma mesma classe de objetos, de fatos, são agrupadas numa mesma categoria”.

Refletindo sobre estes postulados e neles embasados, deitamos nosso

¹Bacharel e Licenciada em Letras (Português e Inglês), Pós - Graduada em Educação Infantil — PUC/RJ e Professora de Educação Infantil da “Our Lady of Mercy School”. E-mail: alcsilva@uol.com.br

²Bacharel em Letras (UFRJ), Pós-Graduada em Psicopedagogia (Instituto Isabel), Literaturas de Língua Inglesa (UERJ) e Formação de Professores de Português para Estrangeiros (PUC/RJ): Professora de Português para Estrangeiros da “Our Lady of Mercy School”. E-mail: helocalazans@uol.com.br

olhar sobre o ensino na Educação Infantil como sendo o início, a base, de todo um processo que contribui para o crescimento do ser. Neste artigo, focamos a educação infantil bilíngüe, a qual é privilégio de poucos menores ouvintes, mas, por outro lado, torna-se também um grande desafio para aqueles que dela participam, sejam aprendentes ou mestres, pois, como já bem o diz a nomenclatura “bilíngüe”, todo o aprendizado se faz de forma duplicada com significados e significantes duplos para cada conceito que o homem construiu ou constrói do mundo a sua volta. É sobre este duplo desafio que vamos tratar, deixando aqui, com nossas experiências, a contribuição para outros educadores que participem deste mesmo processo.

A seguir, nosso relato de algumas experiências desenvolvidas com crianças de 5 e 6 anos de idade, em duas turmas da Educação Infantil de uma escola bilíngüe, tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a prática observada, considerando-a como a primeira etapa do processo de aprendizagem e contribuindo para a formação do ser humano como sujeito social. As atividades que serão analisadas foram dinamizadas pelas professoras que já atuavam há vários anos nessa mesma área, mais duas auxiliares de ensino com formação de ensino médio e, também, com alguma experiência no trabalho com crianças na primeira infância. A descrição de algumas produções dos alunos visa a exemplificar as mudanças de postura, não só dos registros dos próprios alunos, como também das professoras.

SITUAÇÃO 1

X, em 2002, é a professora de uma turma composta por quatro alunos novos na Instituição e quinze que já são seus alunos desde os 2 anos de idade. A faixa etária do grupo varia entre 5 e 6 anos.

A professora, todas as segundas-feiras, pergunta aos alunos como foi o final de semana, o que eles fizeram, etc. No início, ela mesma instituía-se a escriba dos alunos, mas, a partir do segundo semestre pedia que os mesmos escrevessem ou desenhassem no quadro, relatando suas experiências. Em uma determinada segunda-feira, João (6 anos) foi ao quadro e registrou a seguinte frase:

“Sábado joga Vasco com Fernando, Caio, Gabriel, Rafael, Leandro, Renato, Bruno, João, Willians, Sergio, Robson e Paulo.”

João, conforme trabalhava, sentia necessidade de explicar o seu registro e o fazia usando os nomes dos colegas de sua turma para nomear outras crianças que não aquelas ali presentes. Ao apontar cada nome, o aluno estava, na realidade, referindo-se ao universo dos seus amigos que mora-

vam próximo de sua casa e, ao evocar nomes semelhantes aos dos colegas de classe, enfatizava que, embora sendo outras crianças, de certa forma, eram iguais por serem também crianças e amigos seus.

Dentre todas as interpretações possíveis com relação ao registro de João, colocaremos aqui algumas que nos parecem pertinentes. Ele lançou mão de nomes de colegas de sua classe porque estes já eram de seu domínio, no seu universo de sala de aula, relacionando-os aos amigos de sua comunidade (um outro universo). Desta forma, João conseguiu fazer-se entender, apesar de seu código lingüístico escrito ainda ser limitado. Outro fato interessante foi o registro dos nomes de Willians e Renato. Em relação ao primeiro, provavelmente optou por não copiá-lo fielmente por considerá-lo um nome incomum e, portanto, difícil de ser encontrado para duas pessoas ao mesmo tempo — William — e então modificou-o para corresponder a outra pessoa. O segundo — Renata —, por ser um nome feminino, parece tê-lo transformado com o objetivo de adequá-lo ao seu discurso, pois se referia a um jogo do universo masculino — Renato.

Do mesmo modo, ao utilizar a palavra Vasco ele, na verdade, referia-se ao esporte futebol, fazendo outro empréstimo do nome de seu time preferido para seu registro, pois ainda não sabia escrever o vocábulo específico. É importante ressaltar que esta é uma estratégia de comunicação constantemente utilizada por alunos bilíngües, isto é, lançarem mão do conhecimento já adquirido para se fazerem entender naquele universo no qual ocorre um outro código que ainda estão tentando assimilar.

Outro ponto interessante foi a utilização de números relacionados a nomes. João empregou-os para enfatizar o universo de jogo de futebol. Ele atribuía números aos nomes e apontava para suas costas, deixando claro que eram os números das camisas de jogadores.

SITUAÇÃO 2

X, em 2002, foi regente de uma turma com três alunos novos na Instituição e vindos da pré-escola de uma escola brasileira, sendo que todos estavam em processo de aquisição de segunda língua.

No mês de abril, o planejamento incluía uma visita ao Museu do Índio e, durante uma atividade na sala de leitura, a professora produziu um painel, com a ajuda dos alunos, onde registrou a data da visita, quem iria e o que esperavam encontrar naquele espaço. O painel foi feito em um papel pardo e levado para a sala de aula.

Após rever o painel com os alunos, a professora guardou o mesmo e

solicitou à turma que pensasse no painel e o registrasse livremente.

Dentre as produções, destacamos a do aluno Y, onde havia os mesmos elementos do material trabalhado, como menção à turma e ao dia do passeio. Durante sua produção, a professora o interrompia pedindo explicações e ele ia dando significado para cada fato registrado no desenho, na língua inglesa. No seu processo de aquisição de segunda língua, o aluno apresentava consciência de que a língua inglesa escrita necessita de um código-letras, mas ainda não conseguia organizá-las, tornando-as significativas para um futuro leitor e, assim, usou o desenho para se comunicar.

Seguindo o planejamento, após a visita ao museu e outras atividades, como desenhos, leitura de panfletos, histórias, mural com fotos etc., a professora utilizou a mesma estratégia citada anteriormente. O aluno Y compôs o desenho 2, onde relatava que ele, Érika e Leandro não haviam ido ao museu. Os nomes foram escritos na parte superior da folha. A professora indagou sobre o significado de tais nomes naquele lugar da folha e ele, apontando-os, usou a expressão “não foi” dita na língua inglesa e, após essa interferência por parte da professora, continuou a escrever na parte inferior da folha os nomes dos colegas que foram ao museu. Novamente, o aluno fez uso dos nomes de seus amiguinhos como parte do código que já dominava para tornar sua comunicação mais eficiente.

SITUAÇÃO 3

Um aluno, o qual vamos chamar Luis Pablo, já aprendia inglês há alguns meses, sendo sua língua nativa o espanhol, pois é mexicano, se encontrava na época com 4 anos e, em setembro do ano anterior, havia sido matriculado na escola. Mas, ele ainda não falava português nem inglês e tinha um vocabulário restrito na sua língua materna devido à sua faixa etária. Assim, a sua adaptação foi demorada por não compreender outra língua a não ser o espanhol.

No primeiro dia de aula, a auxiliar de ensino e os alunos não entendiam sequer uma palavra do que ele dizia. Para falar a verdade, compreendiam apenas “buenos dias”, que ele disse assim que chegou. E o momento inesquecível desse dia foi no refeitório, na hora do almoço, pois ele disse “dame urro”. A professora tentava, em inglês, estabelecer uma comunicação: Do you want some water? (Você quer um pouco de água?) E ele respondia: “urro”. E ela insistia, mais uma vez: Do you want some juice? (Você quer um pouco de suco?). A criança foi ficando nervosa e começou a gritar “urro”, “urro”, “urro”. Então, a professora pediu ajuda às outras professoras que estavam ao seu redor, perguntando: Vocês sabem o que quer dizer “urro”?

Uma mostrou arroz, outra feijão, peixe, purê de batatas, salada, até que ela teve a idéia de mostrar o suco de uva e foi o que funcionou. O que ele realmente queria era tomar um pouco mais de suco. Assim que a professora serviu mais suco em seu copo, ele falou: “Te quiero mucho muchacha, gracias.”

Ao final do semestre, ele compreendia o que os professores falavam em inglês e já falava algumas palavras, também. Além disso, já era capaz de responder o que lhe era perguntado de acordo com o vocabulário ensinado nas unidades trabalhadas. Por exemplo: quando foi trabalhada a unidade referente ao “Halloween”(dia das bruxas) foi-lhe perguntado o significado do vocábulo fantasma, em inglês, e ele respondeu: “ghost”. Se lhe perguntassem: What is the color of the ghost? (Qual é a cor do fantasma?) Ele seria capaz de responder: “É white” (É branco). Suas respostas eram um indício de que ele começava a estabelecer uma relação entre a sua língua nativa e o inglês. Seu aprendizado efetivou-se porque uma vez matriculado nessa escola teve necessidade de aprender o inglês para se comunicar com os novos amigos e poder socializar-se, ou seja, comunicar-se tornou-se significativo para ele e o levou a motivar-se internamente para fazê-lo. Cabe ressaltar que foi também interessante constatar que os seus colegas de turma começaram a aprender espanhol com ele ao mesmo tempo em que ele aprendia português com os colegas.

No ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, na maioria dos casos, o contato com a língua a ser aprendida só acontece em sala de aula com limitações de tempo e de oportunidades de estar-se em situações naturais do uso da língua; ou até mesmo de conhecer-se outros falantes desta língua, além do professor, ou de ter-se contato com a cultura do país da qual esta língua faz parte. Essas limitações vão requerer que o professor lance mão de recursos variados que possam compensá-las. Uma imersão total no ambiente da língua-alvo costuma ser uma situação mais favorável para a aprendizagem/aquisição desta língua, e permite um desenvolvimento mais rápido e mais vinculado à realidade do que uma situação de sala de aula. Neste caso, a sala de aula passa a ser um espaço a mais para o contato com o uso da língua e não só pode como deve ser aproveitado de diversas formas para uma exposição mais intensiva do aprendente à língua-alvo e da cultura desta.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Na situação anteriormente apresentada no texto 2, Y já ordena as letras

em palavras e expressões significativas, mas, possivelmente, tendo como referência sua primeira língua, que se concretiza no espaço, escreve sem considerar, ainda, a linearidade característica da língua inglesa escrita. Na segunda etapa da sua produção, ao contrário daquela apresentada com os nomes dos amigos na parte superior da folha, usou setas numa tentativa de evitar explicações complementares sobre seu desenho a um futuro leitor — no caso a professora —, deixando clara a construção de sua consciência de autor e da existência de um leitor/interlocutor.

Gostaríamos de enfatizar que os dados analisados nessas situações têm o objetivo de recuperar o processo de aquisição de segunda língua por parte das crianças e não apenas registrar um produto final.

Como conseqüência dessa mudança de posturas do **aprendente** frente ao ensino de língua inglesa para crianças, foi possível observar-se que:

— Os desenhos e textos vivenciados na escola estão começando a fazer parte da vida social dos alunos fora da sala de aula.

— Os alunos estão começando a se arriscar em atividades escritas em inglês, tendo como base sua própria língua.

— A aprendizagem da criança dá-se experimental e ocasionalmente. Mas, para que essa aprendizagem aconteça, é preciso que a relação criança-educador seja pautada em um relacionamento de respeito, carinho, amor, compreensão e, evidentemente, competência profissional. Foi o que procuraram demonstrar as educadoras para Luís Pablo, dando-lhe segurança e oferecendo-lhe um ambiente saudável de respeito ao **aprendente**. A criança assim tratada torna-se capaz de assimilar conhecimentos, pelo fato de que acredita em si mesma.

— O trabalho realizado na escola, seja em experiências ou vivências, não deve ser imposto, mas posto à disposição das crianças para que elas cheguem às suas próprias conclusões, assimilando conhecimentos e formando o seu próprio caráter, através de suas próprias escolhas.

— Como afirma Vygotsky (1991), existem tarefas que a criança pode realizar sozinha — nível de desenvolvimento real — e há aquelas em que a criança precisa de ajuda do outro — nível de desenvolvimento potencial, etapas posteriores que influenciarão significativamente no resultado final. O aprendizado impulsiona o desenvolvimento possibilitando novos processos de aprendizagem, resultando no que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal.

