

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



ARQUEIRO

23

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003
Telefax: (0xx21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: editorialines@gmail.com

ARQUEIRO

ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Mônica Azevedo de Carvalho Campello

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Elaine da Rocha Baptista

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

PROGRAMAÇÃO VISUAL
I Graficci

DIAGRAMAÇÃO DESTA EDIÇÃO
Cha Com Nozes / Alice Corbett, Juliana Carnielli e Leonardo Betti

IMPRESSÃO
Editora Progressiva

TIRAGEM
4.000 exemplares

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO
Alexandre Guedes Pereira Xavier
Arthur Kottler da Silveira
Elaine da Rocha Baptista
Luiz Claudio da Costa Carvalho
Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Mônica Azevedo de Carvalho Campello
Sarah Miglioli da Cunha Alves

REVISÃO
Cha Com Nozes / Ademar Lopes Junior

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. —
Vol. 1 (jan./jun. 2000) — . — Rio de Janeiro : INES,
2000—
v. : il. ; 21 cm.

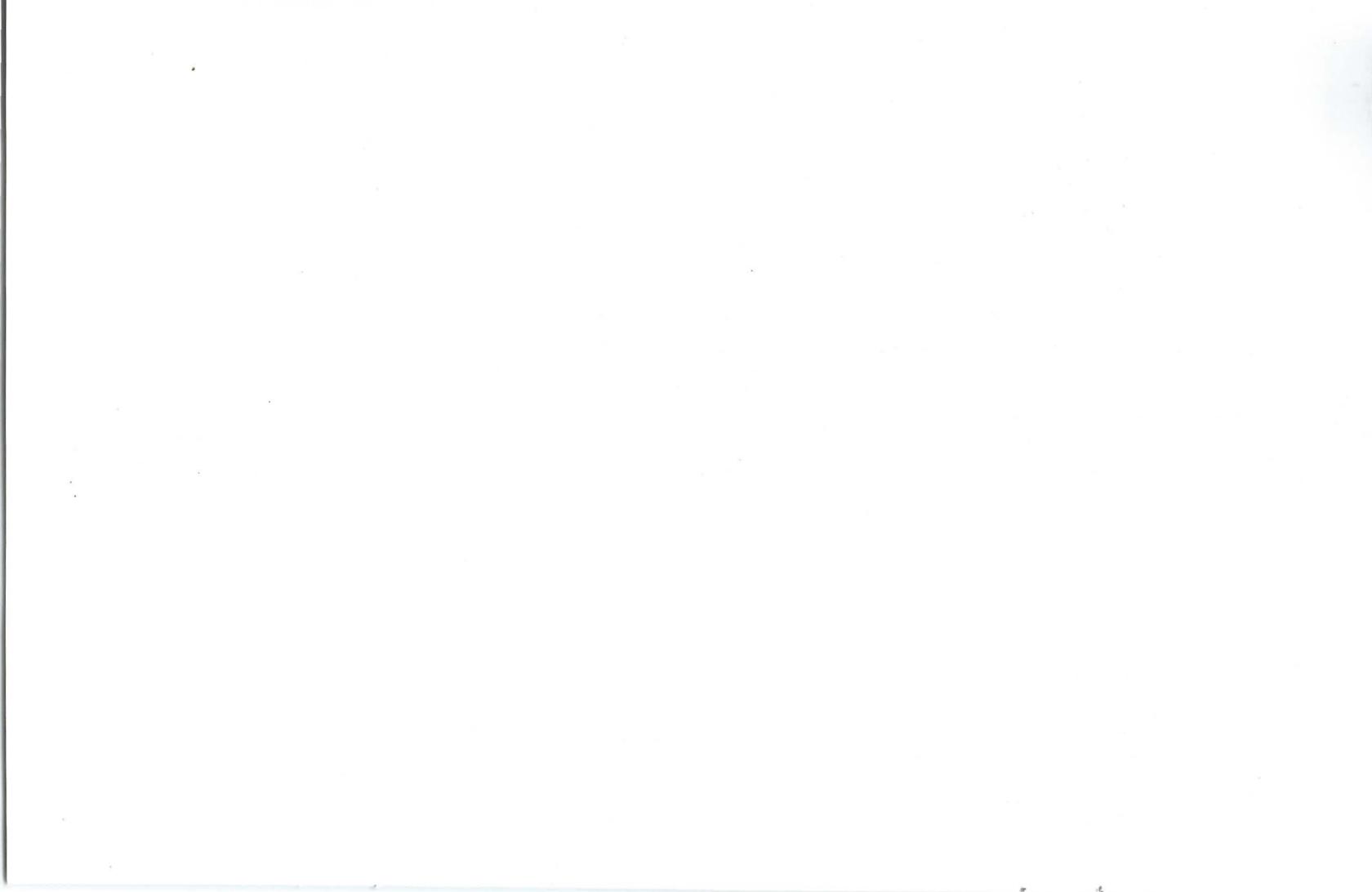
Semestral
ISSN 1518-2495

1. Surdos — Educação. I. Instituto Nacional de Educação
de Surdos (Brasil).

CDD — 371.912

Sumário

EDITORIAL	5
PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS: PREPARANDO PARA A INCLUSÃO Allan Oliveira Sônia Mendes	7
O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO SALA DE AULA BILÍNGUE Glauber de Souza Lemos	13
SURDEZ – SUPERANDO BARREIRAS INVISÍVEIS: ENUNCIADOS DO PAPEL DO PROFESSOR SURDO NA RELAÇÃO COM ALUNOS SURDOS E ALUNOS OUVINTES. OLHARES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR SURDO NAS RELAÇÕES E NOS DIFERENTES CONTEXTOS Prof ^ª Ms. Mônica Astuto Lopes Martins	26
MARCELO EM BUSCA DO MUNDO DOS SONS... Mônica Mendonça	34
ACONTECEU INES EM LUANDA Elaine da Rocha Baptista Maria Lúcia Martins da Cunha Vera Lúcia Emílio Pinto	40
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA ARQUEIRO	43



Editorial

Este número da revista Arqueiro traz as contribuições apresentadas no VII Encontro de Pais de Surdos do Estado do Rio de Janeiro, evento realizado pelo INES em julho deste ano, com o tema *Inclusão e Subjetividade: Reflexões*.

Como acontece desde o ano de 2008, o Encontro de Pais de Surdos conta com a colaboração da Associação de Pais de Alunos do INES (APINES) junto à Comissão Científica do Encontro. A APINES vem lutando política e socialmente pelos direitos dos surdos, defendendo a necessidade de oferta de uma educação de qualidade para o surdo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades desses alunos, assim como a participação da Associação no Projeto Político Pedagógico do INES, buscando promover o exercício da cidadania dos surdos.

Nessa perspectiva, o objetivo do Encontro foi incentivar “reflexões sobre o sujeito da educação na atualidade, no sentido de não deixar ninguém fora da conjuntura escolar. Família e profissionais são fundamentais na sustentação das mudanças para a inclusão”.

O artigo *Práticas psicopedagógicas: preparando para a inclusão* nos convida a alcançar “um novo olhar sobre as pessoas, independentemente de quem são ou como são”.

O artigo seguinte, *O tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa no ensino superior: contexto sala de aula bilíngue*, faz uma análise da profissão do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, em um ambiente educacional bilíngue, enfatizando a importância desse profissional na consolidação do processo de inclusão escolar e educacional dos alunos surdos.

Em *Surdez — superando barreiras invisíveis: enunciados do papel do professor surdo na relação com alunos surdos e alunos ouvintes. Olhares sobre a prática do professor surdo nas relações e nos diferentes contextos*, temos o relato de experiência de uma professora surda em sua atuação com alunos surdos e alunos ouvintes, no qual ela destaca como uma barreira invisível, entre os professores e seus alunos surdos, “a falta de uma língua compartilhada que possibilite o acesso aos variados conhecimentos escolares”.

De igual importância é o relato corajoso de uma mãe de um aluno surdo, Mônica Mendonça, no texto *Marcelo, em busca do mundo dos sons*, que reitera a participação da família, em parceria com os professores e profissionais envolvidos, vencendo desafios, superando barreiras e construindo caminhos para uma sociedade verdadeiramente inclusiva, como fundamental para o desenvolvimento escolar e social dos estudantes surdos.

Na seção Aconteceu, apresentamos o relato de um evento que faz parte do Programa de Cooperação Técnica Brasil-Angola. Trata-se da segunda fase do Programa Escola de Todos, do Ministério da Educação, intitulada *Formação Continuada de Professores da Educação Especial — Curso de Atendimento Educacional Especializado*, que aconteceu em Luanda, capital daquele país, com a realização do Curso de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Este curso foi ministrado pelas professoras Elaine da Rocha Baptista, Maria Lúcia Martins da Cunha e Vera Lúcia Emilião Pinto, todas do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, no período de 18 a 29 de abril de 2011, com a presença de 20 professores e oito técnicos da Secretaria de Educação de Angola. Estavam representadas 12 províncias das 18 existentes no país.

Desejamos aos leitores da Arqueiro uma boa leitura!

Comissão Editorial

Práticas psicopedagógicas: Preparando-se para a Inclusão

Allan Oliveira¹

Sônia Mendes²

1. INTRODUÇÃO

“Uma tarefa primordial no diagnóstico psicopedagógico é resgatar o amor. Sem dúvida, isto é o que nos importa no caminho da cura” (Paín, 1989).

A presente palestra refere-se a uma revisão da história de aprendizagem de cada um de nós e à aplicação de um Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) para uma aluna surda e com deficiência intelectual, em uma escola especial que pertence à Fundação de Apoio à Escola Técnica — FAETEC / Rio de Janeiro. A escola passa por um processo de ressignificação atendendo as atuais atribuições de: “Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade” (BRASIL, p.4, 2010).

Em consonância com a necessidade de entendermos que somos fruto de uma história e de que o sujeito aprendente é reflexo da construção de um mundo essencialmente emocional, onde aspectos como aceitação e rejeição, presença e ausência de figuras parentais, realizações e frustrações, conflitos e traumas constituem a dialética da formação do ser e da construção dos papéis sociais que desempenhamos, construímos esta prática pedagógica que contempla mudar o mundo e a sociedade a partir de cada um.

O olhar filosófico deste trabalho perpassa pelos estudos do prof. Manuel Sérgio Vieira e Cunha (2000). Há uma urgência de revisarmos a perspectiva fragmentada, que parte e reparte o ser. A visão que propomos sobre a inclusão é poder ampliar e visualizar esse fenômeno como um paradigma sistêmico. Inclusão é um paradigma, um modelo, uma leitura de mundo numa perspectiva globalística e complexa. Cunha afirma que o homem é “como um ser (projeto) inacabado na busca da sua essência e existência. Corpo e alma se unem passando a ser um todo complexo, estabelecendo uma relação com o mundo exterior”.

¹ Instrutor de Cumim da Escola Especial Favo de Mel/ FAETEC e contador. E-mail: allandavid88@botmail.com

² Psicóloga CRP-05/20215, Especialista em Educação Especial, formação em Psicodrama e Psicometricidade, orientadora da EE Favo de Mel/Faetec. Professora convidada pela Uniabeu e Simonsen.

Sendo assim, a ótica da Inclusão pressupõe minimizar as condições que inviabilizam as pessoas de participarem de modo pleno na sociedade, possibilitando o pleno exercício da cidadania. Logo, *Educação Inclusiva* é ação que visa ao desenvolvimento das potencialidades e à superação das limitações dos indivíduos. (Lopes, Sônia 2011)

Cabe uma revisão do conceito da psicopedagogia em busca de uma unificação do Olhar. Alícia Fernandez (1991) trata como um “ramo que busca compreender mais profundamente como ocorre o processo de aprendizagem numa abordagem integrada”. Ressaltamos alguns parâmetros relevantes de um olhar psicopedagógico:

- O outro é o outro, cada um possui uma forma individual de aprender.
- Há a necessidade da quebra do olhar do ouvinte (dominante), do que se acredita ser o “adequado cognitivamente” no contexto da aprendizagem.
- O entendimento da representação social de um indivíduo no seu contexto — como expressa sua subjetividade no Mundo.
- Qualquer conquista cognitiva passa por uma conquista afetiva e efetiva.

Esses pressupostos embasam o relato da pesquisa em andamento que tem por objetivo apresentar o início da aplicação do Plano de Desenvolvimento Psicopedagógico Individualizado com uma aluna surda e com deficiência intelectual, matriculada no Curso de Auxiliar de Garçom-Cumin na Escola Especial Favo de Mel, dentro do eixo de ressignificação e da implementação de propostas inovadoras na prática de formação profissional a pessoas com deficiência.

O objetivo do curso é qualificar pessoas com déficit intelectual, visando à sua integração no sistema produtivo e na própria sociedade e desenvolver suas habilidades básicas, específicas e de gestão com vista à empregabilidade.

É importante também destacar que pessoas com deficiências têm sido excluídas do mercado de trabalho por vários motivos: falta de qualificação para o trabalho, falta de reabilitação profissional e física, falta de escolaridade, falta de meios de transporte e apoio das famílias e quando existe um programa para a qualificação, ele é distante das necessidades reais do mercado de trabalho (SASSAKI, 1997; ARAÚJO, 2008). Aliado aos motivos citados, não podemos subestimar o preconceito e as barreiras atitudinais que prejudicam ainda mais esse processo, principalmente quando abordamos sujeitos com duas ou mais deficiências associadas.

Ao entrarmos em contato com a realidade do sujeito do estudo da turma do curso de Cumin, percebeu-se a necessidade de contemplarmos o seu desenvolvimento com uma proposta que evidenciasse os seus potenciais. O sujeito C - 17 anos, matriculada na Escola Especial Favo de Mel desde 2006, com deficiência intelectual (Síndrome de Down) e perda auditiva, quadro sugestivo de curva do

tipo neurossensorial profunda (ouvido esquerdo) 107 db e no ouvido direito 103 db e audiometria (2004) tipo b em AO (segundo exames apresentados pela família) e linguagem gestual, foi trabalhada por meio de ensino colaborativo para que se apropriasse da LIBRAS.

2. MÉTODO

A referida unidade escolar, que é *locus* do presente estudo, atende cerca de duzentos alunos de seis até aproximadamente trinta anos, e possui uma proposta curricular pautada no princípio de educar na diversidade, o que envolve modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias, na organização didática e na organização de tempo. Tem a sua atuação sob o eixo: “Trabalho como Princípio Educativo” e para tanto estará organizada em Ciclos de Desenvolvimento.

Dentre as abordagens de pesquisa qualitativa, o aporte metodológico que utilizamos é o estudo de caso. Este, segundo Chizzotti (2006), é uma estratégia de investigação que objetiva reunir dados relevantes, possibilitando um conhecimento mais amplo, dissipar dúvidas quanto a ações posteriores. Sendo assim, para o autor, o estudo de caso:

envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar na tomada de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (CHIZZOTTI, 2006, p.135).

Organizaram o estudo, a elaboração e o trabalho de implantação de uma estratégia de individualização no ensino baseado no trabalho do grupo de pesquisa: A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). A pesquisa denominada de Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) entra no lugar do termo PEI (Plano de Ensino Individualizado). O estudo vem se encaminhando para a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI), a partir das formações docentes que ocorreram na instituição, tendo em vista a necessidade de desenvolver estratégias que pudessem favorecer o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual e, nesse caso específico, com a surdez associada.

3. RESULTADOS INICIAIS

3.1. Interação pesquisador e sujeito

O trabalho iniciou com o instrutor anterior apresentando o pesquisador/instrutor à turma. A aluna, sujeito da pesquisa, nos primeiros contatos apresentou introversão, não desejando se colocar no grupo nas dinâmicas apresentadas. Na semana seguinte, o pesquisador reconheceu a restrição auditiva, mas de forma concomitante, o sujeito começou a se expressar por meio de linguagem gestual, sentimentos de alegria pela chegada dele.

Ao ser inserido nas atividades práticas, o pesquisador reconheceu as habilidades do sujeito nas aulas práticas de controle da bandeja e montagem da mesa, desempenhando de forma própria as atividades. Mesmo apresentando restrição auditiva, reconhece as consignas, estabelece esforço para compreensão das tarefas, possui concentração e esforço para o cumprimento das tarefas propostas. Foi observado que devido à sua perda auditiva, ela fica dispersa em alguns momentos e não se comunica com os demais alunos. A aluna usa gestos, gritos e sinais gestuais, mas ainda não faz o uso da Libras.

Concluimos nesta etapa que uma estratégia para aprimorar e ampliar a comunicação e autonomia da aluna é o Ensino Colaborativo na perspectiva da aplicação do PDPI. No decorrer do processo, verifica-se a necessidade de um trabalho contínuo integrado com seus familiares e com a profissional de saúde (fonoaudióloga) que acompanha o sujeito desde seus seis anos para um trabalho efetivo de aquisição da Libras.

No momento do inventário de habilidades, a aluna apresentou progresso referente à construção de vínculos com os demais alunos da turma, maior interesse pelas atividades propostas e exerceu a capacidade de resolução de problemas. Na perspectiva de aplicação do PDPI, percebendo o crescimento e a formação profissional, utiliza o instrumento com o objetivo de delinear as suas capacidades e interesses, necessidades e prioridades, contemplando metas a serem cumpridas, tais como: ampliação da comunicação através da aceitação da Libras e manejo no contato com o público (visto que seu contato interpessoal com pessoas desconhecidas é restrito), manuseio das atividades específicas propostas como: montagem e desmontagem da mesa, arrumação dos talheres, pratos e utensílios do Restaurante e outros, e temos como metas e prazos o ano de 2011/2012.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos anos as pessoas com deficiência lutam por garantir o seu direito de viver com igualdade dentro da sociedade. Apesar de toda a sua luta, o pre-

conceito e a falta de informação são ainda os maiores entraves. Citando Fogli (2010, p.136):

a inclusão na educação profissional relaciona-se diretamente com a participação de uma equipe multiprofissional e com o constante diálogo entre diferentes setores da sociedade. A consolidação de parcerias representa dentro deste universo a possibilidade de projetos que venham a atender as diferentes demandas do processo ensino/aprendizagem, assim como as etapas de inserção desse aluno no mundo do trabalho.

A questão fica evidente quando deparamos com a realidade de uma aluna com deficiência intelectual e surdez que ainda não se apropriou da Libras como língua primária.

A partir das perspectivas analisadas e levando em consideração as demandas atuais da Educação Especial, esta pesquisa pode vir a constituir um ponto de partida para os estudos que mostram as pessoas com deficiência sendo trabalhadas, promovendo sua independência e autonomia. Também é necessária uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais.

Para isso, a contribuição da psicopedagogia é fundamental, pois nos leva a refletir sobre como se observam os processos cognitivos e psicológicos que permeiam o processo de aprendizagem (autoestima e autoimagem), a forma que se analisa a relação que o sujeito tem com o conhecimento, e a melhor forma de se transmitir facilita a identificação das expectativas que o sujeito surdo tem a respeito da aprendizagem, se favorece o respeito à linguagem visual-gestual e a diferença linguística (entre os pares e membros da Comunidade Escolar), se construir um Ensino e trabalho colaborativo (relevância dos estudos sobre Bido-cência) e o mais relevante é o caminho que trilhamos em busca da capacitação de todos e a formação de uma escola democrática.

Finalizamos sobre o NOVOLHAR para a Inclusão pela perspectiva psicopedagógica com a citação do filósofo Leonardo Boff (1997): “a libertação começa na vossa consciência e no resgate da vossa própria dignidade, feita mediante uma prática conseqüente”.

Confiai, jamais estareis sós. Haverá sempre espíritos generosos de todas as raças e de todas as classes que farão corpo convosco na vossa nobre causa da liberdade. Haverá sempre aqueles que pensarão: cada sofrimento humano, em qualquer parte do mundo, cada lágrima chorada em qualquer rosto, cada ferida aberta em qualquer corpo é como se fosse uma ferida no meu próprio corpo, uma lágrima dos meus próprios olhos e um sofrimento do meu próprio coração.”

É assim que ensinamos e aprendemos... é assim que vivemos.

Referências Bibliográficas:

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

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. 2ª edição. Lisboa: Compendium, 1994

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CRUZ, M. L.R. M.; MASCARO, C.A.A.C.; NASCIMENTO, H.A. “Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação”. VI Seminário Internacional — As redes educativas e as tecnologias. FE/UERJ. 6 a 9 de jun. 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

FOGLI, B. F. C. dos S. “A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições — “um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino”. FAETEC. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

_____ & PLETSCHE, M.D. “Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel”. Palestra proferida na FAETEC. Dezembro, 2009.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. “O que os empregadores pensam do trabalho da pessoa com deficiência?”. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, V. 11, n. 2, p. 273-294, mai-ago, 2005.

O tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa no Ensino Superior: Contexto sala de aula bilíngue

Glauber de Souza Lemos¹

Resumo

O foco deste trabalho² volta-se para a análise da profissão do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Língua Portuguesa, no contexto educacional bilíngue, tendo como base de estudo as legislações vigentes; aspectos relacionados à formação profissional desses indivíduos, bem como situações peculiares atípicas do cotidiano em ambientes bilíngues, no que diz respeito à constituição de língua, identidade e interação são igualmente analisadas. Neste estudo, existe a preocupação de sinalizar aos profissionais intérpretes de LIBRAS e aos profissionais envolvidos no contexto educacional bilíngue a necessidade de se lançar um novo olhar sobre a prática e a atuação neste cenário.

Palavras-chave: Intérprete de Língua de Sinais — Surdos — Ambiente Bilíngue

Abstract

The primary aim of this study concerns the analysis of the professional role of the Sign Language Translator, specifically, in the bilingual context, focusing on the current law; aspects related to the professional qualification of those individuals, as well as, some peculiar situations in the bilingual environment related to language, identity and interaction are also analyzed. Finally, comes imperative to say that, this study is concerned with signaling to the professionals who deal with the education of deaf people the necessity of launching a new perspective on their practice and the action in this bilingual scenario.