Gostaríamos de deixar aqui também registradas as palavras que Lya Luft (2003) sempre dirigia aos seus alunos em sala de aula: “Vocês são melhores do que pensam. São mais inteligentes e mais capazes do que pensam, inclu-

sive, do que nós adultos — pais e professores — que, sem querer, os fazemos acreditar que são.” Ao que acrescentamos: estas deveriam ser as palavras de incentivo de todos os mestres para seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS

- JOBIM E SOUZA, Solange *Infância e Linguagem — Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994.
- LUFT, Lya *Perdas e Ganhos*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2004 (18ª edição).
- PIAGET, Jean *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- _____ . *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____ . *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REFLEXÕES EM TORNO DO ATENDIMENTO FONOAUDIOLÓGICO EM UM CASO DE SURDEZ

*Lia S. De Gasperi¹
Marlene C. Danesi²*

INTRODUÇÃO

Podemos definir a surdez em relação ao período evolutivo em que ocorre. Assim temos: **surdez pré-lingüística** — aquela que se apresenta no nascimento ou durante os primeiros meses, na fase anterior ao desenvolvimento da linguagem convencional — e **surdez pós-lingüística** — aquela que ocorre em uma idade posterior ao desenvolvimento da linguagem convencional. Na criança pré-lingüísticamente surda, o reconhecimento da fala, unicamente através da leitura labial, constitui aptidão que parece ser aprendida e dominada lentamente (MOGFORD, 1987).

É importante para os fonoaudiólogos e todos os profissionais da saúde que tratam do surdo se preocuparem com os aspectos sociais, lingüísticos e culturais da experiência deste. Esse tema convoca o fonoaudiólogo a pensar sobre os espaços transitados pela criança, mas que se entrecruzam. O êxito de uma terapia alicerça-se, justamente, na capacidade de articulação do terapeuta em integrar os aspectos sociais, culturais e educacionais vivenciados pela criança, trazendo suas experiências cotidianas para o espaço clínico.

A concepção de linguagem como atividade, além de abrangente, propicia o desenvolvimento das funções comunicativas, cognitivas e referenciais da linguagem. A escolha da abordagem terapêutica resulta da filosofia adotada pelo fonoaudiólogo, que é norteadora de todo este processo terapêutico.

¹Fonoaudióloga clínica formada pela Rede Metodista IPA.

²Professora, supervisora e coordenadora do curso de Fonoaudiologia da Rede Metodista IPA. Especialização em Patologia da Linguagem (PUC). Mestre em problemas e patologias do desvalimento - UCES/Argentina. Membro do CRF 7ª Região.

BASES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Atualmente, existem três abordagens no Brasil. Mesmo não sendo objetivo deste trabalho examinar detalhadamente cada uma delas, é extremamente importante conhecer os principais aspectos das diferentes visões sobre os surdos (GOLDFELD, 1997).

Oralismo — visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. A noção de linguagem restringe-se e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

Comunicação total — esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da linguagem oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. O objetivo principal da comunicação total é evitar ou minimizar os problemas comunicativos gerados pela surdez.

Bilingüismo — o conceito mais importante que esta filosofia traz é o de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. O bilingüismo tem como pressuposto básico a necessidade do surdo ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país — e estas não devem ser utilizadas simultaneamente.

Em relação às três filosofias, podemos perceber que elas defendem aspectos diferentes e cabe a cada profissional fazer uma análise, saber com qual se identifica e com qual é capaz de exercer um trabalho efetivo junto ao paciente surdo.

A PROBLEMÁTICA DOS PAIS

A grande maioria dos profissionais da saúde não está preparada para ajudar os pais quando nasce uma criança diferente. Recebem poucas informações médicas e nada de esperança e, quando pedem “auxílio”, os profissionais parecem não ter muitos esclarecimentos a fazer. Nesse momento, têm início anos de confusão, medo, culpa e outros sentimentos conflitantes. É inacreditável a pouca atenção que é dada a este tema: poucas pesquisas, literatura insuficiente neste campo e exclusão social. Por essa realidade e

pensando na importância da articulação dos diferentes espaços vivenciados pela criança surda, a abordagem terapêutica enfocada neste artigo privilegiou a orientação à família.

É comum as mães comentarem sobre a sensação de fragilidade, medo e impotência experimentados na ocasião do diagnóstico. LEBOVICI (1995) fala na diferenciação entre as representações maternas dos filhos, onde estão em jogo três níveis: o filho real, o imaginário e o fantasmático. Para as mães de crianças com deficiência, há mais dificuldades em compreender esta realidade, já que a diferença é muito grande entre o filho real e o que haviam idealizado e fantasiado, o que, na maioria das vezes, dificulta a interação com a criança. Cabe ao fonoaudiólogo ajudar a família a aceitar o sujeito como ele é, sem tentar transformá-lo naquilo que haviam imaginado. No caso da criança surda, a tentativa é de mostrar que ela nunca será ouvinte.

CONSEQUÊNCIAS DAS DIFICULDADES ESCOLARES

A aprendizagem, assim como a inteligência, não é uma função autônoma. O rendimento intelectual nunca é independente do desenvolvimento afetivo. As potencialidades que traz cada criança só se concretizam em determinadas condições, que estão intimamente ligadas com a qualidade dos intercâmbios com o outro. Na criança surda a situação é mais complexa, porque há um fator concreto: a falta ou diminuição da audição. Para ensinar na escola, o recurso mais usado é a voz do professor, o que deixa a criança surda em desvantagem. Novamente o papel do fonoaudiólogo, em articular as experiências vivenciadas pela criança e em diferentes espaços, torna-se essencial. É preciso que os professores da criança surda sejam orientados, principalmente, quando a escolha da família for por uma escola regular.

Entre outras causas, o fracasso escolar pode ter como origem o bloqueio do pensamento, resultante da falta da interação com colegas e professores. A falta de audição pode contribuir para uma repetição desse fracasso, o que provoca reações distintas e sentimentos de angústia, vergonha e baixa autoestima.

O fracasso escolar vai muito mais além da escola e não só remete às aprendizagens curriculares, mas também a qualquer outra aprendizagem. Para compreender o fracasso escolar é necessário analisar diferentes fatores externos e internos ao sujeito, já que existe a possibilidade de estar em

jogo uma temática social, ou um conflito inconsciente do sujeito.

Na continuação, será apresentado um material clínico para podermos pensar a respeito dos problemas acima colocados.

MATERIAL CLÍNICO DO CASO SELECIONADO

F.B., 8 anos, sexo masculino, foi encaminhado às clínicas integradas, em 1997, pela fonoaudióloga do irmão (que também apresenta surdez).

F.B. possui uma perda auditiva do tipo neurossensorial moderada a severa em ambos os ouvidos. A etiologia da surdez é devida à consangüinidade, pois os pais de F.B. são primos em 2º grau, o que sugere que exista uma herança autossômica.

A gestação de F.B. foi planejada, com acompanhamento pré-natal, o parto foi normal, sem intercorrências, recebendo apgar 9,0. Seu desenvolvimento psicomotor foi dentro do esperado (SIC) e, quanto ao desenvolvimento da linguagem, a mãe não soube informar como ocorreu. Ela só percebeu que seu filho não ouvia bem quando este tinha quase 2 anos e apresentou como antecedentes patológicos otites de repetição. F.B. faz uso de aparelhos de amplificação sonora individuais, os quais foram testados, demonstrando que o seu desempenho acústico não satisfaz à necessidade de ganho que F.B. possui. Encaminhamos a mãe para a aquisição de novos AASI.

No aspecto lingüístico, F.B. lê e escreve, realizando dessonorização (d/t) e apresenta dificuldade em produzir estórias e narrar fatos como, por exemplo, contar um filme a que assistiu. No aspecto motor, constatou-se que F.B. está adequado à sua faixa etária. No aspecto cognitivo, F.B. apresentou dificuldades em utilizar conceitos generalizados, ou seja, na categorização dos objetos e interpretação de estórias, e dificuldades na organização temporal.

Sabemos que a abstração e a generalização são capacidades mentais relacionadas e dependentes da linguagem e, por isto, o surdo pode apresentar um grau de generalização limitado comparado à criança ouvinte. Neste caso, foi observada esta defasagem.

A abordagem terapêutica foi fundamentada no Cognitivismo e o conceito de linguagem adotado vai além da função comunicativa, abrangendo também os aspectos afetivos e sociais, oportunizando atividades coletivas (com grupo de surdos oralizados e surdos com língua de sinais), nas quais os participantes utilizavam recursos das artes plásticas e cênicas para uma

maior interação e troca de experiências. Os assuntos trabalhados, tanto em grupo quanto individualmente, foram sempre contextualizados com a situação do momento (Dia da Criança, Páscoa, aniversário, passeio etc.).

Na terapia individual, realizada semanalmente, objetivou-se desenvolver as habilidades proprioceptivas dos fonemas, a produção de texto, bem como sua compreensão. Trabalhamos a noção temporal através da utilização do calendário, dando significado às atividades diárias da semana, do mês e do ano. Trabalhamos os dias da semana e feriados, escrevendo eventos importantes realizados naquele mês (passeio escolar, aniversário, etc.).

F.B. apresentou dificuldade para discriminar os sons t/d. Ele se referia da seguinte maneira, quando tinha dúvida ao escrever: “é com “d” fraco ou “d” forte?”

As trocas realizadas se deveram à dificuldade em discriminar os fonemas que têm como diferença apenas o traço distintivo que é a sonoridade.

A articulação dos fonemas, e a propriocepção destes, foi trabalhada utilizando apoio visual: reconhecimento das letras trabalhadas em anúncios, revistas, rótulos de produtos. Escrever e recortar palavras que tenham a letra trabalhada na posição inicial e depois em qualquer posição. Lemos histórias do “t” e “d” e fizemos perguntas para a interpretação do texto lido. Às vezes invertíamos os papéis, ou seja, F.B. fazia as perguntas.

A abordagem terapêutica foi baseada na comunicação total, que tem como objetivo utilizar qualquer recurso que possibilite a comunicação. A escolha fundamentou-se, principalmente, no fato de a terapeuta não ter conhecimento da Língua de Sinais e não por desconhecer a importância desta como elo identificatório da comunidade surda.

A idéia central do processo terapêutico foi melhorar as habilidades comunicativas, procurando contextualizar as situações cotidianas, de forma que a criança integrasse as experiências vivenciadas nos diferentes espaços em que transitava: família, escola e sociedade, tendo o terapeuta o papel de articulador destas vivências, trazendo, para o espaço clínico, o cotidiano de F.B.

Notamos que F.B. evoluiu quanto à participação social e, cognitivamente, adquiriu a noção temporal, bem como melhorou seu vocabulário, mas ainda dessonoriza os fonemas e necessita de ajuda para criar estórias. Seu prognóstico é bom no que se refere à comunicação oral, desde que ele continue em atendimento, bem como passe a usar AASI mais adequados. Em relação à sua identidade, porém, ainda é prematuro fazer afirmações,

pois identidades são construídas a partir da história de vida de cada sujeito. Segundo Perlin (1998), há identidades heterogêneas entre as pessoas surdas: identidades surdas puras, híbridas, incompletas e flutuantes, que vão definir-se somente na idade adulta.

COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

- Neste trabalho, foi descrita uma experiência realizada no estágio de Linguagem do Curso de Fonoaudiologia da Rede Metodista de Educação IPA, com paciente surdo.
- Destaca-se a extrema importância da concepção de linguagem adotada pelo terapeuta e suas implicações no processo terapêutico, bem como a filosofia educacional em que se acredita, pois isto norteará todo o planejamento terapêutico.
- Devemos ter em mente também que a maioria dos indivíduos pré-lingüísticamente surdos são filhos de pais ouvintes, que sua primeira língua é geralmente a oral e, ainda, mesmo que os pais optem pelo aprendizado da língua de sinais ela não será adquirida da mesma maneira que nas crianças nascidas de pais surdos.
- O trabalho teve como objetivo primordial tratar de estabelecer algumas relações entre prática e teoria, pois tudo que pode se observar no decorrer do processo terapêutico resulta em um material rico que questiona e exige respostas no campo teórico.
- Constatamos também que, no sucesso da terapia, foi essencial a articulação dos distintos espaços vivenciados cotidianamente por F.B.
- Como em todas as terapias, são vários os caminhos a serem trilhados, mas devemos compartilhá-los com a família, pais e outros profissionais, para podermos dar conta de todas as dificuldades que cercam o paciente surdo e sua inserção social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISHOP; MOGFORD *Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Especiais*. Rio de Janeiro: Ed.Revinter Ltda, 2002.
- GOLDFELD, Márcia *A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- BUSCAGLIA, Leo *Os Deficientes e seus Pais*. São Paulo: Ed. Record, 1997.
- LEBOVICI, S.Y.; WEIL-HALPERN, F. *La Psicopatologia Del Bebê*. México: Siglo veintiuno, 1995.
- PERLIM, Gladis. *Identidades Surdas, in A Surdez um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

INCLUSÃO DOS COMPUTADORES NAS CLASSES ESPECIAIS

Maria Helena Dutra de Almeida Goes¹

A utilização dos computadores em atividades pedagógicas das classes especiais é enriquecedora, uma vez que estimula o educando em seu processo de aprendizagem. O computador constitui-se numa ferramenta cognitiva para alunos e professores.