Keywords: Sign Language Translators — Deaf People — Bilingual Environment

¹ Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais, no curso de Pedagogia, do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-MEC) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduando em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas/Inglês) pelas Faculdades Integradas Simonsen/Cândido Mendes.
E-mail: glauber_libras100@yahoo.com.br

² Este trabalho foi orientado pelas professoras do DESU/INES-MEC: Dra. Wilma Favorito e Ma. Gláucia Vianna.

1. Um breve relato do início da carreira como tradutor/intérprete de LIBRAS

Ainda bem jovem, aluno de escola pública, na antiga 5ª série do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro — Escola Municipal Sobral Pinto, tinha como colega em minha turma Graciliano, chamado por todos como o “*surdinbo-mudinbo*”. Ele era agitado e curioso, tentava passar por aquele contexto despercebido ou incólume a tudo e a todos. Curioso com a situação, busquei em minha casa um livro de língua de sinais e procurei aprender alguns poucos sinais que, mesmo de forma incipiente, possibilitaram-me estabelecer uma comunicação inicial com Graciliano.

O tempo passou e nunca mais nos encontramos. Entretanto, ao finalizar meus estudos, no 3º ano do Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro — Colégio Estadual Stella Matutina, para minha surpresa, reencontrei-me com Graciliano na mesma turma. Desta vez, já havia concluído o curso de LIBRAS na Associação de Pais e Amigos Deficientes da Audição (APADA/Niterói-RJ), passei a desenvolver trabalhos voluntários na área de interpretação de língua de sinais em comunidades surdas. Graciliano ainda parecia não integrado totalmente ao ambiente escolar.

No intuito de ajudá-lo, comecei a fazer, voluntariamente, interpretações de algumas aulas, facilitando para Graciliano a compreensão de alguns conteúdos. Um fato inusitado acontecia naquele contexto, pois muitos o consideravam como “falso” surdo, acreditando que um indivíduo, por ser surdo, deveria ser calado e quieto. Contudo, ao contrário do que se esperava, ele era sempre muito agitado, buscando interagir com os que estavam à sua volta. Assim, concluímos os nossos estudos e não mais nos encontramos. Em 2006, naquele mesmo colégio, me tornei o primeiro intérprete!

Para minha surpresa, no ano de 2009, comecei a trabalhar como intérprete no Curso de Pedagogia Bilíngue, no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-MEC), que foi a primeira e única faculdade a congregar LIBRAS e Português em curso de Pedagogia na América Latina.

Assim como todos os outros colegas de profissão, compartilhávamos da mesma preocupação de atuar como intérpretes e, mesmo com graduação na área de Humanas, não éramos especialistas em todas, ou em nenhuma das disciplinas abrangidas pelo curso (Sociologia, História, Antropologia, Filosofia e outras, além da própria Pedagogia).

O desafio foi lançado, já que não dominava totalmente os sinais referentes aos autores citados em aula, as palavras-chave dos temas e textos discutidos, e muito menos os conceitos que faziam parte dos referenciais teóricos de cada autor. Entretanto, com muito estudo e afinco, permanecia na instituição juntamente

com outros intérpretes mais experientes na profissão, observando suas atuações e tomando nota de todos os sinais “novos” executados naquele espaço educacional, no qual a língua de sinais era realmente normatizada como forma culta.

2. A regulamentação da profissão

A legislação brasileira estabeleceu, de acordo com o art. 12, § 2º da Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001, que “*deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de Sinais*”.

Posteriormente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a importância e a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tornando assim, obrigatório o ensino da LIBRAS nas universidades e/ou faculdades em diferentes cursos, tais como: Fonoaudiologia e Pedagogia, bem como aos estudantes nos cursos voltados ao Magistério e especialização de Educação Especial.

Sendo assim, a Lei de LIBRAS impulsionou a promulgação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo sua legitimidade como língua de aquisição natural e, portanto, como um meio de comunicação e expressão. Arelado ao decreto, alargou-se o escopo educacional para este segmento, oportunizando uma nova perspectiva de escolarização do educando surdo, apresentando em seu art. 17, que “*a formação do tradutor e intérprete de LIBRAS — Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS — Língua Portuguesa.*”

2.1 A formação do profissional tradutor/intérprete de LIBRAS

Atualmente, os tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Língua Portuguesa obtiveram a regulamentação federal de sua profissão, por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Partindo desse princípio, a atuação do profissional passa a ser, de fato, habilitada, controlada e, devidamente regulamentada. Entretanto, cabe ressaltar que, apesar de existirem cursos de graduação para formação de tradutores e intérpretes em *línguas orais*, estes não atendem aos intérpretes de língua de sinais, por ser uma profissão essencialmente nova. Portanto, é perceptível que essa capacitação profissional precisa ainda sofrer reestruturação, ampliando a oferta de ambientes de formação, no objetivo de melhor atender aos tradutores-intérpretes em LIBRAS nas diversas especificidades linguísticas (fonética, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), culturais e sociais (QUADROS e KARNOPP, 2004); assim como é oferecido pela Universi-

dade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Curso de Graduação Letras/LIBRAS (bacharelado), formando tradutores-intérpretes habilitados em língua de sinais.

Em relação à formação do tradutor e intérprete de língua de sinais, SOUZA (2007) em uma pesquisa realizada na cidade de São Paulo, num encontro de profissionais intérpretes, chega a concluir que praticamente 95% dos intérpretes inseridos no mercado de trabalho não possuem a formação mínima necessária para serem considerados profissionais: *“a maior parte provém de instituições religiosas que, pela própria natureza das relações estabelecidas entre devotos surdos e intérpretes de uma mesma fé, condiciona relacionamentos assistencialistas, caritativos e familiares com os surdos.”* (p. 160)

Observa-se, nessa perspectiva, que alguns intérpretes iniciam seu desenvolvimento da língua de sinais em ambientes religiosos. Segundo ANICETO (2010)³: *“[...] ainda que o intérprete satisfaça esses requisitos, existem discursos com vocabulário de palavras ou signos que ainda não possuem sinais com significados equivalentes”*. Obviamente, pelo fato de serem novos e ainda desconhecidos para uma determinada comunidade surda em decorrência da sua alienação das informações desses discursos, que em geral, apresentam vocabulários que não fazem parte do convívio social e cultural dos surdos, tornando-se assim não funcional. Assim, há de se criarem soluções no sentido de resolver esta barreira, desenvolvendo talvez, um novo vocabulário de sinais para uma nova realidade linguística de aplicação.

No intuito de repensar a formação limitada que alguns profissionais vêm recebendo, o autor (*op. cit.*) postula que *“os cursos de educação profissional, de extensão universitária e de formação continuada são uma alternativa na qualificação de intérpretes, o que muitas vezes é insuficiente, principalmente, nas regiões afastadas dos grandes centros e pólos urbanos”*.

LODI e ALMEIDA (2010, p. 101) apresentam a necessidade de o tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa se tornar conhecedor *“das línguas, as diferentes linguagens sociais em circulação nas diferentes esferas de atividade, para poder utilizar-se de recursos linguísticos apropriados a cada espaço social, a cada contexto de produção, considerando os fatores situacionais e culturais em jogo”*. Sob esse enfoque, quando o tradutor e intérprete de língua de sinais desenvolve experiências e formações, possibilita, através de sua mediação, que o sujeito surdo constitua relações participativas em diferentes espaços culturais e sociais.

“O simples conhecimento da estrutura gramatical da língua de sinais pelo intérprete não é o suficiente, este deve apreender também os valores culturais, costumes e idiossincrasias da comunidade surda, buscando não apenas garantir a “decodificação” dos aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo

³ Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/46242/1/O-Interprete-Educacional-de-LIBRAS-Desafios-e-Perspectivas/pagina1.html>

seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes.” (FILETAZ, 2008)

Sendo assim, é imperativo que os profissionais intérpretes em língua de sinais busquem redimensionar, sobremaneira, o escopo do seu vocabulário, no objetivo de adequá-lo a diferentes ambientes linguísticos, tornando-se conhecedores de diferentes contextos. Também é necessária a aquisição de uma satisfatória fluência vocabular que abranja diversos segmentos sociais e acadêmicos que a adequação linguística exige.

3. A problematização da prática: “a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar significados com o professor”

“A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas”. (LACERDA e POLETTI, 2004, p. 7)

A respeito do que postulam os autores citados, cabe ser ressaltada toda a problematização que envolve a aquisição e o domínio da estrutura da língua-mãe (L1) por parte dos sujeitos surdos (FAVORITO, 2006, p. 66, 88).

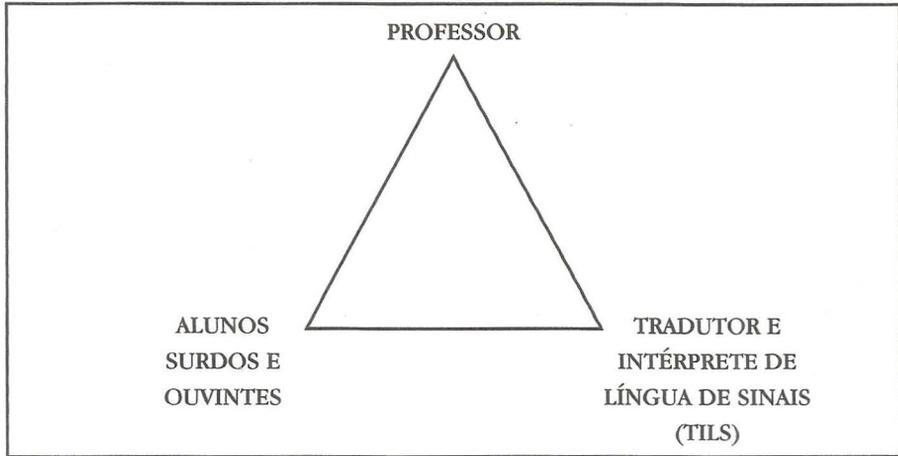
É possível verificar nos ambientes acadêmicos que muitos surdos chegam ao curso superior ainda sem uma constituição completa de sua língua natural (LIBRAS) em níveis de adequação vocabular e adequação contextual (norma culta) em decorrência da formação deficitária na educação básica. Observa-se que muitos desses alunos são oriundos de um modelo de escolarização que não prioriza a devida ampliação do desenvolvimento linguístico, nem na Língua de Sinais (L1), nem na Língua Portuguesa (L2).

Majoritariamente, as escolas têm em suas salas de aula alunos surdos e professores ouvintes não proficientes em Língua de Sinais que estão preocupados em seguir o programa, o cronograma do curso e um processo avaliativo voltado para a clientela ouvinte (SOUZA, 2007, p. 168; FAVORITO, 2006, p. 92, 93, 95; ANICETO, 2010). Segundo FAVORITO (2006), um contexto educacional que não prioriza a língua de sinais prejudica a aprendizagem e o acesso à informação do aluno surdo: “é difícil imaginar que dois ou três alunos surdos imersos em uma sala de ouvintes possam dar conta dos conteúdos escolares por meio da simples transmissão de informações via intérprete” (p. 90). Para ANICETO (2010) o “[...] aproveitamento dos alunos surdos fica prejudicado em relação aos alunos ouvintes e, em consequência disso, sua formação também”.

Apresenta-se a seguir (figura 1) uma representação da estrutura decorrente de um contexto de ensino regular, no qual os alunos surdos utilizam o profissional

intérprete como elemento de ligação, no sentido de estabelecerem a comunicação professor / aluno.

Figura 1 – Problematização estrutural de um contexto de ensino regular



Em relação à figura 1, FAVORITO (*apud* FAVORITO e FREIRE, 2000), salienta que: “no caso de os alunos já serem proficientes em língua de sinais, a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar significados com o professor, o que em tese está disponível aos estudantes ouvintes.” Nesta perspectiva de construção de significados, o sujeito redimensiona-se ao participar ativamente destes embates sociais, quer seja ao tomar o papel de interlocutor ou ao assumir a função de locutor em relação ao outro. O processo desta construção é dialético em sua natureza, marcado por fluxos e refluxos, idas e vindas, tomadas e retomadas de pontos de vista.

É preciso, pois, encarar a linguagem humana não apenas como representação do mundo e do pensamento, ou meramente, como instrumento de comunicação, mas acima de tudo, como forma de interação social: “é preciso pensar a linguagem humana como lugar de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação” (KOCH, 2003).

LACERDA e POLETTI (*apud* SHAW and JAMIELSON, 1997) complementam a discussão, assegurando que: “há uma participação diferenciada do aluno surdo em um contexto inclusivo” (p. 4), pois, quando o professor pergunta algo para a classe, o aluno surdo não participa igualmente. Até que o intérprete venha a traduzir a pergunta, algum aluno ouvinte já a respondeu ou, quando ocorrem atividades que envolvam ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo perde parte da tarefa: “[...] a tradução encurta caminhos, indo diretamente ao conteúdo principal; [...] a tradução focaliza somente os conteúdos escolares (não sendo

traduzidas discussões entre pares, comentários irônicos, etc.)” (op. cit. p. 4). Atitudes como essas resultam em certa forma de exclusão do aluno surdo de um contexto de participação real no ambiente de aprendizagem.

Diante dessa perspectiva de inclusão, é possível considerar que o aluno surdo, ao ingressar no Ensino Superior, apresente uma compreensão falha e/ou prejudicada dos conteúdos trabalhados. ANICETO (2010)⁴ acrescenta, ainda sobre esta questão, que: *“mesmo o intérprete fazendo uma tradução fluente e fiel dos conteúdos ministrados, o mesmo (surdo) apresenta um déficit nos conteúdos básicos do Ensino Médio, não entendendo alguns termos, conceitos, cálculos e fórmulas que o professor espera que seus alunos já dominem, principalmente, na área das ciências exatas”.*

4. O tradutor/intérprete de LIBRAS em atuação no Departamento de Ensino Superior, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-MEC)

O curso de Pedagogia do DESU/INES tem como missão o oferecimento de formação profissional (pedagogos surdos e ouvintes) qualificada aos alunos graduandos, em contexto bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa escrita), de forma que os torne agentes multiplicadores de uma docência comprometida com os anos iniciais do Ensino Fundamental, que inclui também, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), das disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e, ainda, em todas as funções extraclasse inerentes ao contexto educacional.

O corpo docente do DESU, sensibilizado e preocupado em tornar o ambiente acadêmico um local significativo e de aprendizado efetivo com significações, concepções e transformações para o aluno surdo, estabelece uma relação de parceria constante com os profissionais intérpretes.

“Vygotsky (1981, 1984, 1989a, 1989b, 1993) concebe o homem como um ser sociocultural, afirmando que seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e depois no plano intrasubjetivo (envolvendo o processo de internalização). No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem”. (GESUELI, 2006, p. 280)

Nesse sentido, em relação aos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, os professores procuram, previamente, fornecer os recursos didáticos (*slides*,

⁴ Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/46242/1/O-Interprete-Educacional-de-LIBRAS-Desafios-e-Perspectivas/pagina1.html>

textos, mídias, entre outros) a serem utilizados em aula para que os intérpretes possam estudar o material, e logo após, esclarecer eventuais dúvidas, trocar informações, tentando adaptar termos novos para a língua de sinais. Dessa forma, no momento da atuação educativa, a mediação do intérprete será muito mais completa e eficiente. Em decorrência dessa parceria, a interação entre professor/aluno/aprendizado, torna-se muito mais facilitada, potencializando-se a ação do próprio professor e do público alvo: o surdo.

Segue abaixo (figura 2) uma representação da atuação do intérprete de LIBRAS no processo de mediação na sala de aula bilíngue do DESU/INES.

Figura 2 – Representação de sala de aula bilíngue



Torna-se imperativo neste ponto ressaltar que, mesmo em um ambiente bilíngue, propício ao aprendizado do aluno surdo, muitos são os desafios a serem vencidos. A dificuldade de leitura de textos acadêmicos constitui uma barreira a ser vencida de um modo geral, não somente por surdos, mas também por todos os estudantes do Ensino Superior brasileiro. Entretanto, no caso dos ouvintes, estes podem recorrer a um dicionário, mas e os surdos? Como fazem para solucionar essa dificuldade?

Em uma tentativa de unificar a variante padrão da Língua Brasileira de Sinais utilizada no espaço do DESU/INES, tomou-se como iniciativa principal a formalização dos novos sinais que acabaram sendo criados (e institucionalizados) no âmbito acadêmico.

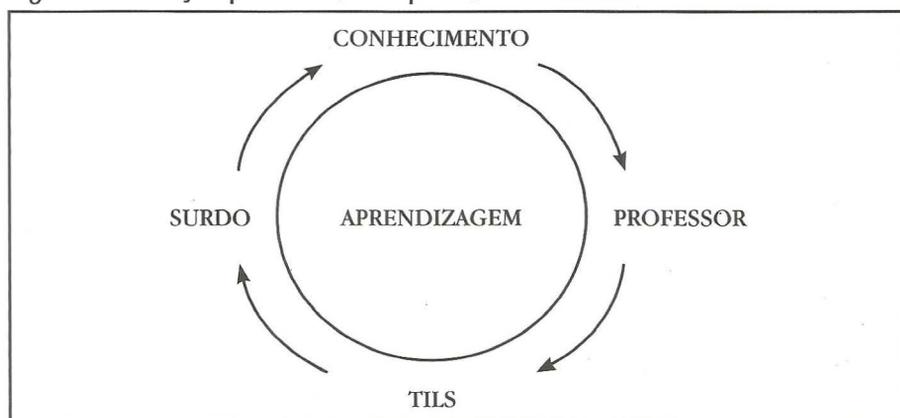
No momento, há um levantamento dos novos sinais em parceria com professores, intérpretes e alunos surdos (graduados e graduandos). É fato que esse registro possibilitará aos profissionais envolvidos no processo educacional a promoção e formalização de sinais específicos do discurso acadêmico (pelos alunos surdos, professores e intérpretes), além de contribuir à padronização de

traduções (consecutivas e livres) referentes aos temas pedagógico-educacionais e, finalmente, viabilizando a leitura e a compreensão dos textos trabalhados.

Em conjunto com os profissionais da área da surdez, os professores e funcionários do DESU, têm buscado informações, visando compreender questões, desvendar situações e repensar suas ações, a fim de que novos instrumentos sejam utilizados para que o espaço conquistado possa se consolidar cada vez mais como de fato, um ambiente de educação bilíngue. Dessa forma, visa-se possibilitar o acesso de surdos e ouvintes a plena e satisfatória formação educacional, com a contribuição ímpar do intérprete de LIBRAS na função de mediador desse processo.

Neste sentido, ANICETO (2010) também avalia que, “*o profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação*”. De acordo com essa prerrogativa, os intérpretes de LIBRAS do Departamento de Ensino Superior (DESU/INES) pensam que seria razoável serem divididos por áreas de conhecimento em suas formações específicas no ensino superior para sanar possíveis dificuldades de conhecimentos teóricos específicos e inerentes a cada área de conhecimento. Sendo assim, acredita-se que as traduções e interpretações alcançariam uma maior eficácia e compatibilidade na mediação entre professor/intérprete/surdo (figura 3).

Figura 3 – Relação professor / intérprete / aluno surdo



Segundo VIANNA (2010), a educação brasileira necessita desenvolver um sistema linguístico para pessoas surdas, respeitando: “*técnicas de ensino de primeira e segunda língua*” (p. 38, 55). Portanto, o bilinguismo permite que o surdo constitua uma identidade através de sua comunidade e de sua língua de instrução, a Língua de Sinais (L1) e, a partir daí, passe a utilizar a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) em versão escrita. Ou seja, essa constituição possibilita e contribui para o desenvolvimento cognitivo e a comunicação notável desses sujeitos com o meio.

Nessa perspectiva, o sujeito surdo redimensiona-se, pois participa ativamente dos embates sociais e pode exigir seus direitos como cidadão brasileiro de modo satisfatório. É preciso encarar a linguagem humana não apenas como representação do mundo e do pensamento, ou meramente, como instrumento de comunicação, mas acima de tudo, como forma de interação social (VIANNA, 2010, p. 170).

À guisa de conclusão, a adequação de conteúdos e a discussão prévia de materiais didáticos e estratégias de ensino facilitam a compreensão do conteúdo para o aluno surdo, ou seja, estes podem alcançar o entendimento. E, ainda, o professor torna-se neste processo de parceria estreita, em conjunto com o tradutor e intérprete de LIBRAS, “*mediador ao mediador*” (MARTINS, 2004, p. 37).

Referências bibliográficas

ANICETO, D. S. (2010). “O intérprete de LIBRAS: desafios e perspectivas”. Universidade Federal de Roraima. Publicado e disponível em <http://www.webartigos.com/articles/46242/1/O-Interprete-Educacional-de-LIBRAS-Desafios-e-Perspectivas/pagina1.html>

BAKHTIN, M. (1981). **Marxismo e filosofia da linguagem**, 2ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, p. 1-150.

BERNARDINO, B. M. (2007). “O papel do intérprete educacional de língua de sinais: focalizando o ensino superior”. V Mostra Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP): “Educação Brasileira: extinção ou sustentabilidade na universidade”.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS.

FAVORITO, W. e FREIRE, A. M. F. (2000). “Educação de surdos: um projeto de resistência ao discurso instituído”. In III Conferência de Pesquisa Sociocultural: “Surdez: discutindo questões de educação”, Campinas.