Considero o Projeto Inclusão Digital, em prática há mais de dois anos nas classes especiais do CIOMF (Centro Educacional Oscar Marinho Falcão), uma experiência ímpar e digna de registro. Nossos primeiros ensaios têm sido com os aplicativos do Office (Word, Excel, Power Point, Paint), CD-Rom Comunicar, do MEC (Ministério da Educação), Software DOSVOX, Falador, Dicionário em Libras do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). O Projeto Inclusão Digital acontece numa parceria entre o Núcleo de Tecnologia Educacional de Itabuna — NTE 05 — e o CIOMF, que é um centro educacional que atende a alunos portadores de necessidades especiais da rede estadual de ensino. As atividades pedagógicas ministradas através do computador são desenvolvidas e aplicadas por mim e minha colega, que também é multiplicadora do NTE: Thanya Cátia Dias.

O ambiente de aprendizagem computacional constitui-se num espaço aberto à construção do conhecimento, à construção cognitiva, socioafetiva, da interação e comunicação entre educandos e educadores. Tenho observado e comprovado, por meio de registros feitos pelos pais e professores, transformações e avanços significativos nas atitudes dos alunos em relação à sua própria vida, sua auto-estima, sua vivência e na valorização de seu processo de aprendizagem e interação com o mundo.

É por meio da convivência que os pré-conceitos são superados. Para amar é preciso estar junto e a condição do olhar interfere na condição de amar. Castramos a potencialidade do educando no momento em que nosso olhar está focado em deficiências e limitações. É preciso exercitar um olhar diferente para as diferenças. Ninguém é perfeito. Somos todos diferentes e temos deficiências e limitações. E digo mais, benditas as diferenças e limitações... Cabe a cada um de nós superar os limites e olhar sobre as

¹Especialista em Informática Educativa
Multiplicadora do NTE 05/Itabuna/BA.

potencialidades de cada um. A inclusão está por acontecer. O que há são ensaios para a inclusão. A inserção dos computadores nas classes especiais é um deles.



Foto 01

Vencendo os limites da Visão

Atividade pedagógica no SOFTWARE DOSVOX



Foto 02

Superando limites da audição

Atividade pedagógica no CD Comunicar-MEC.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA¹

Mariana Moura Magalhães²

Há cerca de três anos, comecei um curso de língua de sinais no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES -, localizado na Cidade do Rio de Janeiro. Na mesma ocasião, ainda estagiava em uma creche, onde conheci uma pedagoga que se interessou pelo tal curso que eu estava fazendo. Ela me disse que tinha uma sobrinha surda e “muda”, que não sabia a língua de sinais. Seus pais tinham sido orientados por uma fonoaudióloga a não permitirem que a menina aprendesse sinais, caso contrário não chegaria a falar.

Pouco mais de um ano depois, resolvi dar início à produção da monografia de término do meu curso de Psicologia, haja vista já estar certa sobre o campo a que pertence o tema que desenvolveria: surdez. Ainda não tinha idéia de onde partir, quando lembrei da história que tinha ouvido na creche e voltei a procurar a tal pedagoga em busca de novas informações.

De posse dessas novas informações, em 2002 dei então início à minha pesquisa monográfica, cujo objetivo foi fazer um estudo comparativo entre duas crianças surdas: uma com acesso à língua de sinais e outra sem acesso, observando como se daria o desenvolvimento cognitivo de cada uma.

Comecei com a criança surda mencionada pela referida pedagoga, a qual não teve acesso à língua de sinais. Nascida em maio de 1995, seu nome é **Anne** e tem uma irmã que é ouvinte e um ano mais velha. A mãe, Karla, é professora, o pai, Valdecyr, é caminhoneiro, os quatro moram em uma casa humilde na cidade de Petrópolis-RJ e meus primeiros contatos com a garota ocorreram em sua residência.

Anne se mostrou agitada, chorona e gritava o tempo todo. Sempre que algo lhe era perguntado, sua reação era de muito choro e muito grito. “Falava” como se as pessoas a pudessem entender. Poucas vezes gesticulava e, quando o fazia, a mãe a ignorava, ou a forçava a “dizer” alguma coisa.

Por sua vez, a mãe da menina se comportava como se fosse capaz de entender tudo o que a filha “falava”. Com o tempo, pude perceber que isso

¹Esse texto constitui parte de uma Pesquisa Monográfica cadastrada na DIESP- INES.

²Graduanda do curso de Psicologia da UERJ

não condizia com a verdade e que ela apenas agia por suposições, traduzindo o que acreditava que a filha teria “dito”.

Karla defendia a idéia de que, se sua garota podia aprender a falar, não havia motivo para usar a língua de sinais. Tanto quanto a avó de **Anne**, Karla ainda defendeu que se, até então, a menina não falava direito era porque sua fonoaudióloga devia ser ruim.

Depois de quatro encontros, dei início às minhas visitas à escola de **Anne**. A garota, que já me conhecia, me recebeu com muito carinho e desde o primeiro dia fez tudo para chamar minha atenção. A escola é particular e convencional, de forma que encontrei **Anne** freqüentando uma sala junto com crianças ouvintes. A diretora é fonoaudióloga e também acredita que a garota não precisaria aprender sinais, pois isto só iria atrapalhar sua fala.

A professora de sala de aula, no entanto, demonstrou não pensar o mesmo. Após um bom tempo seguindo ordens da diretora para estimular a fala da garota e não permitir que usasse gestos, pôde perceber que era através destes que **Anne** poderia entender e se fazer entendida.

Ao que eu lhe perguntava oralmente, **Anne** sempre respondia “SIM”, ou “NÃO”, o que inicialmente me provocou muitas dúvidas sobre o quanto teria entendido. Entretanto, durante a aplicação de um teste projetivo - HTTP (*house, tree, person*) — em que devia fazer alguns desenhos, pude atestar que ela nada entendia do que lhe falava. Tentei então mexer com a boca sem emitir som e sem que houvesse coerência em minhas falas e, ainda assim, suas respostas continuaram sendo negativas, ou positivas. Insistindo, passei a repetir uma mesma pergunta, mudando minha expressão. Quando eu ficava séria, ela automaticamente meneava a cabeça me respondendo que não. Frente à mesma frase acompanhada de um sorriso, balançava a cabeça aprovando. Ou seja, do mesmo modo voltava a ficar claro que nada podia entender do que lhe dizia.

Quando começou na escola aos cinco anos de idade, **Anne** entrara para uma turma de ouvintes com sua mesma faixa etária. Seis meses depois, contudo, foi transferida para a turma atual, com faixa etária dois anos abaixo da sua, porque apresentou graves dificuldades diante do trabalho que se realizava na primeira turma.

Depois de transferida, a princípio **Anne** pareceu acompanhar o trabalho desenvolvido: dançava com os coleguinhas, “cantava” músicas junto e entendia tarefas a serem realizadas, se baseando em fotos, desenhos, gestos. Porém, quando as demais crianças começaram a trabalhar com a escrita, a menina não as conseguiu acompanhar. Para o próximo ano letivo, a professora alega que **Anne** não será capaz de continuar na mesma turma.

Já em meu estudo iniciado no INES, em janeiro de 2003, me defrontaria com algo bastante diverso. Nessa outra instituição, minha exigência era a de que a criança surda a ser investigada fosse filha de pais ouvintes e soubesse a língua de sinais. Recebi alguns nomes e, aleatoriamente, fiz a escolha do garoto **Valdir**.

Esse garoto nasceu em novembro de 1993, tem duas irmãs ouvintes, filhas da mesma mãe, e um irmão mais novo, também surdo, e filho do mesmo pai. O fato de **Valdir** ter um irmão igualmente surdo seria um dado muito interessante: podia esperar que, de algum modo, a língua de sinais não se faria presente apenas em sua escola.

A surdez de **Valdir** foi descoberta quando ele tinha seis meses de idade. Sua mãe me reportou que teve muitas dificuldades em admitir a surdez do filho e que, quando ele já estava com dois anos de idade, ela o levou até o INES por indicação de um amigo da família. Contou também que quando lá chegou pela primeira vez não conseguia aceitar que **Valdir** freqüentasse o Instituto. Disse ter ficado assustada ao ver crianças “falando” com as mãos e emitindo sons que não podia entender, mas que, desde essa época, o garoto passou a estudar no INES. Rose, a mãe, também me disse que ainda não consegue aceitar a surdez dos dois filhos, mas que faz tudo para lhes garantir a felicidade e tem se esforçado para aprender a língua de sinais. Mencionou que uma ocasião quis retirar os dois do Instituto e voltou atrás porque não teve escolha: usando sinais, as duas crianças insistiram em perguntar se ela gostaria de ter filhos burros.

Valdir se mostrou calmo, educado, esperto, dinâmico. Depois de seis meses trabalhando com ele, não me espantou o fato de ser tão elogiado por seus professores e por sua fonoaudióloga. O menino conversava e me explicava o que eu não conseguia entender em sinais e ainda pedia aos colegas, que também conversavam comigo em sinais, para falarem devagar, pois, como dizia, eu sei pouco LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Ele está na primeira série e já começa a escrever em português, embora ainda lhe seja bem difícil a elaboração e construção de frases. É bom em Matemática, é atento às aulas e a todas as explicações que lhe são dadas.

Certa feita, **Valdir** estava na aula de Matemática fazendo um exercício de escala. Enquanto fazia o exercício, eu lhe indiquei uma maneira de organizar os números para que coubessem na folha, mas então chegou a hora dele ir para o recreio e o exercício foi interrompido. Ao voltar no dia seguinte, porém, percebi que ele tinha finalizado a tarefa usando a maneira que lhe havia indicado. Nas aulas de História, ele demonstra grande interesse e é comum que faça muitas perguntas.

Na turma de **Valdir**, também assisti a algumas aulas dadas em conjunto com um monitor surdo e dois fatos chamaram minha atenção: a) quando a criança surda teve com quem conversar na língua de sinais, lhe ficou

bastante fácil entender e ser entendida, ou seja, pôde adquirir conhecimentos de forma mais confortável e adequada; b) esses conhecimentos puderam ser adquiridos por crianças surdas independente da fala e/ou aprendizado da língua portuguesa.

Valdir me falou também sobre sua própria vida. Contou que se relaciona com crianças de todas as idades, me ensinou a jogar capoeira, imitou personagens da televisão, disse já saber trabalhar com números e dinheiro e que, no momento, estava “namorando”. Em nossos variados contatos, demonstrou possuir um pensamento lingüístico bem formulado e evidenciou um desenvolvimento cognitivo muito maior que o de **Anne**.

No futuro, tenho a intenção de partir para uma nova análise baseada em um estudo das etapas de desenvolvimento infantil das crianças em geral, para então poder verificar o quanto o da criança surda se assemelha, ou não, ao desenvolvimento de menores ouvintes.

SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO PRECOCE: ALGUMAS REFLEXÕES DE BASE

Ana Lúcia Nascimento¹

“Não existe uma única teoria que possa abranger a totalidade da infância, assim como não encontramos um único modelo pedagógico que possa ser transmitido e que dê conta da multiplicidade de experiências vividas numa sala de aula.”

MEYER

Como faz notar OLIVEIRA (2002), todo professor deve conhecer diferentes abordagens teóricas que possibilitem uma elaboração mais refinada de sua prática. Aponta PIAGET e VYGOTSKY como teóricos interacionistas, observando que ambos trouxeram inegáveis contribuições para a Educação.