- FAVORITO, W. (2006). "O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos". Tese de Doutorado: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/São Paulo: UNICAMP.
- FERNANDES, E. (1998). "Teorias de aquisição da linguagem". In GOLDFELD, M. **Fundamentos em fonoaudiologia**. Rio de Janeiro, p. 1-13.
- FERNANDES, S. F. (2006). **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED.
- FERREIRA, G. E. (2002). "O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional". Dissertação de Mestrado. UNIPAC: Bom Despacho/MG.
- FOUCAULT, M. (1998). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, p. 1-174.
- FREIRE, Paulo. (1977). **Extensão e comunicação?**, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz Terra.
- GESUELI, Z. M. (2006). "Língua(gem) e identidade: a surdez em questão". **Educ. Soc.**, (janeiro/abril), v. 27, nº 94. São Paulo/Campinas: UNICAMP, p. 277-292.
- GUARINELLO, A. C., SANTANA, A. P., FIGUEIREDO, L. C. e MASSI, G. (2008). "O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba". **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, (janeiro a abril), v.14, n.1, p.63-74.
- HELLINGER, B. (2006). **Liberados somos concluídos**. Patos de Minas: Atman, p. 1-166.
- KELMAN, C. A. (2005). "Os diferentes papéis do professor intérprete". **Revista Espaço Aberto: Informativo Técnico-Científico Espaço do INES**, nº 24. Rio de Janeiro (julho a dezembro), p. 25-30.
- KOCH, I. (2003). **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto.
- LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. (2000). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise.
- LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. (2004). "A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais". In XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Anais da XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Caxambu/MG.
- LACERDA, C. B. F. de. (2009). "Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos". V Seminário Nacional em Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco. Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel. Pelotas/RS. São Paulo, (maio a agosto)

2010, p. 133-153.

LEITE, E. M. C. (2005). **Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva**. Ed. Arara Azul.

LEMO, G. S. (2008). “O intérprete de língua de sinais na rede regular de ensino no estado do Rio de Janeiro”. In Forum permanente de Educação, Linguagem e Surdez, v. 17/18, Semestral (janeiro/ dezembro). Rio de Janeiro: INES, p. 24-28.

LIMA, E. S. (2006). “Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de Libras na educação superior”. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília. Brasília: UnB.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. de. (2006). **Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social**. Artigo — Línguas de Sinais: identidades e processos sociais. Grupo de Estudos Surdos e Educação. Ed.: Temática Digital, Campinas/São Paulo, v. 7, nº 2, junho, p. 1-13.

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, E. B.; (2010). “Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação LIBRAS-Português: reflexões”. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, São Paulo/Valinhos, nº 20, p. 89-103.

MARTINS, D. A. e TASSONI, E. C. M. (2006). “Formação de professores surdos no curso de Pedagogia: análise da prática docente e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais”. **Revista Espaço Aberto: Informativo Técnico-Científico do INES**, nº 25, v. Semestral (janeiro a junho). Rio de Janeiro: INES.

MARTINS, V. de O. (2004). “Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos”. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial — Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). São Paulo/Campinas.

MARTINS, V. R. O. (2006). **Implicações e conquistas da atuação do intérprete de Língua de Sinais no Superior**. Artigo — Processos Tradutórios, Línguas de Sinais e Educação, Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD: Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, nº 2, junho, p.158-167.

MOURA, M. C. (2000). **O Surdo — Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter.

PERLIN, G. e QUADROS, R. M. de (2003). “O ouvinte: o outro ser surdo”. In II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos

Sociais, v. 1. Florianópolis: FAPEU-002.

PIRES, C. L. e NOBRE, M. A. (2000). "Interpretação em língua de sinais: um olhar de perto". **Revista Espaço Aberto: Informativo Técnico-Científico do INES**. v. 14. Rio de Janeiro, p. 12-18.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. (2004). **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed.

QUADROS, R. M. de. (2004). **O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP.

ROSA, A. S. (2006). "Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de Língua de Sinais na inclusão do aluno surdo". **Ponto de Vista**, nº 8. Florianópolis, p. 75-95.

SOUZA, R. M. (2007). "O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem". **ETD: Educação Temática Digital**, v. 8, nº esp. Campinas, junho, p.154-170.

VIANNA, G. S. (2010). "Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação das cadeias tópicas". Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Rio de Janeiro.

VIGOTSKY, L.S. (1984). **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Surdez – Superando barreiras invisíveis: Enunciados do papel do professor surdo na relação com alunos surdos e alunos ouvintes. Olhares sobre a prática do professor surdo nas relações e nos diferentes contextos

Prof^{ta} Ms. Mônica Astuto Lopes Martins¹

Convidada a participar da mesa-redonda no VII Encontro de Pais de Surdos do Estado do Rio de Janeiro, promovida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, para apresentar o meu relato de experiências como professora surda e atuante, tanto no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos como também na capacitação e orientação aos profissionais surdos e ouvintes, aproveito mais uma vez para valorizar a disseminação da língua de sinais na rede pública municipal e estadual, na tentativa de contribuir para as mudanças nas práticas pedagógicas voltadas ao aluno surdo.

Gostaria de destacar também que diante da realidade e da diversidade dos alunos surdos, e trazidos à tona no espaço educacional, existe uma necessidade em se desenvolver uma prática pedagógica que venha a atender às especificidades linguísticas desses alunos surdos, cujos modos de apreensão dos conhecimentos requer(em) uma pedagogia diferenciada, uma pedagogia surda, onde possa fomentar-se uma conscientização sobre a importância do que seja uma educação bilíngue, da circulação da língua de sinais no espaço escolar, sem demarcações, sem preconceitos ou rotulação por meio de estigmas equivocados em relação à pessoa surda.

Uma organização pedagógica e na formulação de metodologias de ensino necessitam de investimentos, na formação e orientação aos profissionais que atuam na área de educação de surdos de maneira pontual, frente às políticas de perspectivas inclusivas. O Instituto Helena Antipoff (IHA), um dos espaços em que atuo, é uma instituição que se configura como um centro de referência da educação especial do município do Rio de Janeiro, e lá foi criado um espaço

¹ Professora Regente do Laboratório de LIBRAS do Instituto Helena Antipoff (IHA) — Município do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela UNIMEP-SP. Professora do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Surdez e Letramento nas Séries Iniciais e EJA da parceria ISERJ/INES. Professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro — ISERJ/FAETEC. Emails: monastuto@ig.com.br e monica_astuto@hotmail.com

conhecido como Laboratório de LIBRAS² em 2005, onde a implementação de um programa de educação bilíngue iniciou-se em algumas escolas da rede. Foram ações específicas que resultaram em algumas transformações verificadas nos relacionamentos: professor — aluno, professor — família e família — aluno surdo.

No curso de formação de professores e na pós-graduação, busco difundir o processo de letramento de surdos nas séries iniciais e no EJA, buscando contribuir nas reflexões que visam a uma transformação nas práticas, difundindo por meio das mediações, evidenciando numa relação dialógica, as condições linguísticas adequadas que possam favorecer na apropriação de conceitos por parte dos alunos surdos, bem como por parte dos professores ouvintes, durante o processo de aprendizagem e uso da LIBRAS.

Geralmente as práticas pedagógicas entre os professores e seus alunos surdos encontram-se perpassadas por problemas e barreiras que envolvem a própria comunicação e todas suas nuances, nas interações. Isso geralmente leva aos equívocos sobre como seja esse aluno surdo ou o sujeito surdo. Justamente pela falta de uma língua compartilhada que possibilite o acesso aos variados conhecimentos escolares. Essa é uma barreira que pode ser considerada “*invisível*” porque há uma tendência das pessoas, em geral, de associarem a surdez a outros problemas ou deficiências, confundindo com outras especificidades devido à incompreensão e angústias produzidas pelas famílias e professores. Uma barreira personificada na falta de informação e de um compartilhamento das razões que levam à constituição do sujeito surdo.

O Decreto-Lei nº 5.626/2005 traz em seu teor, textos sobre a capacitação dos profissionais que irão atuar e trabalhar na educação de surdos, como também menciona das garantias ao acesso dos surdos a uma educação numa abordagem bilíngue. O “*respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais*” é assim como uma atenção para o desenvolvimento de práticas voltadas para a especificidade do sujeito surdo (LACERDA; LODI, 2009, p.13). Sendo assim, nas interações entre o professor surdo e alunos surdos, são abordadas as matrizes histórico-cultural de Vygostki (1994;1998) e Bakhtin (1992;1995), por se mostrarem mais abrangentes e por compreenderem a linguagem como uma atividade social, como lugar de interação humana e como espaço de produção e constituição dos sujeitos, dentro de uma prática discursiva e contextualizada.

Nessa visão, a língua não é vista como algo de que o sujeito simplesmente se apropria para usá-la, mas sim numa ótica em que se é reconstruída e compar-

² O Laboratório de LIBRAS do IHA é espaço destinado à promoção de experiências linguísticas e culturais para surdos, professores e familiares, visando o intercâmbio de vivências, a aprendizagem da língua de sinais e o aprimoramento no uso da LIBRAS. Atualmente, com a entrada de profissionais surdos e intérpretes nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, o Laboratório de LIBRAS tem a incumbência de colaborar com o acompanhamento aos referidos profissionais, por meio de visitas em campo, e a implantação de propostas de recursos e de metodologias de ensino voltadas para a educação de surdos.

tilhada dialogicamente, nas relações do sujeito com o outro e os objetos, nos âmbitos, escolar e social. Devo ressaltar que a construção de sentidos e significações se dá nas relações e na constituição da subjetividade. Daí a importância de analisar não só aspectos gramaticais de duas línguas, mas de toda dinâmica comunicativa produzida, tanto pelos alunos surdos como pelo professor surdo (no caso, por meio do que se é verificado durante meus estudos para minha pesquisa no mestrado) por meio dos enunciados.

Segundo Bakhtin (1992, p.129), “*é impossível designar a significação de uma palavra isolada, sem fazer dela o elemento de um tema*”. Para esse autor, o desenvolvimento da mediação é que vai permitir a compreensão e a construção de significações através de uma situação contextualizada, onde poderá haver a enunciação de suas vivências, de suas ideias, de seus pensamentos e etc. “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo vivencial*” (BAKHTIN, 1995, p.95). Enunciados são elementos linguísticos em contextos sociais e reais que participam de uma dinâmica comunicativa. “*Toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação*” (BAKHTIN, 1992).

O professor surdo constitui o mediador linguístico ideal porque poderá colocar a língua em funcionamento, em plena dialogia, garantindo que mais tarde os alunos, quando já estiveram usando a língua (seja a LIBRAS como primeira língua — L1 e a Língua Portuguesa, preferencialmente a escrita, como segunda língua — L2), apropriem-se dos aspectos gramaticais de ambas as línguas, de uma forma contextualizada e bastante significativa. A partir do olhar mais focado na compreensão das falas, nos sentidos construídos nesse processo dialógico, é que poderão ser observados os enunciados de todos e de cada um, revelando os valores, as ideias, as tradições, as histórias familiares, as experiências de cada um que estejam envolvidos nessa metodologia.

A Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, como língua de instrução compartilhada num processo dialógico, é muito importante para os processos mentais e linguísticos da criança surda, pois colabora no desenvolvimento do pensamento, da linguagem e na compreensão e reflexão de outra língua, a Língua Portuguesa, desde que seja estimulada às interlocuções. É nesse processo dialógico que a criança vai constituindo os signos (ideológico e verbal) durante e na produção de novos conhecimentos.

O professor surdo é um adulto que se identifica com os alunos surdos (GIORDANI, 2004; GESUELI, 2006, p.288) e possibilita a compreensão e as reflexões *metalinguísticas entre ambas línguas*” (LEBEDEFF, 2004, p.146). Assim, as práticas sociais de letramento (aspectos relacionados a L1 e L2) — constituem e produzem conhecimentos e significados numa relação compartilhada pela LIBRAS, tornando a língua como fator de interação — na relação entre ambos,

durante a construção de sentidos e bases para a compreensão e o uso de duas ou mais línguas.

Quatro eixos temáticos foram elencados, durante as observações e análises, no processo de pesquisa: na construção da LIBRAS, na significação das vivências das crianças surdas, no processo de formação e subjetividade da criança surda e na construção do letramento em português pelas crianças surdas.

Muitas vezes, os alunos veem no professor surdo um modelo de adulto como referência para muitas atitudes sociais, o que é justificado na existência de crianças surdas que não possuem uma boa comunicação no lar, na família, na vizinhança, prejudicando no seu entendimento e na suas relações sociais de modo geral.

A maioria das crianças surdas encontra-se inserida em um ambiente familiar ouvinte, são filhos de pais ouvintes e vivenciam situações linguísticas que induzem a uma compreensão errônea de que já sejam bilíngues, gerando situações complicadas e complexas (por falta de uma língua compartilhada seja de signos gestuais seja de verbais, porque geralmente se expressam em uma linguagem precária, nem LIBRAS nem o Português). Para Perlin *apud* Skliar (1998, p.54) “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

Exemplo disso se encontra nos enunciados produzidos e verificados durante a pesquisa, da relação professor surdo e alunos surdos — num episódio em que intitulo de *Episódio Hotmail*. Durante uma atividade lúdica, através de um jogo em que o “caminho” era composto de letras do alfabeto dactilológico e cujo objetivo era levar os alunos a pensarem em palavras ou na atribuição de sinais correspondentes a elas, partindo de letras do alfabeto por dactilologia ou consultando o alfabetário. Os alunos jogavam dados (2) e de acordo com o número que era sorteado eles contavam as “casas” e mostravam qual letra era contemplada. Ocorreu de cair na “casa” da letra H, que eu, por entender que palavras da língua portuguesa que começam com essa letra são mais difíceis de serem reconhecidas de imediato ou, que seria necessário um conhecimento maior de vocabulários, por parte das crianças, sugeri que sorteássemos outra letra. Mas para minha surpresa, um dos alunos, L., de dez anos, muito esperta, bastante participativa em todas as atividades propostas, e que possuía até um domínio da língua de sinais, dirigiu-se à lousa e escreveu: www.hotmail.com grifando a letra H.

Sua resposta favoreceu um diálogo interessante entre todos os alunos, ampliando os conhecimentos de mundo, como o da escrita e o acesso à tecnologia, no caso a linguagem de computador. O uso da internet traz, também, acesso à língua inglesa para dentro de nossas atividades cotidianas e, neste sentido, a discussão recaiu sobre palavras em Português, empréstimos linguísticos entre outros aspectos, atos que se fazem cada vez mais presentes nas práticas escolares.

O professor surdo precisa ser mais do que uma referência linguística para os alunos surdos na sua comunicação. Deve ser um modelo de conhecimento e didática além de ter um bom entendimento dos processos gerais de ensino e aprendizagem. Deve ser um 'provocador' na construção e mediação dos signos presentes na vida cotidiana, para tornar mais significativo os conteúdos trabalhados em sala de aula. Tal mediação é tão necessária na promoção do desenvolvimento psicolinguístico-afetivo e social como também para a sua constituição histórico-cultural. Os alunos surdos devem participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos que fazem parte do seu cotidiano e das transformações culturais de sua comunidade.

Depois desse acontecimento, a aluna aprendeu a usar o MSN (ferramenta para trocas de mensagens na internet), ainda não como um uso e proficiência na linguagem escrita, mas como um recurso no uso da escrita para uma importante função social. E um certo dia, quando eu estava em casa me comunicando com meus amigos via internet, percebi que alguém se dirigia a mim com "*Oi, escola, escola*". Vi então que era a aluna L. que passou a se comunicar comigo utilizando-se desse meio e apresentando descobertas no seu desenvolvimento no letramento, como também nos conceitos na língua de sinais.

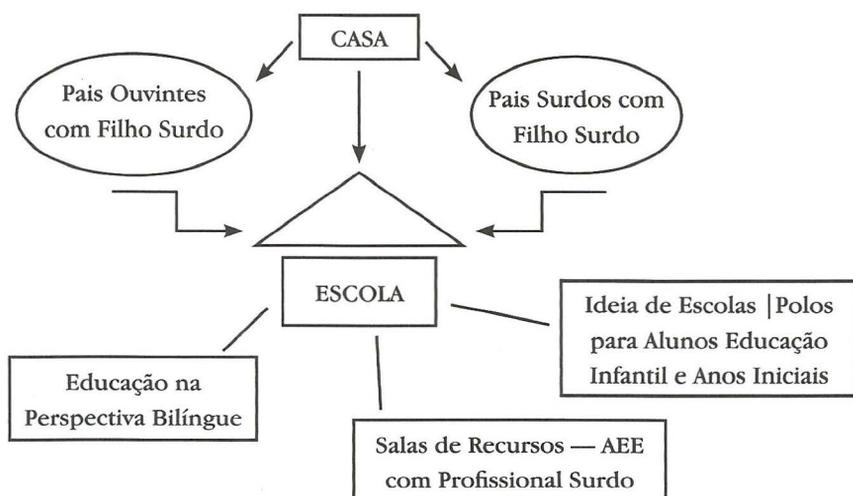
A língua de sinais, por abranger muitos elementos, requer do professor, uma atenção visual que permita perceber as sutilezas nas expressões dos alunos que são fundamentais para se entender os enunciados que estão sendo produzidos. As utilizações de recursos linguísticos próprios dos professores surdos são evidentemente diferentes de professores ouvintes (GIORDANI, 2004; VIADER, PERTUSA E VINARDELL, 1999)

A escola não pode se limitar a um olhar na deficiência, como normalmente faz, ao adotar e privilegiar atividades repetitivas e tradicionais. A escola não se torna bilíngue somente ao inserir a LIBRAS no espaço escolar. A educação bilíngue também não pode ser pensada somente como a inserção do profissional surdo e do intérprete de LIBRAS no espaço escolar, pois isso não significa uma real apropriação dos conteúdos escolares e culturais, ou de aquisição de uma língua. O que garante uma experiência bilíngue é a articulação dos termos teóricos e práticos do ensino de duas línguas, como uma orientação adequada da prática e pedagogia surda, da implementação de políticas linguísticas condizentes com a realidade das pessoas surdas, que se encontram nas escolas, de uma organização curricular e elaboração de um projeto político pedagógico que considerem os aspectos voltados à surdez e à LIBRAS.

A importância dos pais, presentes e participando com seus filhos, em todos os momentos e nos vários eventos e atividades propostos pela escola, como nas

reuniões de pais, por exemplo, cria possibilidades para que eles possam vibrar e acompanhar todo o processo de desenvolvimento de seus filhos surdos. Sua presença se consolidará além do apoio às ações escolares, como em evitar o sentimento de solidão e discriminação que muitas vezes paira o imaginário de seus filhos surdos, além de ser uma orientação e incentivo da escola, como forma de promoção e participação mais intensa das famílias e responsáveis por esses que são, tão alunos, tão cidadãos como qualquer outra pessoa da sociedade em que vivemos.

Um pequeno esboço dessas relações, no processo de ensino e aprendizagem da criança surda no cenário escolar, com vistas a um ensino de orientação bilíngue.



As crianças surdas, tanto filhas de pais ouvintes, como de pais surdos, ao ingressarem na rede municipal de educação, devem ter contato com pessoas adultas surdas (no caso do município do Rio de Janeiro, com os profissionais surdos recém-contratados) ou quando já enturmadas, em classes comuns, com profissionais bilíngues (professores e/ou intérpretes de LIBRAS) mais o atendimento diferenciado, nas salas de recursos (que também já dispõem de profissionais surdos assessorando professores, que ainda não possuem fluência ou proficiência na língua de sinais) para desenvolverem-se na língua de sinais e na língua portuguesa.

Em fase de (re)organização dos seus espaços de educação para as pessoas surdas, as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro procuram elaborar meios que facilitem e auxiliem aos alunos surdos na aquisição do conhecimento e letramento em língua portuguesa, assim como na divulgação da LIBRAS nas comunidades escolares.

O Instituto Helena Antipoff, representado pelo Laboratório de Libras, por profissionais da área da surdez e com fluência e proficiência na língua de sinais, tem se disposto a capacitar tanto os profissionais (profissionais surdos e intérpretes educacionais de LIBRAS) recém-ingressados na rede, como os professores que fazem Atendimento Educacional Especializado — AEE, numa proposta de agenciamento da língua de sinais, tornando esses ambientes de escolarização lugares, de fato, bilíngues.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL, Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.436**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/4/2002.
- GIORDANI, Liliane F. “Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos”. In: LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn M.P. e CAMPOS, Sandra R.L.(Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.114-127.
- GESUELI, Zilda M. “Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão”. **Educação e Sociedade CEDES**, vol.27, nº 94. Campinas, 2006, p.277-292.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e LODI, Ana Claudia Balieiro. “A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas”. In LACERDA, C. B. F. de e LODI, A. C. B. (Orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.12-30.
- LEBEDEFF, Tatiana B. “Práticas de Letramento na Pré-Escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias”. In: THOMA, Adriana e LOPES, Maura Corsini (Orgs.). **A invenção da surdez — cultura, alteridade, identidade e**

diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MARTINS, Monica Astuto Lopes. “Relação Professor Surdo / Alunos Surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações”. Dissertação de Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP). Piracicaba: 2010, 131f.

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

VIADER, M.P.F., PERTUSA, E. e VINARDELL, M. “Importância das estratégias e recursos da professora surda no processo de ensino aprendizagem da língua escrita”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística.** vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.47-57.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5ª ed. In: COLE, Michael *et al* (Orgs.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In VYGOSTKI, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998, p.103-117.

Marcelo em busca do mundo dos sons...

Mônica Mendonça

O nascimento de Marcelo

No dia 24 de agosto de 1996 nasceu Marcelo Moura Puche Junior, meu Marcelinho que eu tanto esperava. Porém, nasceu totalmente diferente do jeito que eu sonhava. Eu sonhava com um parto normal, que no outro dia estaria andando com ele nos meus braços, mas não foi assim. Foi um parto traumático, cheio de intercorrências médicas, visando sempre à vida da mãe, mas eu, a todo momento, queria que meu filho vivesse.

Marcelo nasceu depois de 12 horas de sofrimento fetal devido à Eclâmpsia. Nasceu antes do tempo, com 37 semanas, às pressas, porque minha pressão estava a 22 por 17 bpm e ele não recebia mais oxigenação. Ele nasceu quase morto (Apgar 5,6), com insuficiência respiratória, não chorou, nasceu molinho e não respondia a estímulos e eu, que estava praticamente morta, não vi meu filho tão esperado nascer.

Logo depois, os médicos conseguiram me reanimar, mas não sabiam se eu ficaria com alguma seqüela, porque muitas mães que têm esse tipo de trauma no parto ficam com seqüelas neurológicas e, por isso, fiquei por 24 horas em repouso total.