Com efeito, sabe-se que percepção, atenção e memória são requisitos básicos para toda e qualquer aprendizagem e conhecer etapas do desenvolvimento infantil permite ao professor reconhecer a criança em seus aspectos individual e sócio-histórico. Ou melhor, elaborar atividades escolares enfocando aspectos emocionais, cognitivos e sociais possibilita estimularmos a criança em todo o seu potencial e já desde a Educação Precoce.

Mantida essa perspectiva, no presente artigo são ressaltadas questões que têm também a ver com a Escola, em cujas principais funções está a da sistematização do conhecimento, alguns deles já adquiridos de forma assistemática por meio de interações anteriores ao próprio início do processo escolar. Tratando-se de aprendizagens, tal sistematização irá depender de uma relação entre propostas e práticas pedagógicas, o que, muitas vezes, torna-se alvo de discussão entre profissionais.

Frente a tal fato é que, segundo OLIVEIRA (Ibid), a conduta mais fecunda será a do mencionado estudo de mais de uma perspectiva teórica, possibilitando a professores uma elaboração mais refinada de suas práticas. Nesses termos, PIAGET e VYGOTSKY realmente nos legaram uma produção vasta e densa, com inegável contribuição à área da Educação. Ambos são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção de processos psicológicos. Para tanto, VYGOTSKY buscou a gênese das FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, enquanto PIAGET

¹Professora de Educação Precoce no INES. Especialista em: Deficiência da Audição; Estimulação Essencial e Desenvolvimento Infantil; Psicopedagoga.

buscou a gênese do CONHECIMENTO.

Segundo PIAGET (1997), os reflexos, principalmente o de sucção, evoluem de atividades neurológicas para atos aprendidos, transformando-se em conhecimento. Para VYGOTSKY (1994), usos de instrumentos e de símbolos são formas culturais de comportamento, que surgem desde a infância.

No período caracterizado por PIAGET como *sensório-motor* iremos encontrar possibilidades de aquisição desses conhecimentos apontados pelos dois teóricos.

Sabemos que todo bebê nasce totalmente despreparado para sobreviver sozinho. Entretanto, já desde seus primeiros anos de vida pode aprender muito através de interações com objetos e com outros membros de sua espécie. Conhecimentos adquiridos nesse período servirão de base para aprendizagens futuras, cada vez mais complexas.

Como um momento escolar muito particular, a Educação Precoce porta, então, riquezas de possibilidades no processo ensino/aprendizagem. Tanto professor quanto aluno são constantemente desafiados nesse caminhar e o lúdico é a tônica de qualquer atividade escolar então desenvolvida.

Idéias centrais do pensamento de VYGOTSKY (Ibid) contribuem para tal trabalho pedagógico, trazendo para o professor uma visão mais ampla do aluno menor e de sua potencialidade. Como faz ver o autor, o cérebro humano é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, sendo que nas diferentes etapas da infância podemos fazer relações entre a história do ser humano e o desenvolvimento de cada sujeito.

De fato, o bebê sai de um meio aquático (barriga da mãe) passando pelo processo de rolar, sentar, engatinhar e andar sobre os dois pés. De início, pega objetos com a palma da mão para depois pegá-los com a ponta dos dedos (movimento de pinça), sofisticando a preensão.

Em termos da espécie, representada nas cavernas como símbolos *pictográficos*, a escrita evoluiu para símbolos *ideográficos*. As mesmas etapas são vivenciadas pela criança, que inicia essa atividade pela rabiscação, passa depois pela representação de coisas através de traços indiferenciados e, num momento mais avançado, para a criação de cenas através de traços definidos para representar seu mundo, ao mesmo tempo em que começa a escrever, apropriando-se de símbolos lingüísticos estruturados por volta de seus 7 anos. A plasticidade cerebral infantil pode ser exemplificada numa atividade de colagem em que uma criança passa a cola na figura para fixá-la no papel e outra passa a cola no papel para fixar a figura.

QUAL É A MANEIRA CORRETA? SERÁ QUE PODEM EXISTIR DIFERENTES POSSIBILIDADES PARA UM MESMO FIM? Essa deve ser a postura reflexiva do professor, que deverá evitar apontar para o aluno o certo e o errado, mas buscar, juntos, múltiplas possibilidades, fomentando situações novas na

execução de tarefas.

VYGOTSKY (1994) assinala que o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, na medida em que processos elementares de natureza eminentemente orgânica evoluem para FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES. Segundo o autor, percepção e atenção são dois fatores que evoluem na espécie humana, transformando-se de *funções elementares* (encontradas também nos animais sob a forma de instintos) em *funções superiores*, culturalmente desenvolvidas.

É fato que a possibilidade de utilizar sentidos é uma atividade neurológica. Porém, ver uma paisagem, discriminando cores, sons, cheiros, diferentes sensações táteis e até mesmo a possibilidade de evocar sensações gustativas, tudo isto envolve um conhecimento previamente adquirido através de interações, onde atenção e memória serão fundamentais.

No bebê, podemos observar claramente essa evolução, que permitirá a aquisição gradativa de sua autonomia.

Levar a criança ainda bem pequena a experimentar sensações variadas, trazendo para a sala de aula objetos coloridos e atraentes facilitará, portanto, a ampliação de seus conhecimentos sobre o mundo físico, podendo ela, mais adiante, classificar, separar e ordenar elementos por atributos também físicos de cor, tamanho, forma, textura e peso, por exemplo.

Em paralelo e conforme acima ressaltado, percepção, atenção e memória são requisitos básicos para qualquer aprendizagem e, por isto, devem ser estimulados na criança desde cedo. Bebês nascem com um recurso natural de atenção que, porém, vai se sofisticando. Em suas interações, começarão a prestar atenção, selecionando estímulos perceptivos sobre tudo o que os interessar em variados momentos.

No caso de menores surdos, “brincar” com sons diversificados lhes oferecerá, pois, a possibilidade de desenvolverem atenção e memória auditivas. São essas atividades que, inclusive, lhes darão a condição de fazer uma audiometria, reconhecendo e discriminando (ou não) os sons.

Sob a ótica piagetiana, também “brincar de esconde-esconde” permite às crianças irem se distanciando de pessoas e objetos. A partir dos oito meses de idade, procurar alguém, ou alguma coisa pode, pois, constituir uma atividade de sala de aula e, orientada, a família poderá repeti-la em casa. CADÊ A MAMÃE? CADÊ A BOLA?

Mais adiante, de igual modo a criança surda passará a perceber que pessoas e objetos podem ser evocados, mesmo em sua ausência. Essa possibilidade de representação mental requer também todo um amadurecimento biológico e, por volta dos dois anos de idade, a mesma criança terá atingido o desenvolvimento máximo do período sensorio-motor, iniciando a fase seguinte marcada pela possibilidade de simbolizar.

Nessa nova etapa, “dar papá” para a boneca imitando a mãe, o cabo de vassoura que vira o cavalo e a peça solta de madeira que vira telefone são brincadeiras de *faz-de-conta* em que o pensamento infantil assimila outras formas de símbolos, até chegar aos arbitrários como letras e números.

Para VYGOTSKY (Ibid), memorizar, discriminar, raciocinar, criar situações novas fazem parte das FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES que, conforme mais acima mencionado, são desenvolvidas no ser humano por um processo sócio-histórico. Em sua teoria, o autor afirma que a relação do homem com o meio é sempre mediada, de forma que símbolos são elementos intermediários entre o sujeito e o universo que o rodeia. Logo, também a possibilidade de utilizar uma língua para se comunicar irá franquear a interação do bebê com o mundo.

De início, uma comunicação já estará ocorrendo por intermédio de choros que indicam necessidades fisiológicas desse bebê: fome, frio, calor, sono, etc. Nesses momentos, ao interagir, o adulto torna-se um mediador, pois, ao se aproximar do bebê, indica e traz soluções para seus problemas. NENÉM TÁ COM FOME? NENÉM QUER DORMIR?

Sabemos que a aquisição de uma língua materna dá-se através do contato dos bebês com esta língua. Porém, além da fala, comunicações podem dar-se através do corpo. Expressões fisionômicas e variações de tônus muscular enriquecem o mundo de qualquer bebê e não apenas no que se refere à comunicação, mas, também, à possibilidade de organização psíquica.

Na Educação Precoce de surdos, familiares precisarão ser orientados nesse sentido porque a maioria refere dificuldades para se comunicar com os próprios filhos. Essa orientação pode ser feita relacionando o toque, o olhar e a expressão corporal, que representam as primeiras manifestações de comunicação gestual compreendida por todos os bebês, sejam eles ouvintes, ou surdos.

Também nessa área, a compreensão da língua é o ponto inicial do desenvolvimento lingüístico — incluída aqui a Língua de Sinais — e o adulto é o mediador porque é quem dá à criança surda os primeiros modelos.

Enfim, na Educação Precoce trabalha-se com o objetivo de facilitar a entrada de crianças surdas no processo escolar seguinte e, por este motivo, utilizar-se de conhecimentos teóricos dará realmente ao professor maior segurança em sua prática. Nos dois primeiros anos da vida de seus alunos, principalmente, todas as atividades a serem realizadas irão envolver processos emocionais, cognitivos e sociais, que não podem ser tratados como aspectos isolados.

Afinal, qualquer criança é um ser completo. Embora especificidades de surdos menores devam ser vistas com bastante atenção, nunca nos esqueçamos que todos são igualmente crianças com potencialidades a serem desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PETERSON, R e FELTON-COLLINS, V *Manual Piagetiano para Professores e Pais: Crianças na Idade da Descoberta*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl *Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento: um Processo Sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2002.
- PIAGET, J *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- VYGOTSKY, L S *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

IDENTIDADE: QUEM É O "NOSSO" SURDO?

Aline Dubal Machado¹
Ivone M. Fagundes Toniolo²

A história dos sujeitos surdos perpassou por muitos caminhos diferenciados que interferiram em seu desenvolvimento social, educacional, psicológico, cognitivo e afetivo, repercutindo na construção de sua identidade e reconhecimento de sua cultura e no respeito pela diferença lingüística.

Em vista disto, o presente artigo é resultado de uma revisão de literatura indicada no Curso de Pós-Graduação, Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de Santa Maria, e objetiva apresentar algumas das interfaces com que o surdo se deparou ao longo de sua trajetória, desde a Antigüidade à Pós-Modernidade, ou seja, o percurso da sua negação e da não aceitação da sua língua própria, à sua construção de identidade por meio da interação com seus pares através da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Desde a Antigüidade, com os greco-romanos, acreditava-se que os surdos não eram seres humanos, pois, o pensamento não poderia ocorrer sem que houvesse a linguagem e esta apenas desenvolvia-se pela fala, de acordo com o pensamento aristotélico, já que era a linguagem que dava a condição de humano para o indivíduo. Mesmo na Idade Média, os surdos ainda continuaram com a interpretação de não-humanos e, pela posição da igreja católica, eles não foram considerados imortais, pois não poderiam falar os sacramentos.

Os primeiros relatos da Educação dos Surdos surgiram no século XVI, com o monge espanhol e beneditino Ponce de León (1520-1584), o primeiro educador de surdos. Com o método que utilizava o alfabeto manual dactilológico, a escrita e a fala, ensinava os filhos da nobreza e este trabalho pautava-se pelo método oralista, pois previa o estímulo oral.

Em Paris, surgiu a primeira escola pública para surdos, conhecida como *Institute Royal des Sourds-muets*, fundada por Abade de L'Épée (1712-1789). Este professor utilizava a língua vernácula para o ensino da escrita, da leitura, do alfabeto manual, da linguagem de sinais e sinais metódicos. Paralelo

¹Autora, Educadora Especial, Especialista em Educação Especial — Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, Intérprete em Libras, Mestranda em Distúrbios da Comunicação Humana e Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

²Orientadora, Dr^a em Ciências dos Distúrbios da Comunicação Humana e Prof^a da Universidade Federal de Santa Maria.

a esta primeira busca educacional para os surdos franceses, na Alemanha, através de Samuel Heinicke (1723-1790), desenvolvia-se um trabalho oralista numa escola que objetivava enquadrar os surdos na sociedade ouvinte. Já nos Estados Unidos, com os americanos Gallaudet e Clerc, professores de surdos do Instituto Nacional para Surdos-Mudos (termo utilizado naquela época), em 1917 foi fundado um asilo denominado de Asilo Americano para a Educação e Instrução de Surdos e Mudos, onde utilizava-se o inglês sinalizado e a ASL (Língua Americana de Sinais). Essa instituição tornou-se o Gallaudet University.