Após esse período, eu me levantei e ao meu lado havia duas mães que tinham chegado à tarde à mesma enfermaria onde eu estava e logo os bebês delas vieram para as primeiras mamadas, e eu perguntei à enfermeira:

— Cadê o meu bebê?

Minha mãe estava ao meu lado, chorosa e apreensiva.

E ela me respondeu friamente:

— Está ali (apontando para uma porta branca, onde havia apenas uma campainha)...

Logo eu olhei para minha mãe e ela, com lágrimas nos olhos, me disse:

— Fique calma, vai dar tudo certo.

Fomos andando e eu, tonta, devido à situação de trauma por que havia passado, fui me segurando em minha mãe e chegamos à bendita porta, tocamos a campainha e quando vi... Meu Marcelo estava entubado, respirando fortemente e eu olhei e desmoronei, foi somente o tempo de me arrumarem uma cadeira para sentar.

Dali em diante minha vida estava entregue ao ser mais valioso que Deus havia me dado, meu Marcelo, minha vida...

Foram 8 dias de agonia e luta para viver. Ele não conseguia respirar sozinho, precisava dos auxílios dos aparelhos, mas bravamente, com minha ajuda, conseguiu sair da UTI, logo foi para o berço aquecido e depois veio para os meus braços, depois de 11 dias de nascido. Mas o que eu mais almejava não vivi: a amamentação. Marcelo não sabia sugar, somente beber. E foram mais alguns dias de luta até as fonos do berçário o liberarem para ir para casa.

E fomos, felizes da vida... O meu Marcelo nos braços, felizes que estávamos, passamos pelo vale da sombra da morte, mas estávamos vivos e felizes.

A descoberta da surdez

Ele era quietinho, não acordava por nada, não chorava muito, como os recém-nascidos. Dormia, mesmo com todos os sons, os barulhos altos não o incomodavam, ele era uma tranquilidade de criança... Mas isso muito me preocupava, pois mesmo novinha, eu já havia cuidado de sobrinhos e sabia que não era assim.

Nessa época, no SUS, havia um acompanhamento semanal. Íamos todas as semanas ao pediatra, o médico havia percebido algo diferente mas não me alarmou.

Numa tarde, ele chorou o tempo todo. No dia seguinte, fui ao pediatra e ele detectou que o bebê estava com dor de ouvido, e receitou Otossinalar. “Pingue duas gotinhas, mas vamos fazer um BERA” (exame taxativo para descobrir se há surdez). Mas na época nem imaginava o que era BERA, fomos procurar e nem havia na rede pública. Na época, morávamos em São Vicente.

Então o avô pagou o exame e fomos fazer, mas demorou para sair o resultado porque lá era frio demais e Marcelo tinha alergia. Foi bom ter demorado, porque ainda havia suspeita de surdez, nada concreto. Sabíamos que ele poderia ser surdo, mas havia esperança, uma luzinha no fim do túnel, e desde então começamos a despertá-lo com barulhos fortes e intensos, mas todos em vão.

Aos 6 meses, saiu o resultado do exame: “seu filho é deficiente auditivo bilateral profundo, vai precisar usar um aparelho auditivo”.

A doutora:

— Ele perdeu oxigênio no cérebro na hora do parto, anoxia, ele ficou surdo.

O mundo caiu, um buraco se abriu na minha frente, eu olhei para o pai dele (nunca aceitou a surdez do filho) e chorei muito, foram meses de silêncio, eu emudeci, fiquei apática, quieta, nem música ouvi mais. Eu só conseguia olhar para o meu Marcelo e chorar, e ele, lindo, com seu aparelhinho

auditivo Danavox para bebês que o avô havia comprado. Então, o casamento acabou e viemos para o Rio, morar na casa de meu irmão, foram momentos de dificuldades extremas, Marcelo tinha 11 meses.

As escolas inclusivas por onde Marcelo passou

Quando Marcelo fez 1 ano e 3 meses, começou a fazer estimulação precoce no Anne Sulivam, na Tijuca. Ficou lá até os 4 aninhos. Estudava na rede pública, fazia escola-polo de bebê, era lindo vê-lo crescendo e aparecendo, mas somente balbuciando, não falava nenhuma palavra.

Quando ele fez 2 aninhos, as fonos de lá quiseram inscrevê-lo no programa de implante coclear do Centro em Bauru, mas na época não sabia que havia TFD com ajuda de custo, o que eu ganhava só dava para comer e pagar o aluguel da casa que eu morava. Então, não fomos inscritos.

Logo as fonos nos encaminharam para a AACCS (Associação de Assistência da Criança Surda) em Vila Isabel (hoje já nem existe mais).

Foi ótimo lá, conheci fonos maravilhosas e um apoio que eu precisava, mas ninguém me esclarecia quanto ao implante coclear, e fazia audiometrias e nada, surdez profunda, sem ganho auditivo para a fala.

Marcelo crescia sem ouvir e sem falar, somente balbuciava, só falava *Papa* (mamãe) e *Bobo* (vovó), as fonos de lá o encaminharam para o Inosel, ele não conseguia oralizar, não tinha uma língua estruturada, não tinha ganho de prótese, ele precisava se comunicar e saber como era o mundo, mas ninguém me explicava muita coisa, só me diziam que era um tratamento longo, e eu seguindo à risca os mandamentos das fonos.

Foi quando, aos 7 anos, Marcelo começou a estudar e fazer todo o tratamento no Inosel. Lá ele aprendeu Libras, mas sempre teve muita vontade de falar oralmente. Era uma escola paga, e logo eu não pude mais pagar, e ele foi para o INES. Ele tinha 10 anos em 2006.

Lá, sim, foi o divisor de águas na vida dele, ele descobriu quem ele era. Ele olhava para mim, olhava para minha orelha e não via aparelho, olhava para a dele e via aparelho e me perguntava:

— Por que você não tem aparelho?

E eu dizia: “Porque eu sou ouvinte”.

E ele: “e eu?”

Eu dizia: “você é surdo, você não escuta.” E ele descobriu a sua surdez, mas não quis ficar assim, foi quando busquei mais e mais informações do implante coclear, mas no momento da inscrição no programa, tinha que atingir muitos critérios. Um deles era ser oralizado, e ele não era.

Fomos chamados no HC em Ribeirão Preto. As fonos de lá não o aceitaram no programa porque não era oralizado, foi um balde de água fria. Mas ele foi ganhando maturidade, nesse deserto que passamos de negativa do IC, conhecemos uma fonoaudióloga no INES, uma pessoa maravilhosa, me orientou em tudo que eu precisava. Quando chegou o fim do ano, Marcelo não quis mais estudar no Ines, ele queria ter amigos perto de casa e estudando longe não tinha como ter amigos perto de casa. Ele sempre quis falar, oralizar e falar bem, depois dessa negativa ele pediu: “vamos treinar mais e mais a fala?”, e eu: “tudo bem”.

Voltamos para a escola de ouvintes, aí mesmo que ele não tirava o aparelho auditivo, ele queria ouvir de qualquer jeito, e me pediu: “Como vou fazer pra ouvir?”

E eu disse: “pede a Deus para conseguirmos o implante”, mas você precisa se esforçar para falar melhor.

O implante coclear, um divisor de águas

E assim a fonoaudióloga do INES o inscreveu no programa o inscreveu no programa do HCFMUSP, em São Paulo, em dezembro. Em janeiro veio a resposta: Marcelo foi aceito no programa de IC. O dia 18 de março de 2008 foi um dos dias mais felizes de minha vida. Estávamos no melhor centro de implantes (para mim é o melhor) do Brasil, sabíamos que não seria fácil, mas Deus estava conosco.

Passamos por todos os exames: fonos, médicos, psicólogas e pronto! Marcelo é candidato ao IC. Que felicidade, que alegria e a cada mês que voltávamos ele estava cada vez melhor.

No dia 17 de dezembro de 2008, Marcelo foi submetido ao implante, para ele foi um divisor de águas. Ele foi feliz para a cirurgia, que demorou quase 5 horas. Mas foi um sucesso, todos os 22 eletrodos implantados responderam bem, graças a Deus.

Esperamos 30 dias e em 20 de janeiro de 2009, ele foi ativado. A primeira coisa que ele falou quando ativou foi: “Ouvi, mamãe...”

Que felicidade, que alegria, nem chorei, porque era somente o começo de uma nova vida.

Desde então, a cada mapeamento (regulagens gradativas de aumento de sons que o implantado ouve), ele vem melhorando a dicção, a fala e a maturidade auditiva, ele agora começa entender o que ouve, com muito treino e as fonos ajudando, e eu também em casa.

Mas nem tudo no implante é alegria, quando o implante quebra, tenho que mandar para São Paulo para revisão e ele fica dias sem ouvir. A última vez

que parou, Marcelo ficou 18 dias sem ouvir. O aparelho foi mandado para a assistência técnica e foram dias de tristeza para o meu filho.

As fonoaudiólogas

Falo também da importância do tratamento com as fonoaudiólogas, elas são nossas ajudadoras, são nossas aliadas na reabilitação de nossos filhos, elas ajudam na fala, na audição, no português nas duas modalidades, escrita e falada, oralmente, e muitas vezes em Libras. Marcelo aprendeu Libras com uma fonoaudióloga (ex-Instituto Nossa Senhora de Lourdes).

Um adolescente em escola regular

Marcelo chegou à adolescência, e com ela muitas expectativas, nossas e dele: como ficaria no segundo segmento do ensino fundamental, falando relativamente bem e em escola de ouvintes. Deixo bem claro que eu nunca interfeiri nessa questão escolar, sempre o apoiei e fiz o que fosse de melhor para ele, e ele optou por estar em escolas de ouvintes. Sempre quis desbravar horizontes e, graças a Deus, ele está bem na escola, acompanhando e conseguindo viver com a audição e leitura labial. Libras é bom, fundamental e essencial para a vida dos surdos, mas eles também precisam ter vida auditiva, precisam saber que na rua há sons e barulhos que os deixam alertas. Ouvir é de suma importância para todos os seres humanos e na escola não é diferente.

Inclusão, uma questão de respeito e boa vontade

Pode o professor ser fluente em Libras, ter pró-Libras e ser um *expert* em Libras e não ter boa vontade e respeito com o surdo, não acreditar no aluno. De que adiantaria, de que valeria toda a instrução?

Tenho convivido com professores sem nenhuma convivência com surdos, sem nenhuma experiência, e eles estão tendo boa vontade e respeito, sabendo até onde podem ir com Marcelo, e eles têm visto que há entrosamento, há comunicação. Eles têm se disponibilizado a aprender comigo, que sou fluente em Libras, língua de sinais, e têm se apaixonado com isso.

Somos nós, pais de surdos, os desbravadores de horizontes, os divisores de águas. Depende de nós, muitas vezes, darmos as mãos aos profissionais e nos colocarmos à disposição, dizer realmente que “eu estou aqui”, que Deus nos escolheu para sermos especiais. Vivemos e ensinamos nossos filhos diariamente.