Em 1878, o oralismo ganhou força no mundo. No I Congresso Internacional sobre a Educação de “surdos-mudos”, que ocorreu em Paris, optou-se pelo oralismo e considerou-se a língua de sinais (LS) apenas como um apoio para o desenvolvimento da comunicação oral. Mas, percebe-se que um grande marco da história dos surdos ocorreu no II Congresso, em Milão, em 1880, no qual declarou-se o oralismo puro como método de ensino desta comunidade. O oralismo tem como desígnio o desenvolvimento da língua oral baseada na evolução lingüística da criança ouvinte através do treino da fala, articulação das palavras, leitura orofacial com o propósito de integrar o surdo ao mundo dos ouvintes, moldando-o ao seu padrão e com uma única identidade: a de ouvinte.

A Comunicação Total (CT) surgiu na década de 60 nos EUA. Criada por uma professora, mãe de uma menina surda, este tipo de comunicação viabilizou o uso de qualquer aparato ou combinação, permitindo o uso de sinais, gestos, oralização, leitura orofacial, desenhos, linguagem escrita e o alfabeto dactilológico. Para Wrigley (1996, p. 16), “comunicação total é qualquer coisa menos total e raramente comunica”. Em relação aos surdos, a Comunicação Total também não demonstrou a aceitação da surdez ou a constituição de um ser surdo com uma identidade própria. Ainda dentro deste crivo comunicativo, há a comunicação Bimodal definida por Quadros (1997, p. 24) como:

“(...) a língua de sinais usada como um recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de português sinalizado.”

A Educação de Surdos no Brasil iniciou-se em 1856, com a chegada de Ernest Huet, surdo francês, que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais da Língua Francesa de Sinais, dando origem à LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Em 1857, houve a fundação do Imperial Instituto dos Surdos e Mudos,

hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, primeira escola para meninos surdos, na qual se usava a LS com influência francesa. No ano de 1958, o INES passou a adotar o oralismo (80 anos após o Congresso de Milão), porém os surdos usavam a LS fora da sala de aula. Já no Rio Grande do Sul, em 1980, a Escola Concórdia da Cidade de Porto Alegre foi a primeira escola brasileira a adotar a Comunicação Total.

Na cidade de Santa Maria, no ano de 1955, uma professora começou a desenvolver um trabalho com surdos. No início da década de 80, houve discussões a respeito da Comunicação Total em Santa Maria entre os professores desta cidade e outros vindos de Porto Alegre, mas foi em 1988, durante a IX Jornada Sul-Riograndense de Educadores de Deficientes de Audiocomunicação, que se apresentou uma nova abordagem: o bilingüismo.

O bilingüismo concebe os surdos como diferentes e não mais excluídos da sociedade, ou tendo que se moldar a esta. Há o reconhecimento da sua língua natural, a LS, da sua cultura, e há a existência de uma identidade surda. Em Santa Maria, no ano de 2001, inaugurou-se a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, que tem como abordagem educacional o Bilingüismo. De acordo com Goldfeld (1997, p. 39):

“O bilingüismo tem como pressupostos básicos que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...). O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias (...). Isto não significa que a língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.”

Sob tal ótica, a educação dos surdos está então pautada em uma estrutura lingüística própria desta comunidade, em que a língua natural surge como produto de uma conjunção de elementos que se relacionam de maneira particular em cada grupo, constituindo um fator determinante no desenvolvimento desses sujeitos e de sua identidade. Num contato surdo-surdo, ocorre a aceitação mútua da Libras (Língua Brasileira de Sinais), de forma natural e espontânea.

As diferentes interfaces relatadas demonstram as lutas e as conquistas de uma comunidade, que passou por diferentes momentos históricos até o início de seu reconhecimento como um grupo sócio-cultural diferente com uma língua própria. Grupo este que necessita de respeito e meios para desenvolver-se como qualquer outro grupo pertencente à nossa sociedade.

Em relação ao aluno surdo, a educação em seu desenvolvimento abarcou muitas concepções educacionais hoje consideradas inadequadas, que são providas da própria história dos sujeitos surdos que, conforme assegura Miranda (2001, p. 10), “(...) historicamente, há um século, proporciona terror e exclusão à identidade surda [e] uma educação que iguala o surdo ao modelo ouvinte, onde é negada a identidade surda, é um fracasso”.

Logo, a relação dos surdos com sua língua natural, a língua de sinais, dar-se-á como sendo esta seu maior instrumento constituidor, que representará a sua aceitação de ser surdo com uma identidade surda. Se a língua de sinais for negada, estar-se-á negando também a surdez, ou seja, o ser surdo construirá uma identidade de “ouvinte.”

De acordo com Hall (1997, p. 8), “o próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”.

Para o autor mencionado, existem três concepções diferentes de identidade. O sujeito do iluminismo baseia-se numa concepção humana e é visto como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação. Com as evoluções científicas tecnológicas, surgiram novas concepções que influenciaram a construção de um sujeito diferente, o sujeito sociológico. Seguindo a classificação de Hall (1997, p. 11), o sujeito sociológico:

“refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediarão para o sujeito valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava.”

Já sobre o sujeito pós-moderno, Hall (1997, p. 13) refere-se a uma terceira concepção de identidade, sendo este:

“conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (...). O sujeito assume identidades diferentes que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.”

Dessa forma, o sujeito pós-moderno não construirá uma identidade única

e, sim, fará variadas identificações de acordo com as diferentes interfaces, contrapondo-se ao sujeito do iluminismo e ao sociológico.

Segundo Sá, (*apud* Skliar, 1998, p. 170), “a chamada pós-modernidade tem sido entendida como ‘o espírito do nosso tempo’ muito mais como uma condição histórica do que como uma posição teórica definida. ‘Pós-modernidade’ é uma designação para o clima sócio-cultural do final dos anos 80”.

Os sujeitos são produtores deste processo sócio-cultural que permanece constante e dinâmico, na atual sociedade.

Conforme Perlin (1998, p. 21), “os surdos possuem identidade surda que, porém, apresenta-se de formas diferenciadas, pois está vinculada à linguagem. A linguagem não é um referente fixo, pois é construída a cada interpelação feita entre sujeitos. Seus sentidos variam de acordo com o tempo, os grupos culturais, o espaço geográfico, o momento histórico, os sujeitos, etc”.

Na abordagem de Perlin (1998), as identidades surdas serão conceituadas a partir da óptica da alteridade do sujeito cultural, pois, para a formação destas identidades, tem-se como base a identidade cultural.

Portanto, ao esboçar a trajetória que influenciou uma comunidade distinta que usufrui uma língua e cultura próprias, faz-se imprescindível salientar o quão necessário é conhecermos o “nosso” surdo e suas implicações identitárias. Essas implicações serão baseadas nas interações com o seu par e mediadas pela sua língua natural e cultura, e para uma aceitação da sua diferença que é lingüística deverá ocorrer sua inserção na sociedade no contexto pós-moderno, o qual se está vivenciando no que tange o identificar-se com uma ou outra identidade, na presença da descentração e na permanência de (re)construções identitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOLDFELD, Márcia *A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-interativa*. São Paulo: Plexus, 1997.
- HALL, Stuart *A Centralidade da Cultura*. Revista Educação e Realidade. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul/dez, 1997.
- _____ *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MACHADO, Aline Dubal *As Interações do Sujeito com Surdez Severa e o Processo de Construção de Identidade*. Santa Maria: UFSM — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2002.

- MIRANDA, Wilson de Oliveira *Comunidade dos Surdos: Olhares sobre os Contatos Culturais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- PERLIN, Gládis T.T. *Histórias de Vida Surda: Identidades em Questão*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.
- QUADROS, Ronice Muller de *Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SÁ, Nídia Reginal de *Educação de Surdos: a Caminho do Bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.
- SKLIAR, Carlos (org.) *A Surdez: um Olhar sobre a Diferença*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- WRIGLEY, Owen *A Política da Surdez*. Gallaudet University Press, 1996.

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR

Ms. Amélia Rota Borges¹; Clarissa da Silva Fialbo²; Aristéla Andrades³; Cristine Dolwitsch³; Rafael Ordoque³; Daniela Monteiro³; Bruna Souto³; Dedilhana Manjabosco³; Fabiane Ramos³; Gisele Bisogno³; Liana Berni³; Pascale Chechbi³

A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular é um tema que vem sendo muito debatido na Educação. A partir da Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha no ano de 1994, em uma conferência que reuniu mais de 20 países, foram elaboradas as diretrizes que sustentam esta arrojada proposta que busca incluir no sistema regular de ensino todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências severas.

Embora o Brasil, por meio da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases 93/94, garanta o direito de matrícula a esses alunos, muito ainda precisa ser feito, uma vez que a inclusão prevê muito mais do que a inserção física destes na sala de aula. Faz-se necessária, como pontua a própria Declaração de Salamanca, uma série de modificações e adequações no sistema brasileiro de ensino, o que inclui desde adaptações físicas na escola, que permitam a acessibilidade de alunos com deficiência física a todas as suas dependências, até modificações na estrutura de ensino, através do repensar metodologias de ensino e avaliação. Além disso, a Declaração enfatiza, entre outros pontos, a necessidade de uma maior capacitação dos professores para o trabalho com as diferenças.

Movidos por este desejo, e na luta pelo acesso de todos a uma escola de qualidade, criamos no ano de 2003, no Centro Universitário Franciscano — Santa Maria/RS, graças ao incentivo da instituição às atividades de extensão, o projeto: Debatendo Inclusão Escolar. Esta atividade visa ao desen-

¹Psicóloga do Centro Federal de Educação Tecnológica — CEFET-SVS-RS; Mestre em Educação-UFPEL — RS; Prof^a do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano — Santa Maria — RS; Coordenadora do projeto de extensão: Debatendo Inclusão Escolar;

²Bolsista;

³Acadêmicos voluntários do projeto.

volvimento de grupos de debates com professores sobre o tema Inclusão Escolar, de forma a contribuir para o melhor entendimento destes sobre o assunto, auxiliando-os no andamento do trabalho pedagógico com alunos com necessidades educativas especiais. Nestes grupos, são estudados com os docentes os principais autores que defendem propostas de ensino inclusivistas, por meio de dinâmicas grupais, que possibilitariam uma maior reflexão e aproximação com o tema. Até o presente momento, o projeto contemplou mais de 100 professores das redes estadual e municipal de ensino.

O projeto é executado por um aluno bolsista e por mais 15 alunos voluntários que, através de supervisões semanais, levam a universidade para dentro das escolas da rede. A participação da universidade neste processo é enfatizada pela Declaração de Salamanca, que aponta o papel das universidades na produção de pesquisas que colaborem para o processo de inclusão. Nossa intenção é a de ser mais um articulador deste processo, possibilitando aos professores da rede o contato com o tema, visando ao atendimento efetivo desses alunos na escola.

Os grupos também se configuram como um espaço de escuta, uma vez que nos encontros os professores têm a oportunidade de expor suas dúvidas, ansiedades e dificuldades com o tema. Além disso, compartilham situações de êxito no atendimento dessa clientela.

Observamos, a cada grupo, uma maior mobilização dos professores em relação ao trabalho com as diferenças. Muitos dos participantes, que até então eram contrários a esta proposta, mostram-se mais abertos a esta nova possibilidade.

Inclusão não depende apenas do professor e da garantia de matrícula na escola regular. Faz-se necessária uma série de suportes que possam viabilizar este processo. A universidade é um parceiro importante no desenvolvimento de propostas de ensino inclusivo. Estamos fazendo a nossa parte! Continuaremos lutando por uma escola que seja realmente para todos!

DIALOGANDO SOBRE A SURDEZ HÍBRIDA: A GENIALIDADE DE BEETHOVEN

Graciela Rene Ormezzano¹

Rita Maria Costenaro Petry²

Adriana Leandra Bündchen Pires³

Desde o nascimento até a morte, a vida humana transcorre em sociedade. Entretanto, a realização plena do ser só é alcançada quando este atinge a fase de maturidade social, sensibilizando-se pelo outro, seu semelhante, seu sócio, no destino da nossa espécie. Necessariamente, o surdo precisará então de parceiros que promovam sua aceitação e facilitem o processo comunicacional para amortecer o estigma da deficiência.

Ao tentar imaginar como é a surdez — um mundo sem som, sem comunicação fácil — o ouvinte começa a não ver sentido no mundo real, embora a cada ano milhares de pessoas percam uma parte significativa das suas capacidades auditivas por motivos de doença, trauma, ou idade avançada (Lane, 1992).