Você, pai de surdo, é invejado, porque não vê obstáculo, não vê horário de trazer para a escola, para a fono, para todos os tratamentos que você sabe que vai ajudar, você não vê barreiras, você só vê o resultado final: seu filho, um cidadão de bem e formado.

Mônica Mendonça.

Mãe de Marcelo Puche Junior

Implantado em 17/12/08

Ativado em 20/1/09

Hospital das Clínicas da Faculdade
de Medicina/USP (HCFMUSP)

Aconteceu INES em Luanda

Elaine da Rocha Baptista¹

Maria Lúcia Martins da Cunha²

Vera Lúcia Emilião Pinto³

Como parte integrante do projeto do Ministério da Educação *Escola de Todos — Fase II, Formação continuada de Professores da Educação Especial — Curso de Atendimento Educacional Especializado*, aconteceu em Angola o Curso de Língua Portuguesa para alunos surdos. Esse evento fez parte de um programa de cooperação técnica Brasil-Angola e foi ministrado pelas professoras Elaine da Rocha Baptista, Maria Lúcia Martins da Cunha e Vera Lúcia Emilião Pinto, todas do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, no período de 18 a 29 de abril de 2011, com a presença de 20 professores e 8 técnicos da Secretaria de Educação de Angola. Estavam representadas 12 províncias das 18 existentes no país.

As profissionais foram responsáveis pela elaboração e pelo desenvolvimento do curso e tiveram como objetivo discutir novas estratégias metodológicas no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. As atividades foram desenvolvidas no período das 8h30 às 14h, havendo também exibição de filmes à noite, com temas que envolvem questões relacionadas à surdez e à educação, tais como, processos de aquisição de segunda língua, estudo das minorias e processos de construção de identidade.

O trabalho desenvolvido com as professoras distanciou-se do foco predominante de estruturas gramaticais e esteve sustentada no conceito de língua como comunicação e veículo de práticas sociais diversas, pois entendemos o processo educativo como uma construção sócio-histórica. O curso teve como primeiro objetivo conhecer o grupo de profissionais angolanos composto por professores, instrutores surdos e uma intérprete. Para isso, foram realizadas diversas atividades que permitiram aos participantes narrarem suas experiências e histórias vividas. Os relatos, que foram filmados com o consentimento de todos, além de apontarem caminhos para o curso em si, revelaram a necessidade de aprofundar questões que envolvem processos de identidade de grupos minoritários na aquisição de uma segunda língua. Esse material é muito importante como fonte de pesquisa e estudos para o INES que, como centro de referência nacional na área da surdez

¹ *Chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas do INES*

² *Professora de Literatura do INES*

³ *Professora do INES*

e portal de ações tem, como uma de suas missões, orientar e propor novas estratégias metodológicas para o aprendizado da leitura e escrita de pessoas surdas.

Nesse contexto, foi possível conhecer um país com grande variedade linguística e cultural. Segundo os profissionais, a guerra provocou a migração para Luanda de várias pessoas oriundas de províncias e tribos afastadas. Com isso, em uma mesma sala de aula é possível encontrar a presença de até cinco línguas naturais ou maternas, além do português como idioma oficial.

O planejamento foi organizado em três etapas. Na primeira, discutiu-se toda a fundamentação teórica, tais como, concepções de surdez, língua, leitura e aprendizagem. Na segunda, estabeleceu-se um diálogo entre a teoria apresentada e a prática que, em consonância com a concepção defendida, é desenvolvida por meio de temas geradores e projetos pedagógicos. Na última, foi apresentado um modelo de planejamento de acordo com a proposta pedagógica apresentada.

A fim de proporcionar experiências variadas e significativas, foram desenvolvidas diversas dinâmicas e oficinas que promoveram discussões importantes acerca do sujeito surdo e suas dificuldades no enfrentamento com a língua em sua modalidade escrita. Também foram exibidos *slides* e filmes apresentando o trabalho desenvolvido no INES, tais como, fotos e mostras de atividades em sala de aula, bem como, depoimentos de professores, assistentes educacionais em Libras, professores surdos, intérpretes, além de avaliações e produções escritas dos alunos do CAP/INES.

Algumas atividades propiciaram um maior envolvimento dos participantes, como as oficinas do casamento e de cinema. Elas promoveram a discussão sobre vários aspectos como, por exemplo, a interdisciplinaridade, a participação de todos e o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, por meio do discurso oral ou escrito, a partir dos conhecimentos de mundo, de gênero textual, sistêmico e de meios semióticos.

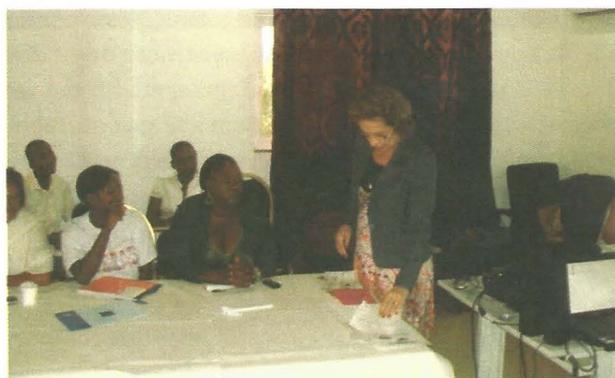
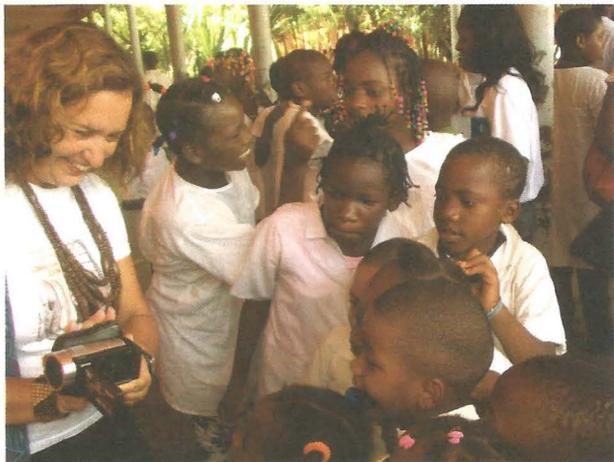
Foram desenvolvidas também outras atividades práticas como uma oficina de cinema, em que participantes divididos em grupos realizaram roteiros e vídeos de até cinco minutos, sendo um deles em Língua Gestual Angolana. Nesse contexto, foi possível o aprendizado da linguagem audiovisual e a construção desse discurso, por meio do incentivo de diversos textos literários, apresentados em vários suportes, transitando por alguns países que compartilham a língua portuguesa.

Como mais uma proposta pedagógica, foi realizada uma visita ao Complexo Escolar do Ensino Especial em Luanda, que atende a alunos surdos e/ou com déficit intelectual. Durante a atividade, os participantes preencheram um relatório com o objetivo de debater, posteriormente, os aspectos observados à luz da fundamentação teórica apresentada anteriormente.

Concluimos que oferecemos com essa proposta a possibilidade de compor um ensino da língua portuguesa que valorize a mescla, o hibridismo, o enfrentamento

da fronteira simbólica de línguas em contato, agregando múltiplas linguagens, referências e influências de outras culturas, bem como afirmando a dramatização como um dos pilares da educação da pessoa surda.

Mas essa é uma sinopse de uma longa história, de muitos capítulos, que espera ser contada.



Normas para publicação na revista Arqueiro

A revista Arqueiro tem como missão divulgar práticas relacionadas à educação de surdos e à educação especial. Os interessados devem enviar os artigos para o endereço editorialines@gmail.com, obedecendo às seguintes normas:

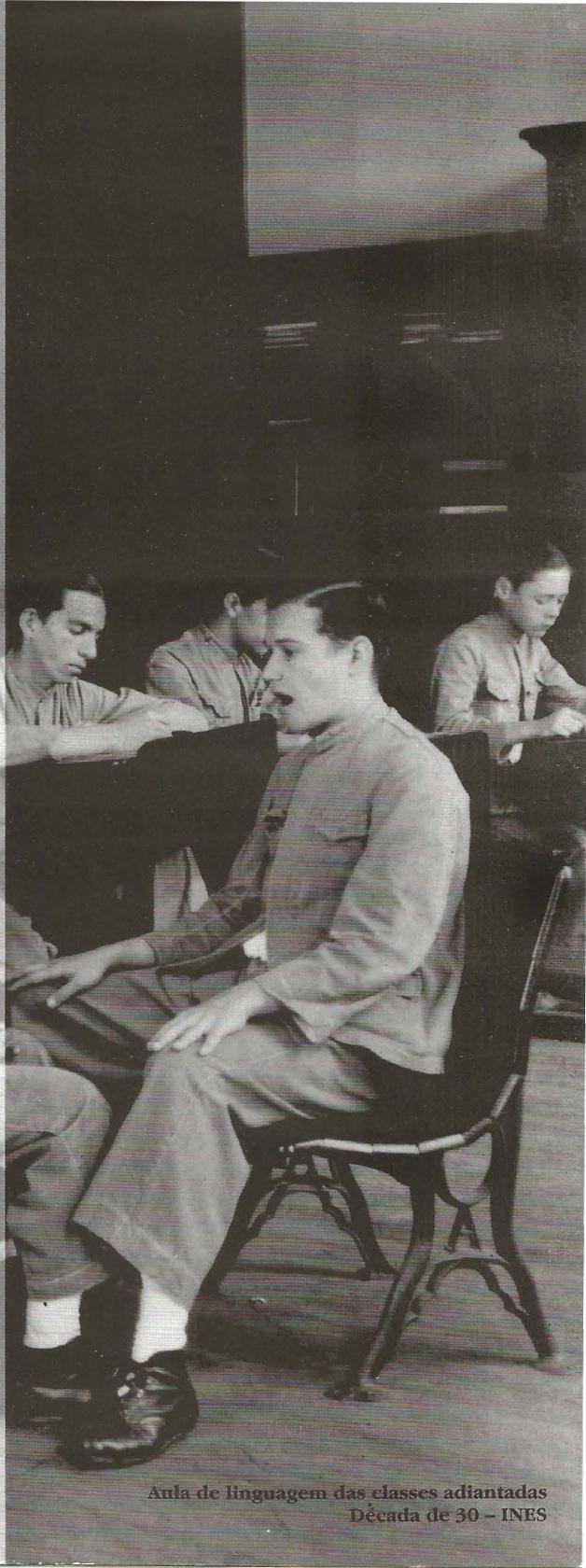
- título em negrito centralizado;
- identificação de autor ou autores, com *e-mail* e instituição de origem, logo abaixo do título, em fonte tamanho 10, do lado direito da página;
- citações e bibliografia de acordo com as Normas da ABNT;
- formatação em papel A4; margens superior e inferior com 4,5cm; margens direita e esquerda com 3cm;
- extensão de cada matéria com, no mínimo, seis páginas e, no máximo, com dez páginas;
- corpo do texto com fonte em Times New Roman, tamanho 11 e alinhamento justificado.

Os trabalhos serão submetidos à Comissão Editorial do INES, que revisará os que forem aprovados.

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: editorialines@gmail.com



Aula de linguagem das classes adiantadas
Década de 30 - INES

Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Ministério
da Educação