Ao longo de todo o seu processo histórico cultural, nossa sociedade considera relevante o uso da linguagem falada para a comunicação e vemos esta centralidade quando pessoas comentam sobre um líder político, ou religioso, dizendo: “Como ele fala bem!”. A tal respeito, Gardner (1994) afirma:

“Embora a linguagem possa ser transmitida através de gestos e através da escrita, permanece no seu centro um produto do trato vocal e uma mensagem ao ouvido humano. O entendimento da evolução da linguagem humana e sua representação atual no cérebro humano é como cair longe do alvo se ele minimiza a ligação integral entre a linguagem humana e o trato auditivo oral” (p76).

¹Prof^a. Dr^a. do Mestrado em Educação da UNOESC / UPP

²Prof^a. Ms em Educação — UNOESC

³Prof^a. Ms em Educação — UNOESC

Seja como for, sabemos que a falta da capacidade expressiva oral pode impedir a pessoa que não ouve de desempenhar plenamente seu papel como cidadão. E o revés desta situação caracteriza-se pela luta do surdo em procurar transpor a visão ainda existente.

É possível, por exemplo, que a surdez, como nos informa Nudelmann (1997), seja a mais séria condição predisponente na avaliação de um *handicap*, que é a desvantagem imposta por uma lesão capaz de afetar a eficiência do trabalhador nas atividades do dia-a-dia.

Do ponto de vista sensorio, notamos que pessoas surdas são afastadas das experiências acústicas a ponto de ficarem completamente isoladas do mundo sonoro. Em nível intelectual, podem ficar privadas da modalidade primária no processo de desenvolvimento das inter-relações pessoais, sofrendo diversas frustrações e insucessos.

Em termos de realizações da própria vida, a surdez costuma isolar pessoas dentro de suas famílias, de pares e de toda uma comunidade rotineira, sendo comum surdos ficarem sujeitos a atitudes negativas por parte dos que não os conseguem entender enquanto indivíduos capazes.

Para o surdo que nasceu ouvinte, o dilema ainda é maior. Um fluxo constante de comunicação e informação não garante que possa manter-se em atividade dentro da sociedade e, por conseguinte, sente-se inútil. Por conta dessa situação, o isolamento que lhe é imposto gera um impacto psicossocial profundo, levando-o muitas vezes a crises e angústias existenciais.

Sobre uma espécie de manifestação que toma por ‘ouvintismo’, Skliar (1998) observa que este é fruto de:

“um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte: percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (p. 12).

Paralelamente a essa situação, existem variantes dentro da relação surdo-ouvinte e das múltiplas formas surgidas por conta da diferença que se insere nesta modalidade de deficiência, sendo possível afirmar-se que há duas maneiras de reconhecermos pessoas atingidas pela surdez: aqueles que nasceram surdos e os que, sendo ouvintes, tornam-se surdos.

Sacks (1998) escreve:

“Os natissurdos, por possuírem surdez pré-linguística, possuem sua experiência inteiramente visual, pois eles não vêem a própria voz, não vivenciaram o silêncio e, ainda, não possuem queixas quanto ao seu processo silencioso” (p. 21).

O natissurdo possui aparelho fonador. Porém, falta-lhe a capacidade de ouvir o som da própria voz e, uma segunda modalidade de surdez em que os seres humanos são constantemente ceifados em suas possibilidades de desenvolvimento e prosseguimento de ações comunicativas e orais, diz respeito às identidades surdas híbridas. Segundo Perlin (1998), que nasceu ouvinte e então padece de surdez híbrida:

“Esses surdos [híbridos] conhecem a estrutura da comunicação falada e usam-na como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual e passam elas para a língua que adquiriram no primeiro momento de suas vidas” (p. 112).

Para tal autora, a língua do surdo é a Língua de Sinais e o surdo híbrido possui certas interferências pontuais dentro da sua vivência, pois, como híbrido, depara-se com situações para as quais depende da forma gestual visual, sendo-lhe inerente esta nova opção.

Levando em conta as restrições efetivadas por condição intrinsecamente adversa (a surdez) aliada às condições sociais impostas por defensores do oralismo, ou mesmo da língua de sinais, ao nos debruçarmos sobre o fenômeno social da “deficiência” auditiva elegemos Beethoven como sendo o surdo que conseguiu estabelecer sua própria condição, sem necessariamente estar vinculado aos ouvintes defensores de sua forma de comunicação. Sua maior comunicação advinha de sua inusitada habilidade musical. Esse era seu meio de propor sua valia frente aos tantos discursos que envolvem o surdo e que o tornam limitado em suas potencialidades e possibilidades inerentes à condição de ser humano.

Para Bueno (1993), a concepção de menos valia existente é evidente nas tantas vezes em que o resgate histórico se apresenta, fazendo com que se encontre justificativa para o fato de que o surdo nem sempre ocupa o espaço social adequado.

No caso de Beethoven, esses limites não encontraram contornos em sua vida, já que a música havia criado forma e tom próprios e a falta do som na vivência deste criador incitava-o a transpor obstáculos, que sua carência orgânica insistia em lhe impor.

Entender a surdez híbrida de Beethoven nos remete necessariamente à teoria que Gardner (1994) desenvolveu sobre inteligência musical, na qual afirma que é possível produzir a partir da imaginação, da sensibilidade existente nas notas musicais, independente do som e a partir dos ritmos, das texturas e dos timbres. Tal ocorre em função de componentes principais residirem na sensibilidade aos sons e nos sentimentos do próprio compositor.

Essas situações encontram-se no plano pessoal e refletem-se nas limitações decorrentes do plano existencial, uma vez que a comunicação sofre arranhões irremediáveis diante das situações inerentes ao dia-a-dia daqueles que são acometidos pela perda da audição, ainda que em um momento pós-linguístico.

Citando compositores como Stravinsky e Schoenberg, Gardner (1994) afirma que eles revelam suas essências mais íntimas em uma linguagem, na qual palavras não estão incluídas.

Beethoven é um dos grandes expoentes entre os surdos híbridos, cuja manifestação artística e inequívoca capacidade musical não chegaram a sofrer bloqueios. Para trabalhar nessa arte, precisava dos ouvidos perfeitos e, mesmo assim, conseguiu continuar compondo para regozijo da humanidade. Mas, sua perda auditiva trouxe-lhe uma grande angústia pessoal e certo dia escreveu:

“Eu não conseguia, no entanto, cobrar ânimo de dizer às pessoas: “Falem alto, gritem, pois sou surdo”. Ai! como poderia eu revelar a deterioração de *um sentido* que em mim deveria ser mais perfeitamente desenvolvido do que em outras pessoas, um sentido que, um dia, possui com máxima perfeição, até mesmo a um tal grau de perfeição que certamente poucos em minha profissão possuem ou um dia possuíram” (Apud ORGA, 1978, p 96).

Esta narrativa escrita em uma carta destinada aos seus irmãos Caspar e Johann ficou conhecida como “Testamento de Heiligenstadt” e mostra o

desespero de um compositor, que necessita da audição para trabalhar, para entregar-se à sua arte. Como poderia ser surdo se sua vida era a música?

Ludwig van Beethoven nasceu em 16 de dezembro de 1770, em Bonn, na Alemanha, e veio de uma família de músicos. Seu avô, também chamado Ludwig, era originário da Bélgica e foi para a Alemanha, onde tornou-se diretor de música da corte, bem como mais tarde seu pai, Johann. Por seu turno, Ludwig foi o primeiro filho do casal Johann e Maria Magdalena a sobreviver, pois o primeiro faleceu seis dias após ter vindo ao mundo. Na época, a mortalidade infantil era grande, devido às precárias condições de higiene. Ao todo, foram sete filhos, dos quais somente três sobreviveram (ORGA, 1978).

O pai de Beethoven, um alcoólatra violento, quando viu que o filho tinha talento, quis que fosse um “menino prodígio” assim como Mozart, mas isso não aconteceu, pois Beethoven não veio a se destacar, como tal, na infância. Devido a este objetivo, seu pai foi muito exigente com ele na aprendizagem musical, fazendo-o ensaiar várias horas por dia. Quando tentava improvisar no teclado ou no violino, o pai o repreendia, dizendo que ele ainda não estava pronto para tal.

Portanto, pode-se dizer que a aprendizagem musical de Beethoven foi traumática, vindo seu pai algumas vezes a lhe bater, mas, apesar de viver uma vida de intensas angústias familiares, ele demonstrou cedo sua notável capacidade musical. De fato, a vida de Beethoven não foi um exemplo de infância feliz. Logo aos 12 ou 13 anos, ele começa a trabalhar como músico para ajudar no sustento da família e, mesmo assim, acabou fazendo da arte a sua vida (ORGA, 1978).

Em Viena, as composições afloravam-lhe à mente, sendo sua obra dividida em três fases e influenciada por Hayden e Mozart. A primeira vai de opus 1 até opus 48; a segunda vai de opus 53 até opus 98; a terceira fase vai de opus 101 até 135. Nesta última, encontrava-se excluído do universo sonoro e afloram perceptíveis diferenças em relação às suas composições iniciais (CARPEAUX, 1999).

Podemos considerá-lo um músico clássico. Esse termo designa especificamente o período da música clássica entre 1750 e 1810, embora há os que sugeriram o ano da morte de Beethoven (1827) como sendo o do final do período e ele pode ser visto, também, como um dos primeiros músicos românticos (BENNETT, 1992). Realmente, fica interessante pensarmos que Beethoven não se encaixa em nenhuma tendência artística, ou que pudesse

fazer parte de mais de uma. Conforme disse Horta (2000): “Trata-se de um capítulo à parte; e tão forte que não se encaixa em nenhum estilo: Beethoven é Beethoven” (p. 59).

Por volta dos trinta anos, a surdez começou a ser notada por Beethoven, que saiu em busca de médicos que pudessem avaliar e tratar a surdez que começara a se agravar. Como imaginar um mestre da música sofrendo da paulatina deficiência de um sentido essencial para sua arte? Ele passou por experiências desesperadoras, como a de uma pessoa ao seu lado ouvir uma flauta tocando e ele simplesmente nada ouvir. Em outro momento, o público o aplaudia e ele não percebeu porque não se virara depois da apresentação da orquestra e um dos piores ocorreu quando, ao reger outra orquestra, não conseguiu estar em sincronia com ela por não poder escutar o que estava sendo tocado.

Disse Beethoven:

“Essas experiências me levaram quase ao desespero, e estive a ponto de pôr fim à minha vida. A única coisa que me deteve foi a *minha arte*. Pois me pareceu realmente impossível deixar este mundo antes de ter produzido todas as obras que tenho ânsia de compor; e assim venho me arrastando nessa existência infeliz” (Apud ORGA, 1978, p 97).

A surdez, portanto, causou um enorme sofrimento a Beethoven. Que influência terá ela exercido sobre as obras deste compositor, sendo que a doença foi progressiva? O mestre sempre teve fama de ter um gênio forte, de ser irritável por qualquer coisa e de ter um comportamento explosivo e muitas vezes incompreensível. Mas, como saber os sentimentos, as idéias, as notas musicais, os instrumentos, os sons que se inter-relacionavam em sua mente? É uma incógnita. O fato é que cartas, posteriormente recolhidas por historiadores amigos, relatam sobre seu difícil temperamento, mas o compreendem pelo fato de a surdez o ter afetado profundamente.

Quem ouvir primeiras músicas da sua terceira fase—de 1815 (Sonata para violoncelo e piano em dó maior e em ré maior, *op.102*) e 1816 (Sonata para piano em lá maior, *op. 101*) — pode acreditar ter encontrado outro compositor:

“O estilo mudou completamente. Nada mais de tragédias patéticas, de

elegias comoventes, de cânticos de triunfo. A sonoridade tornou-se áspera, a polifonia instrumental mais dura, a expressão enigmática... O século XIX inteiro, com exceção de alguns conhecedores, considerava as últimas obras de Beethoven como esquisitas, se não, incompreensíveis” (CARPEAUX, 2001, p. 205).

A mudança foi visível e incompreensível, na época. De fato, algumas imperfeições técnicas motivadas pela surdez podem ser encontradas como, por exemplo, em alguns trechos da IX Sinfonia, em que os limites da voz humana não são respeitados: como era um compositor que escrevia para instrumentos, provavelmente não tenha se dado conta deste detalhe. No entanto, tem-se hoje a concepção de que a “surdez libertou o mestre de todas as convenções, abrindo-lhe as portas para o reino da música totalmente abstrata” (CARPEAUX, Ibid. p.205).

Deixada para a humanidade, sua obra demonstra exatamente cada fase da sua vida: o começo, o meio de sua caminhada e o final, quando a surdez toma conta do mestre, mas não foi motivo para que deixasse de compor. Pelo contrário, representou a libertação das convenções e ele compôs aquilo que desejava, que tinha em mente, sem preocupar-se com o estilo, ou com músicas encomendadas como era costume na época, quando príncipes ou figuras da corte pediam que compusesse para um fim específico. A surdez pode ter sido traumática para Beethoven e lhe causado muito sofrimento, mas nunca o impediu de fazer a arte que tinha em mente (ORGA, 1978, p. 97).

Longe de estarmos querendo fazer apologias ao apresentarmos um famoso artista que foi surdo híbrido, manifestamos nossa preocupação sobre a possibilidade comunicativa desse homem, na luta travada para conseguir deixar seu legado histórico apesar dos momentos de desespero, de entristecimento diante da vida e dos percalços que com muita coragem conseguiu vencer, embora nunca saberemos se sua produção era realmente aquilo que imaginou, ou se a surdez dificultou sua expressão na linguagem musical.

Assim também não podemos subestimar ou supra estimar o surdo e entendemos que a grande aliada para vencer os mitos e os preconceitos existentes em relação a ele e à sua surdez repousa na sociedade. Acreditamos que cabe à sociedade encarar a surdez e aceitar o surdo como uma pessoa potencialmente capaz e, portanto, digna de exercer sua cidadania com ple-

nitude. O fato de apresentarem uma diferença sensorial não significa que não possam optar por uma determinada profissão e de deixarem, como legado, benefícios reconhecidos por aqueles a quem a vida sorri audível e sonoramente.

Uma grande aliada para vencermos os tantos obstáculos que se sobrepõem à vida do surdo é, portanto, a sociedade. Porém, a ingenuidade aqui não deve ser mantida ao se pensar que pura e simplesmente a sociedade fará algo de substancial em prol de alguma situação, se não tiver havido todo um processo, um caminho percorrido e mantido com parcerias. Isto porque, conforme observa Lane (1992): “a sociedade é quem cria as principais condições que levam na maioria das vezes à enfermidade, mas que também possui grande poder de decisão sobre quem deve ou não ser considerado inválido” (p33).

Ao mesmo tempo, vale retomarmos a idéia da personalidade irritável, do gênio indomável, mostrando que Beethoven não gostava de compor para agradar aos outros, mas a si mesmo. Isso nos faz pensar que se tratava de um homem bastante rebelde, em relação ao que o momento social indicava, e podemos aventar que essa consciência de não submissão revela, por lógica, uma falta de disposição para a obediência. Dethlefsen e Dahlke (2003) afirmam que quem não ouve bem não deseja obedecer, deixando entrever um certo egocentrismo ao recusar-se também a ouvir os outros, ou dar-lhes atenção.

De alguma forma, Beethoven recusa-se a ouvir desde sua infância as ordens violentas do pai; recusa-se a ouvir o “não” da mulher que amava; recusa-se a ouvir a tendência tecnicista dos clássicos para dar ênfase à expressão de seus próprios sentimentos.

“Para podermos interpretar esse colapso auditivo é importante observar com atenção a verdadeira situação de vida do implicado. O colapso auditivo é uma ordem para ouvir nosso íntimo interior, para obedecer a voz interior. Só fica surda a pessoa que está surda há tempos para a sua voz interior” (DETHLEFSEN, DAHLKE, 2003, p149).

Para o mundo ouvinte, o fato de uma pessoa ser surda e não ouvir sequer o som da natureza é um acontecimento lastimável. Semelhantemente ao modo pelo qual Beethoven agia em relação à música, porém, Lane (1992)

diz que a voz interior do surdo exclama: “Eu sou surdo. Deixe-me ser surdo”.

Este pode ser então um bom momento para fazermos uma reflexão: apesar de a audição ter ido embora em um momento importante para Beethoven, a vida seguiu seu rumo e ele soube aproveitar a experiência de tornar-se um surdo híbrido, a ponto de ter-lhe sido possível a realização de sonhos musicais projetados. Acreditamos que uma espécie de diálogo entre a surdez genial de Beethoven e a surdez vista como desvio a ser corrigido em função daqueles que ouvem pode acrescentar sentido a um chamamento para tal reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENNET, Roy *Uma Breve História da Música*. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- BIOGRAFIA de Ludvig van Beethoven. Disponível em <http://www.e-biografias.net/biografias/beethoven.shtml> — Acesso em 30 jun. 2003.
- BUENO, José Geraldo Silveira *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente*. São Paulo: Educ/PUC, 1993.
- CARPEAUX, Otto Maria *O Livro da História da Música*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- DETHLEFSEN, Thorwald; DAHLKE, Rüdiger *A Doença como Caminho: uma Visão Nova da Cura como Ponto de Imitação em que um Mal se Deixa Transformar em Bem*. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- GARDNER, Howard *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- HORTA, Luiz Paulo *Sete Noites com os Clássicos: para Entender os Estilos Musicais da Renascença ao Modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- LANE, Harlan *A Máscara da Benevolência: a Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- NUDELMANN, Alberto Alencar; COSTA, Everardo Andrade da; SELIGMAN, José; IBAÑEZ, Raul Nielsen (et al) *PAIR: Perda Auditiva Induzida pelo Ruído*. Porto Alegre: Bagagem Comunicação, 1997.

- ORGA, Ates *Beethoven*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1978.
- PERLIN, Gládis Terezinha *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, Carlos (Org). *A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. pp. 51-71.
- SACKS, Oliver *Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- SKLIAR, Carlos *Um Olhar sobre o Nosso Olhar Acerca da Surdez e as diferenças*. In: SKLIAR, Carlos (Org) *A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. pp. 5 -29.

ENTREVISTA

FELIPE GIRAUD MORAES¹



¹Professor e intérprete de LIBRAS

Olá! Meu nome é Felipe Giraud Moraes. Nasci no dia 02 de Março de 1979. Sou casado com uma mulher maravilhosa que, incomparavelmente, tem também me apoiado em todos os projetos e atividades que temos desempenhado com relação a nossas conquistas profissionais. Temos um filho de apenas três anos de idade e já aguardamos,

felizes da vida, há aproximadamente cinco meses, a chegada de mais um novo herdeiro, ou herdeira. Sou oriundo de uma família simples, no que se refere a poder aquisitivo. Entretanto, ao meu lado sempre tive minha querida mamãe Ilma (adotiva), riquíssima em cultura e educação ou, pelo menos, riquíssima para acrescentar estímulo e disposição em prol das minhas conquistas. Considero de suma importância a presença da instituição chamada família, no processo de desenvolvimento das experiências de vida de cada indivíduo. Basicamente, minha formação educacional se divide em dois momentos marcantes: primeiro, minha habilitação educacional formal, pela qual, em 1996, concluí, com muita alegria e orgulho, o curso de Formação de Professores no Instituto de Educação Rangel Pestana. Esse foi um período dotado de sonhos, dos quais, com o passar do tempo, realizei grande parte, embora também tenha podido perceber que ainda não deixavam de existir grandes outras expectativas; o segundo momen-

to está relacionado com minha formação eclesial: no mesmo ano, também concluí honrosamente meu curso de Teologia Pastoral, pelo Seminário Teológico ESTEMME, na Cidade de Nova Iguaçu. Nesse momento, aliás, foi quando se iniciou minha paixão ardente pela Língua de Sinais, pois em ambas as áreas de atuação surgia a necessidade de me comunicar com indivíduos surdos. A partir daí, comecei a dedicar muitas horas de meus dias ao conhecimento deste novo e surpreendente universo. Por diversas vezes, me via abrindo mão de empregos, prazeres e outras oportunidades aparentemente promissoras, pelo simples fato de estar completamente arraigado a esta fascinante descoberta e logo percebi que me tornara um intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Professor e intérprete, ambas as funções andando lado a lado em minha vida. Hoje, estou cursando a faculdade de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (Ufa, que sufoco!!!!). Mas, estou plenamente consciente de que grande parte do caminho que estou a percorrer em busca das conquistas como intérprete da LIBRAS deverá ser construído pelos inúmeros trechos de estrada trilhados por colegas da mesma área, ou deverei, provisoriamente, acrescentar cascalhos firmes e colocados com minhas próprias mãos.

“CONSIDERO DE SUMA IMPORTÂNCIA A PRESENÇA DA INSTITUIÇÃO CHAMADA FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE CADA INDIVÍDUO.”

Quando começou a trabalhar como intérprete? Teve alguma dificuldade?

Tudo começou com um convite. Por ser estudante do antigo curso normal (atual Magistério, ou Formação de Professores), meus colegas e eu vivíamos correndo atrás de oportunidades de estágios, ou atividades que se pudessem somar à nossa carga horária. Foi quando, no último ano, uma amiga me convidou para fazer um curso de mímica que um “surdo-mudo” estava dando em uma determinada igreja. Achei curioso e aceitei o convite. Permaneci, enquanto minha amiga desistiu na primeira semana. Consegui então contatos com órgãos como a FENEIS e o INES a fim de fazer cursos ligados à área. Todos os conheci-

mentos que obtive nesses cursos foram excelentes, porém, minha sede só foi saciada na convivência intensa e diária com a própria comunidade surda.

Quanto a dificuldades, tive bastante, ou melhor, o suficiente para amadurecer o exercício desta função que assumo hoje. Uma das maiores foi a falta de formação adequada para quem gostaria de ser intérprete da LIBRAS (como no meu caso). Todos a quem eu recorria em busca de respostas me diziam apenas que era o tempo e a prática que os tornavam qualificados. No entanto, algumas perguntas me atormentavam: Como e por onde começar? Como obter o devido reconhecimento perante a comunidade de surdos e entre os poucos intérpretes que já estavam na

“QUANTO A
DIFICULDADES,
TIVE BASTANTE, OU
MELHOR, O SUFICIENTE
PARA AMADURECER O
EXERCÍCIO DESTA FUNÇÃO
QUE ASSUMO HOJE.”

ativa? Surpresa !!! A resposta estava na minha frente, ou melhor, nas minhas mãos. Bastava ser “carade-pau”. Igual a tudo na vida, era necessário apenas começar... Outra grande dificuldade estava na ausência do uso fluente de alguns termos próprios da LIBRAS (gírias), o que, fundamentalmente, pode ser grande barreira na aceitação do nosso trabalho pela comunidade de surdos. E cada vez mais me empenhava em esforços redobrados para tornar-me um deles. A meu ver, era necessário me sentir um surdo.

Tem amigos ou familiares surdos?

Às vezes, me confundo! Surdos na minha família ? Não sei... Brincadeirinha! Não tenho familiares surdos. Entretanto, posso afirmar que 90% de minhas amizades são de surdos. Minhas visitas, meus alunos, meus colegas de trabalho, etc. Até meu filhinho se envolve com suas pequeninas mãozinhas, quando recebemos amigos surdos em nossa casa. É uma gracinha!

Pode comentar sobre uma situação em que interpretava e experimentou algum tipo de problema maior?

Para consolo de muitos colegas, já passei por diversos constrangimentos enquanto interpretava. Constrangimentos tanto na

tradução do português para a LIBRAS, quanto da LIBRAS para a versão da voz. Daria para escrever sobre “as crônicas de um intérprete”. É lamentável que a maioria dos que iniciam passem pelo massacre e a opressão de pessoas que, de algum modo, estão presentes não para aplaudir, mas para prontamente julgar. E é aí onde acabam ficando intimidados o suficiente para cometerem erros, ou apenas acharem que erraram. Incrível como isto é verdade! Meu conselho, para você que esteja vivenciando uma situação semelhante, é: não se martirize. Você não é uma máquina. Pense no seguinte: por mais grosseiro que seja ver por este lado, se você é quem foi convidado para responder por determinada interpretação é porque, obviamente, não foi encontrado outro para estar em seu lugar naquele momento. É você e pronto. Paciência. Não temos culpa se nunca nos foi oferecido algo que nos preparasse e nos encaminhasse para estágios e treinamentos. Temos menos culpa ainda se os ditos críticos desconhecem todas as implicações inerentes ao complexo processo que acontece com nosso cérebro e todo o nosso corpo, durante o período de qualquer interpretação. Posso dizer que comigo os problemas encontrados são outros. Tenho me defrontado com problemas ligados à Lingüística, principalmente nos trabalhos de interpretação em sala de aula.

“É LAMENTÁVEL QUE A MAIORIA DOS QUE INICIAM PASSEM PELO MASSACRE E A OPRESSÃO DE PESSOAS QUE, DE ALGUM MODO, ESTÃO PRESENTES NÃO PARA APLAUDIR, MAS PARA PRONTAMENTE JULGAR.”

Amigos, muita atenção para este ponto: a língua de sinais possui uma gramática própria tão complexa quanto a de qualquer outra língua e o que estará em jogo não será a disputa pelo domínio de qualquer conhecimento, mas sim a falta de cumplicidade e parceria, que devem existir entre profissionais. Considero imensa falta de respeito quando ignoramos a diversidade de saberes. Situações assim ocorrem por fatores que considero pequenos demais para serem comparados ao que se poderia estar fazendo em benefício do surdo.

Na atualidade, pensa que existe uma suficiente qualifica-

ção da parte de pessoas que têm trabalhado como intérpretes? Por favor, justifique sua resposta.

Talvez, eu pudesse estar respondendo com uma outra pergunta: Que tipo de formação torna um intérprete qualificado? É bastante complexo analisar o processo de formação de um intérprete de LIBRAS / Português, principalmente se este se inclina a atuar como profissional. Além de conhecimentos básicos gerais acadêmicos, em seus estudos, toda formação pressupõe conhecimentos específicos. Logo, para que intérpretes possam gozar plenamente de uma grade curricular que atenda às suas necessidades, se faz necessária a elaboração de algo específico para este

“AMIGOS, MUITA ATENÇÃO
PARA ESTE PONTO:
A LÍNGUA DE SINAIS
POSSUI UMA GRAMÁTICA
PRÓPRIA TÃO COMPLEXA
QUANTO QUALQUER
OUTRA LÍNGUA”

fim. Em outras palavras, os princípios que deverão reger esta possível organização didática e pedagógica não poderão estar baseados em modelos pré-existentes de formações acadêmicas convencionais, haja vista que necessidades bastante peculiares ao exercício desta outra função têm sido levantadas a cada dia que passa. Todos os intérpretes de LIBRAS, que de algum modo têm tido seu reconhecimento perante a comunidade de surdos, podem ser considerados não somente qualificados, mas também dotados de poderes multifacetados, já que, quase sempre, conseguem um grande índice de êxito na realização de suas interpretações e nas mais

diversas áreas que se possam imaginar. Seria interessante, quem sabe, termos intérpretes com formações profissionais concernentes sempre à área em que for designado para atuar. Todavia, correríamos o risco de, por exemplo, na área judicial, termos um advogado ou juiz assumindo a função de intérprete, com prejuízo da respectiva e específica função judicial igualmente indispensável. Ou iríamos reafirmar erros como do tipo em que “o intérprete de sala de aula deve saber lecionar o que estiver interpretando”, ocasionando assim conflitos entre distintas funções: lecionar e interpretar. De todo modo, creio que o

intérprete da LIBRAS não é e nem deve ser visto como um profissional mal realizado, que assume “meia” função daquilo que não conseguiu ser. Também não concordo com a aparição de qualquer pessoa se candidatando ao cargo de intérprete e, no entanto, fico bastante preocupado com métodos de avaliações a que são submetidos como candidatos, principalmente no que se refere a exigências de formação, até pelo fato de que ao que se saiba, nada tem sido oferecido a este respeito.

Pode sugerir maneiras pelas quais intérpretes (como você) possam aperfeiçoar-se, cada vez mais?

Muitos já devem ter ouvido falar da fábula da convivência e, neste momento, é a ela que gostaria de inicialmente me referir, mesmo sabendo dos tantos espinhos naturais que sempre possuímos. A fábula conta que, por serem naturais de regiões mais frias, porcos espinhos precisam viver em grupo a fim de conseguirem trocar calor entre seus corpos e suas almas, o que também significa que a melhor maneira ainda é vivermos em grupo. A união ainda é a melhor alternativa! Ninguém melhor do que um outro intérprete para fornecer condições e informações para o crescimento de seus pares. É claro que o curso de LIBRAS é essencial. Mas, fico muito feliz em ter a oportunidade, bem diferente da que tive em meu início, de estar aqui falando a leitores aspirantes a esta árdua função: são necessários não somente a formação nos mais diversos níveis do curso de LIBRAS, mas, também, um total empenho em conhecimentos teóricos e práticos inerentes ao vasto universo da surdez e suas implicações. Vale a pena sugerir que se tenha particular atenção para o que estiver sendo oferecido a esse respeito e até mesmo a procura de curso de oratória, curso de aperfeiçoamento em língua portuguesa, lingüística, neuro-lingüística e outros mais complexos. Ler pode ser a chave de tudo.

“...PARA QUE INTÉRPRETES POSSAM GOZAR PLENAMENTE DE UMA GRADE CURRICULAR QUE ATENDA ÀS SUAS NECESSIDADES, SE FAZ NECESSÁRIA A ELABORAÇÃO DE ALGO ESPECÍFICO PARA ESTE FIM.”

No Rio de Janeiro, existem organizações que cuidam dos direitos e deveres de intérpretes de LIBRAS/ Português?

Especificamente, ainda não. Existe a ANGILES, que é a Associação Nacional de Guias-intérpretes e Intérpretes da Língua de Sinais. Esta associação tem tentado mobilizar nossa classe, a fim de podermos reivindicar direitos e deveres relacionados ao nosso trabalho. A maior dificuldade encontrada para o sucesso dessas ações, porém, está na falta de reconhecimento legal dessa nossa função em nível trabalhista. Algumas poucas e raras iniciativas foram tomadas pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos/RJ que, em parceria com o INES, promoveu dois

“NINGUÉM MELHOR
DO QUE UM OUTRO
INTÉRPRETE PARA
FORNECER CONDIÇÕES E
INFORMAÇÕES PARA
O CRESCIMENTO
DE SEUS PARES.”

módulos de um curso de capacitação profissional do intérprete da LIBRAS, sendo que o último ocorreu no ano de 1999. Algumas outras iniciativas têm surgido a fim de promover um maior conhecimento para esses profissionais, sendo que as mesmas são idealizadas e realizadas por outras instituições ligadas aos surdos e/ou partem de pessoas ou grupos independentes.

Na LIBRAS, regionalismos criam problemas para os intérpretes?

Acho que agora posso falar sobre minhas experiências pessoais e, a partir daí, levantar um parecer bem próximo da realidade da maioria de nós intérpretes. Não tenho visto grandes problemas nos regionalismos apresentados na fala de surdos e intérpretes com os quais pude me relacionar também em outros estados. Novamente, fica válido ressaltar a importância de nossa convivência profissional diretamente com a comunidade surda. Todo esse processo deveria se dar de maneira natural, como acontece com os ouvintes. Ademais, mesmo que você não entenda o que é macaxeira, ou mandioca, ou aipim, quando ouve alguém falando, ao invés de ficar em dúvida, ou curioso, sempre se podem usar indagações naturais sobre o significado e se aprenderem novas expressões, não é?

Quer deixar uma mensagem final?

Na verdade, vou tentar um apelo. Acho que não seria demais pedir um pouco de respeito para os profissionais da interpretação. Fala-se muito sobre a falta de reconhecimento legal desta categoria... Discute-se muito sobre a falta de formação profissional e adequada para os intérpretes da LIBRAS... Ao mesmo tempo em que se discute a importância ou não deste trabalhador nos mais variados aspectos, acontece uma luta acirrada por parte de quem depende deste conhecimento... Quantas contradições, não? E isso não pára por aí... Na realidade, acho que as pessoas devem ter um outro olhar sobre esses aspectos. O fato é que este profissional existe, que ele está na ativa. Conheço

histórias surpreendentes de pessoas que deixaram tudo para se tornarem intérpretes. Pessoas que, como eu, dedicaram muito do seu tempo para se tornarem excelentes usuários de LIBRAS e, por conseqüência, ótimos profissionais de interpretação. Mas, infelizmente, se perguntam se tudo terá valido a pena, ou se perderam seu precioso tempo, ao se depararem com inúmeras opressões, no desenrolar desta carreira. Quando passa por uma seleção, uma entrevista, ou seja lá o que for para ocupar uma possível vaga de intérprete, você nunca vai imaginar que

“ACHO QUE NÃO SERIA
DEMAIS PEDIR UM POUCO
DE RESPEITO PARA OS
PROFISSIONAIS DA
INTERPRETAÇÃO. FALA-SE
MUITO SOBRE A FALTA DE
RECONHECIMENTO LEGAL
DESTA CATEGORIA...”

toda a sua bagagem de conhecimentos e formação acadêmica não terá nenhum valor, seja em momentos cruciais de questionamentos, ou de avaliações de seus direitos como trabalhador. Nessas horas, o intérprete é simplesmente colocado em segundo plano e considerado sem nenhuma formação cabível, perdendo seu direito de questionar a super exploração do seu trabalho, ou a ética inerente à sua função. Este apelo se estende a você que, de uma forma ou de outra, divide seu espaço com um intérprete da LIBRAS. Estende-se também às instituições que se dizem sérias em seus trabalhos com indivíduos surdos, mas que ainda não reconhecem dignamente direitos, limitações, ca-

pacidades e, principalmente, o sucesso alcançado por cada profissional responsável em respectivas áreas de interpretação. Será válido cobrar, se tiverem ocorrido investimentos necessários. Entretanto, se somos bons ou ruins, se damos conta ou não do “recado”, serão respostas que também nós poderemos oferecer. Se somos divididos, com certeza não fomos nós que optamos por isto. Somos todos aprendizes da mesma língua, mas, formados por escolas diferentes e escolas que também a vida nos ofereceu. Quando nos encontramos...pode acreditar numa coisa: mesmo com todas as nossas diferenças, ainda somos um.

ACONTECEU

A CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS NA ÁREA DA SURDEZ

No cumprimento de uma de suas atribuições, o Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES — vem capacitando professores e outros profissionais nas áreas referentes à educação do surdo, em âmbito nacional.

Essas capacitações são oferecidas às secretarias de Educação, Saúde e Promoção Social, escolas e outras instituições que trabalham com portadores de surdez.

Esse trabalho específico é apresentado aos solicitantes em duas modalidades: assessoria técnica e seminário.

A assessoria técnica objetiva atingir um público-alvo em áreas de maior demanda de necessidades e menores recursos de formação/informação. Já o seminário procura sensibilizar os participantes quanto à questão da surdez, focalizando o surdo em seus aspectos bio-psico-social e educacional. Basicamente, são introduzidas questões relativas ao trabalho realizado pelo INES com o aluno surdo, nas diferentes áreas técnico-pedagógicas.

No período de 1999 a 2003, computando-se assessorias técnicas e seminários, foram capacitados 9.082 profissionais de diversas áreas, com predominância da área da Educação e, indiretamente, foram beneficiados 143.371 alunos, entre surdos, surdos com ou-



Seminário: MACAÉ/RJ - 2004



Seminário: MACAÉ/RJ - 2004

tras deficiências, ouvintes e alunos com outros comprometimentos.

Vinte estados da federação solicitaram esse tipo de cooperação técnica e foram atendidos, participando dos mesmos 600 municípios.

Essa atribuição do INES vem num crescendo, a cada ano que passa, principalmente após a diretriz governamental da Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas de ensino regular.

No primeiro semestre de 2004, o INES já atendeu a diversas localidades. Dentre essas, realizou dois seminários: um em Macaé/RJ, com 560 participantes e 6.875 alunos indiretamente beneficiados, e um em Macapá/AP, com 292 participantes e 3.784 alunos beneficiados.

Outras atividades regularmente realizadas e de idêntico interesse serão mencionadas em próximas edições. Para a realização de todo esse trabalho, os profissionais do INES contam com seu desprendimento, sua capacidade e, acima de tudo, o forte desejo de um Brasil melhor.

Para publicação na revista Arqueiro:

- interessado(s) deve(m) enviar artigo(s) para a Comissão Editorial;
- Artigos deverão ter título e identificação de autor ou autores. Devem ser acompanhados de disquete, obedecendo as normas seguintes:
 - Formatação: papel tamanho A4; margem superior e inferior com 4,5 cm; margem direita e esquerda com 3,0 cm.
 - Cada matéria deverá ter, no máximo, 6 (seis) páginas e cada página 30 linhas;
 - Corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos, justificado;
- Trabalhos enviados serão submetidos à apreciação e, quando aprovados, sofrerão revisão da Comissão Editorial.



Realização



Ministério
da Educação

Secretaria
de Educação
Especial

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos