

ISSN 1518-2509

13

F O R U M

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



F O R U M

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Executiva

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001

Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7597 ramal 111

E-mail: comissaoeditorial@ines.org.br

F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Stny Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Alexandre Guedes Pereira Xavier

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Leila de Campos Dantas Maciel

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

EDITORACÃO
g-dés

IMPRESSÃO
Jorday Editora e Indústria Gráfica Ltda.

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL/EXECUTIVA
Alexandre Guedes Pereira Xavier
Leila Couto Neves
Marilda Pereira de Oliveira
Mônica Azevedo de Carvalho Campello
Monique Franco

Forum

vol.13, (jan/jun) Rio de Janeiro

INES, 2006

Semestral

ISSN 1518-2509

1 – Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Índice

Editorial _____ 5

A Questão da Tradução da LIBRAS para o Português _____ 7

Palestra proferida em 29 /03 /2006

Marco Antônio Arriens

Processo Avaliativo do Aluno Surdo _____ 26

Palestra proferida em 25/ 04/2006

Joselane Rosa Valente Siqueira

O Modelo Curricular Funcional e Ecológico na
Educação de Surdocegos e Deficientes Múltiplos _____ 34

Palestra proferida em 17/05/2006

Maria Aparecida Nina Cormedi

Dificuldades de Aprendizagem: Etiologias e
Triagem Diagnóstica _____ 39

Palestra proferida em 22/06/2006

Tânia Saad

Editorial

Nesta edição, FORUM traz a você novas contribuições ao debate. São palestras apresentadas recentemente, no Auditório do INES, para profissionais dedicados à educação de surdos. São vários os temas.

O Intérprete Internacional Marco Arriens discute os desafios de se fazer uma boa tradução da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa falada, ressaltando aspectos importantes como a postura de participante ativo, da parte do intérprete-tradutor, no sentido de que seu conhecimento social e lingüístico deve torná-lo(a) uma ponte entre diferentes culturas.

A Professora Joselane Siqueira propõe uma discussão relevante sobre a avaliação do aluno surdo, enfatizando a dimensão reflexiva, que oriente e impulse o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno e para o(a) professor(a).

A Fonoaudióloga Maria Aparecida Cormedi examina as habilidades consideradas essenciais para que alunos surdocegos e com múltipla deficiência possam obter o máximo de independência possível nos diferentes espaços e contextos da vida social.

Por fim, a Doutora Tânia Saad apresenta uma caracterização dos processos de aprendizagem do ponto de vista da neurologia infantil, associando aspectos biopsicossociais e apresentando formas de triagem e atendimento em uma perspectiva multidisciplinar.

Estamos certos de que os sistemas de ensino brasileiros, principalmente a nossa escola pública, poderão se beneficiar dos conhecimentos ora compartilhados, na perspectiva de atender, com qualidade, alunos com necessidades educacionais especiais.

Cataryna Alvez Badaue



A questão da tradução da LIBRAS para o Português

Prof. Marco Antônio Arriens*

Introdução

Traduzir de sinais para voz é, provavelmente, o maior desafio para os intérpretes das linguagens de sinais. São muitos os conhecimentos e domínios necessários para que aconteça uma boa, coerente e real tradução. Em diversos países temos muitos intérpretes *leitores de sinais*, porém, não tradutores. *Produzir* sinais (no geral) é muito mais fácil que *ler* sinais, até mesmo porque nós (ouvintes) temos o hábito de ouvir uma língua e não de vê-la.

Diante de uma grande platéia ouvinte (não sinalizadora), maior será a admiração por ver o intérprete sinalizando do que traduzindo. A crítica ao intérprete que atua como *sinalizador* poderá vir do público surdo presente – porém, em geral, os surdos são (não deveriam ser) bem mais passivos ou até mesmo flexíveis. A platéia ouvinte, nesse caso, por ser leiga, não tem como criticar...

Entretanto, o contrário é muito diferente e bem mais complexo. Os surdos estão em *situação acrítica* durante o processo de tradução, e os ouvintes não. Por estarem totalmente conectados e até dependentes da fala do tradutor-intérprete, eles se posicionam de forma ativa em relação ao orador.

A *corporeidade vocal* (ou não) será forte determinante para a interação (ou não) com essa platéia, bem como sobre a visão que terão desse indivíduo que está sendo traduzido.

Atualmente (e de forma crescente), os surdos têm protagonizado mais e mais sua própria história, e a demanda por bons intérpretes-tradutores tem aumentado dia a dia. Como sujeitos de sua história, os surdos têm se apresentado com maior frequência como palestrantes em congressos (de surdos ou não), escolas, empresas etc., e os ouvintes tradutores têm sido com mais incidência co-responsáveis para eliminar as barreiras de comunicação e romper paradigmas sociais sobre quem são esses cidadãos surdos.

Mais do que *apoio técnico* (oralidade, letramento, inclusão, protetização etc.) que os surdos têm recebido da comunidade ouvinte durante anos, eles têm solicitado, mais e mais, *apoio humano* por meio de tradutores-intérpretes que, literalmente, atuam como *porta-vozes de suas falas e/ou embaixadores orais de suas idéias* junto à comunidade ouvinte leiga.

Cada vez mais, como direito à cidadania plena e protagonismo de sua própria história, a comunidade surda tem discursado *ao-vivo-e-em-cores*, ante aos olhos dos que, voluntária ou involuntariamente, não teriam acesso às suas “falas”, se não fosse

*Intérprete Internacional

pela mediação de um intérprete-tradutor. Esses intérpretes têm apoiado os surdos na sua inclusão plena e igualdade de direitos junto à sociedade majoritária.

Toda a tecnologia e técnicas para desenvolver a oralidade dos surdos jamais poderão substituir a necessidade e o direito que os surdos têm de se expressar em sua própria língua materna (no caso, a LIBRAS) e serem compreendidos por todos, acima de tudo, pela sociedade majoritária que não sabe Língua de Sinais.

O surdo não tem obrigação de narrar-se em LIBRAS como se fosse um ouvinte, com a estrutura gramatical do português. O seu discurso em LIBRAS é o seu próprio ato de pensar, que é muito mais que um acontecimento cerebral. É um ato que ocorre a um montante de símbolos (icônicos ou arbitrários), de pensamento imagético e, conseqüentemente, imagens visuais, experiências “auditivas”, gustativas, táteis, olfativas, sinestésicas e proprioceptivas que estão “transitando” neste discurso; os objetos em experiência sobre os quais os surdos imprimiram significado – sua cosmovisão.

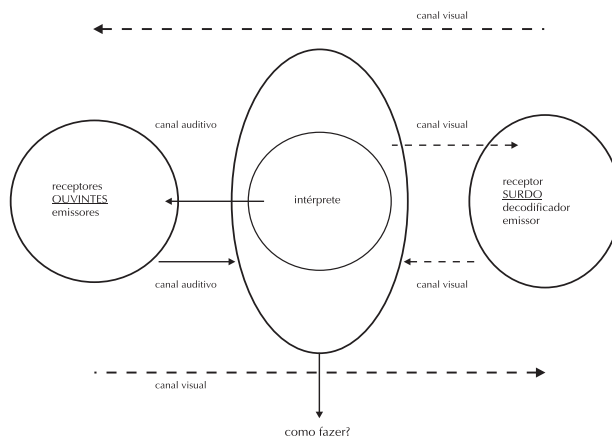
Dessa forma, os surdos atuarão com uma cidadania mais participativa e igualitária, valendo-se dos seus direitos não somente de **pertencer, mas de ser**, de tomar decisões, da autonomia, de celebração das diferenças, da valorização da diversidade humana, do aprendizado cooperativo, da equiparação de oportunidades, da solidariedade humana, da independência, do *empowerment*, da autodeterminação, da rejeição zero e da cidadania plena com qualidade de vida.

Como vemos, para a grande maioria dos surdos, o papel do (bom) intérprete-tradutor é fundamental (em alguns casos indispensáveis) para que o indivíduo surdo seja realmente o principal protagonista de sua própria história.

Preliminares para a (boa) tradução

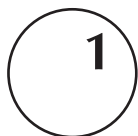
A tradução LIBRAS – Língua Portuguesa é muito mais que apenas um processo de recepção/transmissão de uma língua para outra. O intérprete-tradutor é (ao menos deveria ser) um participante ativo nesse *setting* de comunicação. Seu amplo conhecimento social e lingüístico influenciará imensamente na qualidade dessa tradução. Como uma ponte entre duas culturas, ele precisa de grande conhecimento teórico-prático das culturas envolvidas nessa interação lingüística.

Gráfico 1



São quatro (4) atividades exigidas na tradução:

VER em uma língua



**Não somente FALAR,
mas falar e se FAZER COM-
PREENDER**



**Mas não somente
VER, mas VER e COM-
PREENDER**



FALAR na outra



Traduzindo significados

Podemos realizar o que chamamos de uma *boa leitura de sinais* (dos significantes), uma vez que a língua de sinais em si mesma pode vir de nosso léxico mental já memorizado, entretanto, os *significados* lingüísticos emergem muito mais de um *conhecimento não-verbal* aliado a esse conhecimento formal.

Traduzir é muito mais do que enviar falas de A para B. Recebemos informações que são (re)constructos de idéias de A e as convertemos em nossa própria representação mental para B – a cosmovisão do outro de encontrar com nossa particular cosmovisão, que, ali, se fundem e se respeitam: é a própria capacidade de *autopoiesis* do intérprete. Linguagem e conceitos são inseparáveis.

Traduzir é o ato de entendermos as intenções, significados, fenômenos paralingüísticos, etc para expressá-los em nossas próprias palavras. É passar *os sentidos desse discurso* e não palavras isoladas desprovidas de seus significados contextuais, é compreender esses fenômenos extras ou paralingüísticos, além dos complementos cognitivos adicionados a esse discurso.

As sentenças traduzidas isoladamente podem trazer ambigüidades tais como:

Ambigüidade estrutural – Ex.: *Ele falou que a gasolina pode explodir.*

Ambigüidade estrutural profunda – Ex.: *O frango está pronto para comer.*

Ambigüidade semântica – Ex.: *Maria quer se casar à francesa.*

Ambigüidade pragmática – Ex.: *Ele deixou o prato na mesa e quebrou.*

Vemos, então, que traduzir sinais orais, acima de tudo, evidencia que necessitamos de muitos conhecimentos extralingüísticos na tarefa de entender essas “falas” repletas de informações não-verbais, muito mais do que fazer a transposição de uma percepção visual para uma expressão verbal – é, também, a percepção do **discurso não-sinalizado** do outro.

O entendimento humano de sentenças isoladas evoca apenas parte do conhecimento de quem está ouvindo. “Embebido” do contexto, os eventos discursivos evocam muito mais nossos conhecimentos internalizados.

Enfim, essa percepção não-verbal, aliada à memória não-verbal do intérprete-tradutor e da platéia, não é somente a base de uma boa tradução, mas a chave do entendimento do como adquirir conhecimento e colocar luz sobre a natureza dos pensamentos e o porquê da fala do sinalizador.

Três grandes tipos de tradução

Tradução espontânea: é a própria performance do sinalizador, improvisada e que não sem preparação prévia. O intérprete-tradutor não teve tempo algum para ver o texto ou a “fala” do sinalizador. Alguns exemplos disso são palestras não programadas, consultas médicas, entrevista para emprego, situações jurídicas, orientações e procedimentos em uma empresa etc. (inclusive, nessas situações, o intérprete executa função dupla e simultânea, o que torna tudo muito mais difícil).

Somente a experiência e a práxis é que facilitarão cada vez mais a atuação como intérprete-tradutor nessas situações específicas, uma vez que não há como prever o que acontecerá em cada caso.

Tradução fixa: são traduções de textos/“falas” já conhecidas como a oração do Pai-Nosso, textos escritos conhecidos, poesias da cultura ouvinte adaptadas para LIBRAS, textos do Estatuto dos Direitos Humanos, Estatuto dos Direitos da Criança, leis, documentos oficiais, atas, peças teatrais com textos de falas decoradas etc. Nessas situações, provavelmente, o intérprete-tradutor terá *in loco* o material a ser traduzido.

Entretanto, cuidado: ainda que o(s) texto(s) seja(m) o(s) mesmo (o), cada sinalizador imprimirá seu registro lingüístico personalizado, seu ritmo, sua poesia, sua personalidade, inclusive podendo ser diferente em comparação à última vez em que ele mesmo sinalizou esse mesmo texto – dificilmente falamos a mesma coisa da mesma forma duas vezes!

Importante: em situações judiciais, médicas, psicológicas, anamneses, entrevistas para emprego e outras semelhantes, a má tradução influenciará profundamente na compreensão e no andamento dos processos. Ex.: as traduções feitas nas provas para intérpretes.

Tradução preparada: é a situação considerada ideal para uma boa tradução porque o intérprete terá condições de se preparar com antecedência. A quantidade dessa preparação varia de acordo com o que cada situação requer, podendo ser breve ou extensa. Veja a seguir alguns exemplos em que a preparação se faz importante.

Defesas de teses, apresentação de TCCs, monografias, palestras científicas etc. devem ser lidas e estudadas com muita antecedência

Apresentações de peças teatrais: os tradutores devem participar de todos os ensaios porque serão “co-atores” durante toda a encenação

Palestrantes de cidades diferentes das cidades dos tradutores, ainda que enviem textos com antecedência, devem estudar juntos pois há sinais específicos que são diferentes para cada região do país

É importante enfatizar que o intérprete-tradutor deve estar aberto e preparado para mudanças espontâneas do sinalizador, mesmo dentro da proposta tradução preparada, tais como: ilustrações que surgem na hora, pequenas dramatizações, novas anáforas, acréscimo de novas idéias, sinais, personagens, linha de pensamento, novas ênfases e entonações etc., além do fator nervosismo do palestrante, que também poderá alterar a sua “fala”.

Antecipando o tipo de audiência – os diferentes *settings*

Outra dimensão a ser reconhecida pelo tradutor-intérprete é o número de participantes e o tipo de atividade comunicativa necessária para cada audiência específica: se a tradução será feita um a um, em grupos pequenos, médios ou grandes. Cada *setting* determinará a forma de traduzir, de se posicionar fisicamente e os aparatos necessários para que a comunicação aconteça de forma excelente e bem contextualizada – o uso (ou não) de microfones, de caixas de som potentes (ou não), de “contra-intérpretes” (preferencialmente surdos) ou não, e até mesmo do apoio de outros intérpretes. Ex.: minha experiência com Add no Congresso Mundial de Surdos na Estônia.

Análise de Discurso

Segundo Houaiss, discurso é “uma série de enunciados significativos que expressam formalmente a maneira de pensar, agir e/ou as circunstâncias identificadas com um certo assunto, meio ou grupo” (2001:1054). As frases e as palavras adquirem significados diferentes, dependendo dos contextos e das pessoas que estão envolvidas nesse ato discursivo.

O intérprete-tradutor deve levar em conta que as convenções sociais levam a objetivos discursivos específicos, assim como as convenções interativas, linguísticas e também os estilos conversacionais utilizados. Vejamos alguns modelos de discursos que podem ser utilizados pelos sinalizadores e que precisam ser reconhecidos pelos intérpretes, para que haja uma tradução coerente ao proposto:

Discurso Explicativo: objetiva tornar claras e/ou inteligíveis as informações em um determinado contexto (ambíguo ou obscuro), interpretando o seu sentido.

Discurso Conversacional: é a troca de mensagens entre dois ou mais usuários, existentes ou não – muito utilizados nos processos anafóricos. Necessita de excelente capacitação do intérprete para assumir diferentes corporeidades em um único *setting* de tradução.

Discurso Narrativo: é a exposição de um ou mais acontecimentos, ordenados ou não cronologicamente, encadeados ou não, reais ou imaginários. Requer excelente percepção visual e organização mental do intérprete.

Discurso Procedural: é quando o sinalizador tenciona mostrar como se deve agir frente a uma determinada atividade ou manipulação de algum objeto, técnica, processo ou método. Exige algum conhecimento prévio do intérprete na área específica.

Discurso Argumentativo: objetiva oferecer recursos lógicos com exemplos para levar à audiência a aceitação de alguma tese ou idéia – também requer algum conhecimento prévio por parte do intérprete-tradutor.

Discurso Persuasivo: próximo ao estilo do argumentativo, esse discurso tenciona levar à aceitação ou à decisão a respeito de algo, inclusive influenciando na mudança de disposição e atitudes.

Discurso Alternativo: tenciona mostrar seu pressuposto, idéias, pontos de vista utilizando um vocabulário próprio, identificando grupos específicos. Requer do intérprete conhecimento sociocultural prévio.

Discurso de Aparato: é um discurso realizado de acordo com as regras clássicas do gênero epidíctico (ou demonstrativo), que se pronuncia em uma reunião solene e que se utiliza de recursos estilísticos em abundância. Exige uma riqueza de vocabulário por parte do tradutor.

Discurso Direto: aqui o narrador tenciona dar contemporaneidade a um fato, “reproduzindo as palavras de alguém e conservando a sua forma de expressão – pronomes, tempos verbais, referências, lugar, tempo, circunstâncias etc.” (Houaiss). Requer do intérprete-tradutor grande corporeidade de diferentes personagens e/ou tipos.

Discurso Indireto: nesse discurso, o orador faz citações de palavras ou frases de uma outra pessoa ao seu próprio discurso, inclusive transformando essas palavras.

Discurso Indireto Aparente/Livre: é a própria construção híbrida da narrativa, valendo-se do discurso direto e indireto – ocorre muito em pregações em igrejas, em que vários textos bíblicos e personagens são citados.

Discurso Não-Verbal: é um dos discursos mais utilizados pelos surdos, e mais importantes a serem percebidos e reconhecidos pelo intérprete-tradutor, porque utiliza de outros meios além dos sinais, quais sejam: mímica, pantomima, construção tátil, construção ideária, gestos naturais, expressão corpóreo-facial etc.

Quanto às intenções discursivas ainda pode haver:

Discurso Espontâneo: alguns surdos apresentam comportamentos discursivos que têm revelado pouca experiência com as regras do discurso. A criança ouvinte, desde cedo, é exposta à “ordem do discurso”, e o ouvinte, interlocutor adulto, apóia para que essa linguagem infantil flua, e lhe dá forma, valendo-se, para isso, de situações lingüísticas coercitivas, provocativas e de outros comportamentos discursivos.

Tudo isso leva as crianças a identificarem o como, quanto, o quê e a quem vão narrar, distinguindo, assim, as funções de diferentes tipos de discursos e as situações específicas para utilizá-los.

Segundo Foucault, “um dos mecanismos de controle do discurso é a proibição: sabe-se que não se pode falar tudo, nem de tudo em qualquer circunstância, não importa a quem” (*apud* BOTELHO, 1998:63).

A atitude de franqueza excessiva de alguns surdos revela que, em alguns momentos, há pouca compreensão de algumas regras sociais do discurso, o que pode colocar o intérprete-tradutor em situações desafiadoras do **como fazer**.

Ex.: a tradução do noivado em Curitiba e a tradução da “fala” do surdo extremamente expressiva na hora de ganhar a vaga de trabalho.

Discurso Incompatível: refere-se aos discursos que são incompatíveis, que se assemelham às narrativas infantis, às vezes por não reconhecerem o nível intelectual da platéia a que se dirigem. A tradução aqui requer muito cuidado porque ela será responsável pelo modo como esse sujeito será recebido no grupo. A tradução infantilizada às vezes pode ser feita pelo próprio intérprete-tradutor que tem um vocabulário pobre e até mesmo com pronúncia errada de palavras – isso também prejudicará muito esse surdo perante a audiência a que se dirige.

Discurso Lacônico: discursos extremamente breves, sintéticos em contextos em que se requer um discurso mais elaborado. Há falta de sinais que criem um contexto para que o entendimento chegue até a audiência. Falta da habilidade discursiva de descrever, detalhar para que haja maior interação discursiva. Ex.: a noiva que dirige lindas palavras ao seu noivo surdo e o intérprete-tradutor, por sua vez, sinalizou: VOCÊ ESPECIAL.

Discurso Prolixo: contrário ao anterior, na busca excessiva de detalhes, o intérprete-tradutor divaga e foge do objetivo principal da sua narrativa, podendo levar a audiência à dispersão, por produzir uma tradução cansativa e, em alguns casos, confusa.

Algumas diferenças fundamentais entre Português e LIBRAS, a serem consideradas na tradução

LIBRAS	TRADUÇÃO ORAL
1. Modalidade espaço-visual	1. Modalidade oral-auditiva: diferenças nas velocidades, importância do lag-time para uma tradução consecutiva.
2. Sintaxe espacial, utilizando classificadores-tridimensionais	2. Sintaxe linear e, para apreender o uso de classificadores, utiliza a descrição unidimensional.
3. Estrutura tópico – comentário (muito utilizada)	3. A construção no Português geralmente não se faz dessa forma.
4. Referências anafóricas espaciais	4. Necessidade de extrema atenção para percepção e tradução correta dessas anáforas.
5. Diferentes formas de fazer a marcação de gênero e número. Muita utilização de classificadores nos quantificadores.	5. Percepção dos contextos, quantificadores e afixos.
6. Expressões corpóreo-faciais com valor gramatical	6. Entonações de voz e uso da prosódia.
7. Construções gramaticais diferentes	7. Transposição para S.V.O., através da tradução consecutiva(impossível ser simultânea), com uso obrigatório do lag-time.
8. Utilização constante e, em alguns casos, rápida do alfabeto manual	8. Sugestão prática: oralização(sem voz) da palavra para captar, de imediato, significante e significado.Ex.: a leitura da palavra LULA.
9. Estratégias de adequação à situação. Uso da linguagem: gírias, dialetos, idiossincrasias, etc	9.Profunda convivência com os surdos e amplo conhecimento cultural e do público ao qual se está traduzindo. Também requer conhecimento das Estratégias de Polidez em LIBRAS.
10. Uso de Elipses*	10. Estar extremamente atento ao contexto lingüístico ou à situação e fazer dedução por <i>default</i> .

11. Incorporação de funções gramaticais dentro do próprio sinal, verbos com incorporação de preposição e sujeito	11. Dedução por <i>default</i> .
12. Não uso de conectores explícitos de sentença	12. Dedução por <i>default</i> .
13. Uso de metáforas	13. Buscar os correspondentes sintático-semânticos.
14. Marcação de tempo e aspecto bem diferenciados	14. Amplo conhecimento da gramática da LIBRAS, seus aspectos sintático-semânticos, pragmáticos, lexicais, etc.
15. X-tempo: muito veloz	15. X-Y-tempo: às vezes, a velocidade da fala não alcança o tempo de realização dos sinais.
16. Enunciados, em geral, mais sucintos	16. Enunciados mais extensos para buscar os equivalentes semânticos da LIBRAS para o Português.

*Num enunciado, trata-se da supressão de um termo que pode ser facilmente subentendido pelo contexto lingüístico ou pela situação. Ex.: “meu livro não está aqui, [ele] sumiu!”.

Três grandes mitos e/ou equívocos sobre o Intérprete-Tradutor

Há mais de cinco anos participo das bancas de aprovação de professores-intérpretes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, juntamente com a FENEIS/Paraná. Após avaliar mais de 700 professores e formar mais de 4 mil alunos(mais de 15 anos treinando) em minhas oficinas em diferentes países, tenho concluído que existem grandes equívocos em relação aos intérpretes e à tradução, dos quais cito os três mais importantes:

- Que os ouvintes que sabem LIBRAS (até em nível avançado), são bons tradutores;
- Que os professores de surdos, usuários da LIBRAS, são bons tradutores;
- E que os filhos de surdos são bons tradutores.

E por que não? Além de uma série de fatores, sabemos que são três situações distintas que requerem níveis de competência específicos nem sempre desenvolvidos por essas pessoas. Em vista dessa pesquisa *in loco*, cito a seguir as maiores dificuldades percebidas nos intérpretes-tradutores.

Dificuldades na tradução a serem adaptadas, superadas e/ou corrigidas

Distraidores quirêmicos do sinalizador. Ex.: a palestra que traduzi no Congresso de surdos, no Paraná.

Configurações de mãos malfeitas.

Iluminação do sinalizador muito comprometida.

Português sinalizado com oralidade e/ou pidgin.

Pontos de Articulação (locações) mal definidos.

Orientação de mãos equivocadas.

Movimentos de mãos e corporais (anáforas) confusos.

Compreensão(ou não) das **implicaturas**, ou seja, coisas que são subentendidas nas entrelinhas, incluindo significados que não foram ditos explicitamente.

Vozes passiva e ativa dos verbos.

Estabelecimento do **Common Ground**: a transição de conceitos conhecidos de uma cultura em outra cultura.

Uso de **polissemias** (mesmo sinal, diferentes significados) – necessidade do *lag-time* para fazer a escolha lexical correta e contextual.

Uso de **tautologias** (sinais diferentes para uma mesma idéia) – necessidade de conhecer as variantes para o mesmo significado.

Necessidade do uso da **memória semântica in loco** – o que aprendemos e que conectam informações. Ex.: *descrição de campos semânticos, protótipo “aves”*.

Ter que escolher, às vezes de forma intuitiva, qual **nível de tradução** será utilizado de acordo com o sinalizador e o público a que está se dirigindo. Perceber o nível cognitivo do surdo e traduzir, conforme o nível que ele tem, nem menos, nem mais.

Ter muito cuidado para não confundir os **pares mínimos** em sinais. Ex.: Bahia/sentir; verdade/inimigo; azar/perdão,desculpa etc.

Relação entre os **pontos anafóricos** estabelecidos no espaço, nos verbos com concordância, as pronominações, os referentes associados com a localização no espaço – após introduzidos no espaço, eles podem ser referenciados apenas com a utilização da dêixis.

Leitura correta dos **classificadores**, principalmente os descritivos, os locativos, os semânticos, os de instrumento, de plural e os de elemento. Ex.: a troca de “rosas”por “antena parabólica”.

Interpretação correta das **relações estabelecidas** no texto, tais como:

Relação de **condicionalidade**

Relação de **finalidade**

Relação de **conformidade**

Relação de **oposição**

Relação de **comparação**

Relação de **flexão recíproca**

Existem outros aspectos, mas, normalmente, esses são os mais cometidos por muitos intérpretes-tradutores.

Tradução literal, palavra por palavra, por meio da tradução **simultânea**.

Não-**conhecimento/domínio do assunto** que está sendo tratado.

Sinalizador e intérprete-tradutor de diferentes cidades – os **regionalismos** da LIBRAS.

Fluência na LIBRAS por ambos. Do ponto de vista do intérprete-tradutor que não domina os aspectos gramaticais da LIBRAS, acontecem muitos erros nas **escolhas lexicais** e nas decisões quanto **aos significados das palavras**.

Qualidade de voz, articulação e entonação do intérprete-tradutor. Ex.: a peça de teatro a que assisti na Áustria por ocasião do Congresso Mundial de Surdos.

Capacidade de **manter-se neutro** durante o processo de tradução.

Riqueza de vocabulário do intérprete-tradutor: sinônimos, antônimos, linguagem formal, etc.

Hipertradução, ou seja:

Inserir “palavras” que o sinalizador não disse, fora do contexto.

Entender alguma coisa do texto e, por não entender tudo, acrescentar conteúdo por considerar que “deve ter mais”. Ex.: acontecia em 90% dos casos de tradução nas provas que fazemos na FENEIS/Paraná.

Hipotradução, ou seja:

Não-tradução de elementos suficientes do texto.

Omissão de verbos de ligação, explícitos ou não, fundamentais para o entendimento do texto. Ex.: o verbo que foi omitido do discurso de um surdo e causou sérios transtornos.

O que não é entendido e que é simplesmente ignorado, e não é traduzido. Ex.: A surda pedagoga que fez uma excelente palestra, os surdos aplaudiram vibrantemente e os ouvintes quase não reagiram.

Causada pela excessiva velocidade de alguns sinalizadores.

Percepção dos **hedges** na LIBRAS para a tradução correta, com as devidas intenções do sinalizador.

O que uma (boa) tradução deve contemplar

A tarefa do intérprete-tradutor inclui não somente a língua, mas a transmissão da linguagem, da cultura. É a sua **transposição ideológica**, a capacidade de incorporação do outro, do abandono circunstancial do próprio “eu” para evocação do(s) “outro(s)” narrados, atuando como um ator que **incorpora vários papéis** e se esquece de si mesmo como pessoa – é a **corporeidade vocal**.

Completamente imerso nesse **outro**, nessa (*inter*)ação comunicativa, o intérprete-tradutor tem o poder(ou não) de influenciar o objeto e o produto da sua tradução. Ele vê a língua-fonte, processa essa informação e necessita, *in loco*, fazer as escolhas lexicais, pragmáticas e semânticas, com **coerência e coesão** em ambas as línguas,

sem perder a **fidelidade** devida às informações/intenções da língua-fonte. É uma tarefa muito complexa, por exigir uma ampla formação em diferentes áreas por parte do tradutor.

É fundamental que entre o surdo e o seu tradutor haja um certo **vínculo, convivência**, para que possa haver não somente um conhecimento lingüístico, mas, acima de tudo, uma **relação de confiança mútua** durante esse processo.

A boa tradução, basicamente, consiste em três atos:

A (BOA) INTERPRETAÇÃO ENVOLVE (É)

Gráfico 2



Uma vez que a boa tradução deve reproduzir não somente significantes mas, acima de tudo, **significados, lendo entre os sinais, a comunicação intercultural**, deve reproduzir as **idéias/sentidos** e deve manter o **style** do orador. Nesse processo, o intérprete-tradutor deve observar ao menos 5 regras:

- O** que eu estou traduzindo, se estou entendendo.
- Como** eu estou traduzindo, se estou me fazendo entender.
- Para quem** eu estou traduzindo, meu público-alvo.
- O** que o outro está entendendo, qual a mensagem que está chegando.
- E **como** o outro está entendendo, o que a mensagem está produzindo no outro.

Para isso acontecer, o intérprete-tradutor necessita de ter uma variedade de estratégias na responsabilidade de passar a mensagem do outro com significado e clareza. Em qualquer uma das estratégias que utilizará, é fundamental que suas decisões tenham como ponto de partida a **compreensão real da fonte** da mensagem e de quais mudanças precisam ocorrer para que essa mensagem alcance clareza. Para isso, citarei a seguir alguns princípios/estratégias.

A **escolha conceitual** para um ou mais sinais – a escolha da tradução como um *retrato* (mais que um trato desta) *dos significados*, das equivalências de uma língua na outra e não somente da forma desse sinal. Traduzir muito mais as *intenções* do que as palavras. É a habilidade de organização processual de não somente reconhecer a intenção semântica, mas também determinar a equivalência semântica da língua-fonte na língua-alvo. Ex.: buffet e parentes em LIBRAS.

A **clarificação** de conceitos e/ou palavras da LIBRAS para a língua portuguesa. Ex.: bater na mão (voz passiva) seguido de uma dêixis anafórica. Tradução: “foi ele quem começou a discussão”.

A busca pela **coesão e coerência textual** na tradução para a língua portuguesa, acrescentando na fala todos os conectivos, verbos de ligação, de concordância de sujeito, quantificadores etc., muitas vezes não explícitos na LIBRAS.

O entendimento do **contexto da narrativa** do sinalizador, a situação em si mesma.

A percepção do(s) **propósito(s)**, das intenções do discurso sinalizado, aonde o orador que chegar com a sua “fala”.

A percepção da **função** do discurso, se é para informar somente, divertir, persuadir etc, influenciará bastante no estilo específico de tradução.

O(s) **registro(s) lingüístico(s)** do orador, ou seja, o grau de formalidade existente no discurso: oratório, formal, coloquial, coloquial tenso, coloquial distenso, informal, familiar etc. São as entonações faciais, corporais, manuais etc. as estratégias do sinalizador para manter (ou não) as distâncias sociais;

A(s) **entonação(ões)** do discurso, as emoções, tonalidades que podem estar dentro de uma única sentença, que poderão ser reconhecidas pela audiência por meio do volume de voz, da qualidade dessa voz, de fenômenos paralingüísticos (onomatopéias etc.) e outros recursos utilizados pelo tradutor. Ex.: [PEDRO] [CASA] [IR] com três diferentes entonações interrogativas.

A **audiência** que está recebendo a narrativa, a força do contexto onde a narrativa está chegando. Que impacto minha tradução produzirá? Quem é meu público? Quais são seus valores? Sua cultura? Sua linguagem? Tudo isso influenciará na escolha lexical correta, no “melhor sinônimo para cada contexto específico”, não se esquecendo de manter-se fiel ao conteúdo do sinalizador, seu *style*, idade etc.

Capacidades **metanotativas** da audiência, ou seja, quando a platéia está ouvindo uma fala, ela não faz somente julgamentos sobre *o que* está sendo dito mas, simultaneamente, sobre *quem* está falando (o sinalizador e/ou o tradutor). São os conteúdos *não pronunciados ou mal pronunciados* (com erros na tradução de significados e até mesmo de português, como omissão de “s” nas palavras no plural, falar “pobrema” etc.) que influenciarão a audiência, principalmente na sua visão sobre o sinalizador.

A tradução deve ser feita no **discurso direto**, o que possibilita uma maior fidelidade ao orador. No discurso indireto (terceira pessoa), o intérprete-tradutor passa a exercer a função de narrador, o que trará muita confusão de caráter anafórico, textual, pronominal etc, como se o intérprete estivesse “contando” o que está sendo sinalizado sem corporificar, sem se colocar como o próprio orador. A tradução indireta poderá acontecer quando o sinalizador marcar outros referentes no espaço.

O **contato visual** do tradutor com o sinalizador durante o discurso é fundamental não só para o estabelecimento de vínculo e cumplicidade entre ambos, mas também porque, ainda que o tradutor tenha uma cópia do texto do sinalizador, esse tem a liberdade de mudar seus pensamentos, acrescentar idéias e até mesmo alterar a ordem do discurso – ações que não foram planejadas.

A escolha do **estilo de tradução**, além de estar vinculada ao registro lingüístico do sinalizador, deve levar em conta o nível cognitivo, social, idade, sexo etc. do sinalizador.

A **comunicação não-verbal do tradutor** deve ser controlada, ou seja: expressões de ansiedade, preocupação, desaprovação etc. Isso poderá causar ao sinalizador um grande desconforto e, seguramente, interferências na sua narrativa.

O **poder da voz** do tradutor é um grande desafio para os tradutores, ou seja, transformar essa eloqüente linguagem visual em uma voz expressiva, bem projetada, articulada. Também, em situações de teatro ou cômicas, trabalhar a voz de acordo com a proposta do sinalizador, *“deixar a minha voz em casa para incorporar a voz desse outro”*.

A importância do *Lag-Time* na tradução

É fundamental para o intérprete-tradutor o uso do **lag-time**, esse “tempo de escutar” que se usa como *“tempo de mirada”*, para que se faça uma boa tradução consecutiva.

Por que o *lag-time* é fundamental?

Permite que o palestrante comece o seu discurso e o intérprete inicie a sua tradução com um **tempo médio de 10 segundos** de atraso, para organizar as idéias e evitar a tradução simultânea;

Auxilia para que **não ocorra** a omissão de conteúdos do discurso por falta de entendimento ou tempo de leitura – a **hipointerpretação**.

Evita a substituição de **termos errados**, descontextualizados.

Permite a **adaptação da língua-fonte para a língua-alvo**, sem a omissão das metáforas, poesia, prosódia etc.

Importante: se, por força das circunstâncias, o *lag-time* ficar muito longo (quando um surdo estiver descrevendo taticamente algum objeto grande), o **silêncio demorado** do tradutor poderá tirar um pouco da qualidade da tradução e isso incomodará os ouvintes que não estiverem entendendo nada. Uma sugestão, como sinal de que estamos em sintonia com o discurso, é valer-se de produções sonoras como: *“huuummm”*, *“haa”* etc., o mesmo que fazemos quando estamos falando no telefone.

Sugestões práticas no momento da tradução

O tradutor deve estar **descansado** – se possível, deve-se **trocar a cada 30 minutos** de tradutor (*“relay”* – revezamento de intérpretes durante a tradução) –, bem como ter um bom controle da respiração.

O tradutor deve estar sentado em uma **cadeira sem braços**, confortável, com assento deslizante para que facilite a sua movimentação corporal (se preciso for).

O tradutor deve sentar-se com a **postura correta** da coluna, em posição de alerta, colocando seu peso no meio da cadeira, evitando ficar recostado.

Preferencialmente, o tradutor **não deve ter pessoas ao seu lado**, somente outro intérprete como apoio.

Se, durante o discurso, o próprio tradutor for mencionado no discurso, ele deve **citar o seu próprio nome** e não “eu”.

A tradução para outra língua que não seja o português deve, de preferência, ser feita diretamente da língua de sinais, sem a mediação de terceiros, ou com o sistema de *headset*. (Ex.: minhas vivências com tradução de LIBRAS para inglês/francês/espanhol).

Nunca corrija o sinalizador nem a informação que está sendo passada, isso tirará o respeito do público pelo narrador, além de ser falta de ética.

Não critique o sinalizador como desculpa para uma má tradução. Pondere se o trabalho for difícil e tome esse obstáculo como mais um desafio a ser atingido.

Preferencialmente, **a tradução** deveria ser **feita um a um** para evitar a monotonia e extremo cansaço na tradução. Também, se for possível, que homem traduza homem, mulher, mulher, e assim por diante.

Adapte os crassos para não agredir culturas e/ou a audiência. Ex.: a vida “dissoluta”.

Disponha de **água para beber** e lubrificar as cordas vocais;

Elimine **ruídos de comunicação**, tais como tosses, repetições desnecessárias, espirros etc.

Adapte poesias, músicas e outras situações que não encontrem os mesmos elementos semânticos de uma língua na outra.

Traduza somente **o que entendeu**, seja honesto e, se possível, peça que repitam quando você não entender.

Tenha extrema atenção nos **tipos de processo anafórico** para não traduzir personagens erroneamente. Às vezes, o sinalizador utiliza, ao mesmo tempo, o processo anafórico *shifting*, *role-play* ou proforma, porém referindo-se aos mesmos personagens de uma mesma história.

Reconheça e adapte **dialetos diatópicos e diastráticos**.

Ética e etiqueta na tradução

Tudo o que for sinalizado na presença do intérprete e de um ouvinte “não-sinalizador” correrá o risco de precisar ser traduzido. Portanto, é fundamental estar de acordo com o sinalizador sobre essa questão e sua postura diante dessa situação. O surdo precisará entender que nesse *setting* específico sua sinalização privada poderá se tornar pública (até mesmo por solicitação, legal, ou não, do não-sinalizador), uma vez que a outra pessoa terá, por direito ético, o acesso ao que o surdo está sinalizando.

Antes de começar a tradução, em algumas situações, é importante que você explique a sua imparcial função de intérprete-tradutor ou vice-versa. Deve-se deixar isso claro, para que não haja constrangimentos de que você traduzirá e interpretará tudo. Ex.: as situações médicas nas bancas da FENEIS/Paraná.

O intérprete deverá também esclarecer que, preferencialmente, todas as perguntas sejam dirigidas diretamente ao surdo e que seu ponto de vista particular sobre qualquer assunto não está em questão nesse momento.

É muito importante que o intérprete-tradutor mantenha o seu *low-profile* com relação às suas emoções/expressões pessoais durante o momento do seu trabalho. As reações de surpresa, desgosto, decepção, dúvida, condenação etc. devem ser evitadas,

por interferirem seriamente no discurso do sinalizador, que está, quase sempre, de olhos fixos nos olhos do tradutor.

Ainda que a tradução seja na primeira pessoa, seus sentimentos e valores pessoais não podem interferir: *o tradutor é a corporeidade do outro*.

Os princípios de polidez

Como os ouvintes na sua língua oral, os surdos também se valem de estratégias de adequação à situação de uso da linguagem.

De acordo com Brown e Levinson: “a descoberta dos princípios de uso da linguagem pode coincidir, enormemente, com a descoberta dos princípios segundo os quais as relações sociais, em seu aspecto interacional, são construídas: dimensões que se valem os indivíduos para se relacionarem com os outros de maneira particular”.

Para demonstrar isso de forma pragmática, podemos recorrer aos estudos de Brito (1995) sobre os Atos da Fala: o pedido e as estratégias de polidez em Libras, citando Brown e Levinson (1978) e Goody (1978). Brown e Levinson propuseram três parâmetros no uso dessas estratégias formais e/ou informais, a saber:

Distância Social Simétrica: a classe social a que pertencem, bem como os bens materiais e não materiais que possuem.

Relação Assimétrica de Poder: professores *versus* alunos, chefe *versus* trabalhadores, pais *versus* alunos.

Escala de Imposições Absolutas ou o Custo do Pedido: valor requisitado pelo tempo ou pela consumação do ato.

Goody ainda cita um quarto parâmetro que seria a **Intimidade ou Familiaridade**, uma variável importante no uso dessas estratégias. Segundo ele, “o significado manipulado e o ego (“EU”) a ser apresentado são produtos sociais”.

Essas estratégias de comunicação são fenômenos que mostram esta relação entre situações, contextos, intenções e significados, bem como entre regras de linguagem e sociais. Elas determinam o uso da linguagem do tipo formal, informal (idiosincrasias, gírias, dialetos, idioletos, linguagem crassa etc.) e outras que serão utilizadas.

É importante, segundo Austin (1962), entender que essas estratégias de comunicação visam não somente comunicar um significado referencial, mas também influenciar efetivamente o público-alvo de alguma forma.

O contexto vai impor ao usuário da LIBRAS quais tipos de estratégias de polidez ele usará. É fundamental, então, que o intérprete-tradutor tenha sensibilidade e muita convivência com os surdos, para poder perceber essas estratégias de polidez e traduzi-las corretamente.

Essas estratégias normalmente se dão por meio da duração do sinal, inclinação corporal e expressões faciais.

A formação do Intérprete-Tradutor

O intérprete-tradutor tem a difícil tarefa de passar para a expressão verbal o melhor arranjo e versão que puder. Está na total limitação semântica na área do conteúdo e significados. Ele opera sob condições de *stress* considerável, inerentes às situações de tradução oficial, e tem muitas prioridades que precisam ser observadas. O intérprete-tradutor não pode perder a linha textual e deve ter uma memória lexical imediata para transmitir os conteúdos do sinalizador.

Sua transmissão deve ser fiel ao conteúdo do sinalizador, apesar de ter de fazer, na hora, decisões lexicais e sintáticas com coesão e coerência.

Em vista de tudo o que vimos neste artigo no que se refere ao que significa uma boa tradução, sabemos que o intérprete-tradutor precisa buscar formação e informação em algumas áreas fundamentais, o que auxiliará incomensuravelmente no seu trabalho.

Assim sendo, boa tradução exige basicamente três ações:

SABER – domínio dos conteúdos necessários a uma boa tradução

SABER FAZER – domínio das estratégias e técnicas que a boa tradução requer

SABER FAZER BEM – domínio ético, cultural, político do que envolve uma boa tradução

A Percepção Crítica para Nortear a sua Práxis: o Saber Ser para Saber Fazer Bem

O autor Roberts (citação de QUADROS, 1992) apresenta as **competências do tradutor-intérprete**, quais sejam:

Competência lingüística, ou seja, a capacidade de entender os objetivos da linguagem e levar o tradutor a usar de forma correta as línguas envolvidas.

Competência para transferência, para compreender o significado do discurso e traduzi-lo com estilo coerente ao contexto, sem omitir, adicionar ou distorcer a narrativa.

Competência metodológica, para, coerente ao contexto, usar de diferentes formas de tradução, utilizando terminologias e itens lexicais adequados.

Competência na área, para compreender o conteúdo da narrativa; competência específica da especialidade.

Competência bicultural, para entender valores, crenças, comportamentos etc. das línguas envolvidas.

Competência técnica, para ter o domínio dos quesitos práticos durante a interpretação: tom e qualidade da voz, uso de microfones, posição corporal, localização, estado de saúde e emocional, apoio de outro intérprete (ou não), acuidade visual, entonações, respiração, cuidados com a voz etc.

Por fim, na sua *missão* do SABER FAZER BEM, o intérprete-tradutor deveria desenvolver estudos e pesquisas em:

Semiótica/semiologia – para estudar os fenômenos culturais considerados sistemas de significação, práticas sociais etc.

Habilidades de *concentração e memorização*;

Conhecimento diversificado nas mais distintas áreas, **ampliando** sua própria *cosmovisão* .

Estudos na área da **estilística**, por ser esta a função expressiva da língua no uso dos processos fônicos (no caso da LIBRAS, quirológicos), sintáticos e de criação de significados que individualizam os estilos.

Sociolingüística, para estudar as variações lingüísticas, geográficas, sociais e estilísticas.

Lingüística Textual e Análise do Discurso, para compreender os mecanismos internos e externos do texto e do discurso, que determinam a forma destes e analisam as relações entre as frases e os textos.

Semântica, para compreender o significado das palavras e da sentença, descobrindo as propriedades desses significados nos diferentes níveis de expressão.

Pragmática, para entender o uso da linguagem em contexto e os princípios de comunicação, desvendando as estratégias, as formas, as intuições e as estruturas que são acionadas pelos usuários das línguas.

Arte da oratória e impostação de voz, para aprender como desenvolver a eloqüência de falar em público.

Referências Bibliográficas

- ARRIENS, M. A. **Oficina 3** – apostila. Produtora de Vídeo e Literatura para Surdos. Curitiba, 2005.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou Lógica?** a produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos** –ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRITO, L. F. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.
- COLECCIÓN REHABILITACIÓN. **Simpósio Internacional sobre Eliminación de barreras de comunicación** –Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid: EGRAF, S.A., 1994.
- Congresso: **Comunidade Surda e Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo, 2003.
- ERTING, C. J.; JOHNSON, R. C.; SMITH, D. L.; SNIDER, D. B. **The Deaf Way**: perspectives from the International Conference on Deaf Culture. Washington DC: Gallaudet University Press, 1994.
- FINAU, R. A. **Os Sinais de Tempo e Aspecto na Libras**. Tese apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutora em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, na Área de Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2004.

FRISHBERG, N. **Interpreting**: an introduction. Revised Edition, 1990. EUA: RID Publications , 1994.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Journal of Interpretation. EUA: Registry of Interpreters for the Deaf, 1997.

Mc INTIRE, M. **Interpreting**: the art of cross cultural mediation. EUA: RID Publications, 1985.

McINTIRE, M. **Journal of Interpretation**. EUA: RID Publications, 1986.

MILES, D. **British Sign Language**: a beginner's guide. Foreword by HRH. the Prince of Wales. Londres: BBC BOOKS, 1988.

NATIONAL CENTER ON DEAFNESS. **Communicating With Deaf People**: an introduction. EUA: Gallaudet University , 1999.

PLANT-MOELLER, J. Expanding Horizons. **Proceedings of the Twelfth National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf**. EUA: RID Publications, 1991.

QUADROS, R. M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC, SEESP, 2002.

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

SOLOW, S. N. **Sign Language Interpreting**: a basic resource book. EUA: National Association of the Deaf, 1993.

Views: A monthly publication on the registry of interpreters for the deaf. Vol. 15, Issue 6, June 1998.

Views: A monthly publication on the registry of interpreters for the deaf. Vol. 18, Issue 8, Aug./Sep. 2001.

Views: A monthly publication on the registry of interpreters for the deaf. Vol 18, Issue 3, March 2001.

Views: A monthly publication on the registry of interpreters for the deaf. Vol 16, Issue 2, February 1999.

Views: A monthly publication on the registry of interpreters for the deaf. Vol. 15, Issue 10, November 1998.

Views: A monthly publication on the registry of interpreters for the deaf. Vol. 15, Issue 8, Aug./Sep. 1998.

WATSON, D. Ph.D. **Journal of Interpretation**. EUA: RID Publications, 1999.

WINSTON, E. **Transliteration**: What's the Message? I. C. Lucas (Ed.). The Sociolinguistic of the Deaf Community. San Diego, Califórnia: Academic Press, Inc.1989.

Processo avaliativo do aluno surdo

Avaliação educacional

Joselane R. V. Siqueira*

Concepção

Avaliar consiste em apreciar, determinar o merecimento. A avaliação educacional é a apreciação e/ou análise de um processo educativo, no decorrer de um programa instrucional. Quando tem por objetivo **aperfeiçoá-lo**, a avaliação é **formativa**. Quando, porém, constitui o processo de avaliação final, visando **julgá-lo**, denomina-se **somativa**.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), *apud* Barreira (1999:27).

“Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um(a) aluno(a), de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores(as), programas etc., recebem a atenção de quem avalia, e analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.”

Função/Finalidade

A avaliação é um trabalho de tomada de consciência, de apreciação. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Certamente, são atividades significativas e funcionais que se aplicam a contextos variados e se atualizam sempre que preciso, para que se continue a aprender. Na escola, o papel da avaliação é orientar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem para o professor e para o aluno.

Realmente, conceituar ou classificar o educando não representa um instrumento de avaliação, pois não esclarece as dificuldades de aprendizado que o aluno apresenta, nem lhe proporciona novas oportunidades na constituição de saberes e conhecimentos.

Na avaliação tradicional, os instrumentos utilizados (testes, provas e outros) servem, apenas, para classificar sem nada acrescentar para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem. Sabe-se, por exemplo, que o aluno não aprendeu algo, mas não se sabe por quê, tampouco, se desenvolvem processos, para que ele venha a aprender. Por isso, é preciso primeiramente repensar a avaliação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) determina que o desempenho do aluno deva ser avaliado de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como dos resultados ao longo do período letivo sobre os de possíveis exames finais.

*Profª Joselane Rosa V. Siqueira, pedagoga (UERJ), licenciada em Letras (UFRJ), especialista em Língua Portuguesa (UFRJ), é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação e coordenadora do Projeto Vestibular do INES (RJ), professora do Ens. Fund. na SME (RJ).

Cabe à escola, face à autonomia que a Lei lhe oferece, ressignificar as formas e procedimentos a serem utilizados na avaliação de aprendizagem dos alunos. É preciso, porém, que haja parceria entre os educadores, especialistas, direção, enfim, de todos os envolvidos no processo, tendo em vista os objetivos de sua proposta pedagógica, bem como as suas características e a de seus alunos – no caso, os surdos –, para que se promova uma aprendizagem de qualidade. Este deve ser o principal objetivo de qualquer processo de avaliação da aprendizagem.

Critérios/Instrumentos

“Avaliar para promover – uma postura reflexiva do aluno e do professor” (jussara hoffman)

Atualmente, inúmeros são os métodos e técnicas que se encontram à disposição dos avaliadores para o desempenho de suas funções (provas, trabalhos individuais e em grupo, observação de cada aluno, auto-avaliação, entre outros). Isso explica por que um grande número de estudiosos e usuários da avaliação valoriza o ecletismo, trabalhando com diferentes técnicas e estratégias avaliativas que variam em suas aplicações, em função da situação e dos objetivos a que se propõem; todos relevantes, se utilizados de forma integrada.

No desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, para que o aluno alcance seu crescimento pessoal, questão última de todo processo educativo, o professor deve utilizar os diferentes métodos e técnicas de avaliação que se encontram à sua disposição. **O mais importante, porém, principalmente quando se trata do aluno surdo, é a atenção do professor às situações em que a aprendizagem se desenvolve; o educador deve observar se está atendendo ou não às necessidades de cada aluno.**

Ao professor cabe observar as dificuldades que os alunos apresentam e procurar ajudá-los a superá-las, incentivando-os, elogiando seus trabalhos, estimulando-os a buscar o conhecimento de forma prazerosa e, ainda, traçando novas estratégias que possam despertar no educando o seu interesse para a aprendizagem.

“Incentivar, animar e potencializar a auto-estima do aluno, estimulando-o a aprender cada dia mais. E isto não significa que devemos esconder o que cada um é capaz de fazer, já que um dos objetivos do ensino é que cada menino e menina consiga conhecer profundamente suas possibilidades e suas limitações” (ZABALA, 1999).

É preciso que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica “o que fazer?”, “como fazer?”, e “quando?” e, certamente, pense em seu papel de educador e no que espera alcançar de seus alunos com as atividades de avaliação. Em contrapartida, os alunos devem ser levados a refletir sobre o que aprendem e como aprendem, além de tomar consciência sobre a qualidade de suas respostas e estratégias utilizadas na aprendizagem.

Além disso, concebe-se que numa ação pedagógica centrada no diálogo entre professor – aluno, aluno – aluno, aluno – intérprete, professor – intérprete, teoria – prática; o conhecimento construído e adquirido ocorre por meio da negociação em que as avaliações constituem um processo interativo em que se busca o consenso entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se, porém, as dissensões. “A informação acerca dos resultados obtidos com os alunos devem levar a um replanejamento dos

objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e das variáveis envolvidas em sala de aula.”

Segundo Jussara Hoffmann (1991:17).

“avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizado, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas”

Numa atividade de produção de texto, por exemplo, ao avaliar a L2 – Língua Portuguesa escrita - constata-se que o aluno surdo, em sua maioria, apresenta estrutura organizacional de texto distinta da expressa pelo ouvinte, em função de sua língua materna L1 – LIBRAS – que tem uma organização semelhante à língua oral, estruturando-se da mesma maneira que as línguas faladas. O professor/avaliador precisa ter a sensibilidade e o conhecimento de perceber se a informação contida no texto, escrito pelo surdo, está coerente e adequada ao tema, mesmo que a estrutura frasal não corresponda à norma padrão da Língua Portuguesa.

Os trabalhos de elaboração de texto, primeiramente, ocorrem por meio da negociação; é uma atividade coletiva, em que as informações acerca do assunto partem dos alunos, e, com a ajuda do professor, as idéias vão se articulando, na disposição de frases, orações, períodos, com vistas à construção do parágrafo e, por extensão, dos parágrafos na produção do texto.

É preciso, também, estar atento à seqüência lógica dos fatos – coerência textual –, assim como, valorizar o aspecto semântico da língua, a conexão estabelecida pelos elementos marcadores do texto, já que respondem pelo elo entre as idéias construídas ou pela coesão textual. O mais importante, porém, é que, juntos, professor e aluno podem negociar a informação, construir e adquirir o conhecimento. E, dessa forma, o professor pode perceber os desvios e avanços obtidos quanto aos objetivos, procedimentos e metodologia empregados no processo de aprendizagem.

“O processo de avaliação numa perspectiva da negociação, que se organiza a partir de um paradigma construtivista, deve ter início pela identificação dos interessados e de suas preocupações, as quais são tornadas conhecidas de uns e outros. À medida que estas interações ocorrem, muitas das preocupações são resolvidas no próprio processo; outras são conduzidas até os procedimento de busca de informações mais completas e aprofundadas, até se chegar ao que pode ser consensual e identificar o que ainda é dissenso e para onde ir, enquanto o ciclo prossegue” (PENNA FIRME, 1994:34).

A seguir, apresenta-se o quadro demonstrativo com os critérios utilizados na avaliação de produção textual – Língua Portuguesa escrita (L2) –, e, em seguida, uma amostragem de redação do aluno surdo. As redações a seguir foram realizadas, individualmente, por ex-alunos do pré-vestibular do INES e que já estão na faculdade.

Critérios para avaliação de textos (Redação)

Competências	I	II	III	V	IV
	Domínio da norma padrão da língua escrita	Adequação ao tema e à estrutura do texto dissertativo-argumentativo	Coerência (seqüência textual lógica)	Coesão (adequação no uso de recursos lexicais e no emprego de conectivos)	Solução para o problema abordado
1	Bom domínio da norma padrão (propriedade vocabular, concordância, ortografia, acentuação gráfica, colocação pronominal, pontuação adequada).	Bom domínio da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Desenvolve muito bem o tema, apresentando um projeto de texto.	Relaciona muito bem as informações, fatos, opiniões e argumentos selecionados, interpretados e organizados ao projeto de texto.	Articula muito bem os recursos lexicais (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração etc) e emprega muito bem conectores intervocabulares, interparágrafos, tempos verbais, pontuação, seqüência temporal, relações anafóricas etc.	Apresenta proposta de intervenção <u>muito bem</u> relacionada e articulada ao tema e à discussão desenvolvida no texto.
2	Conhecimento razoável da norma padrão (alguns desvios gramaticais ou transgressões das convenções da escrita), alguma transposição da oralidade para a escrita.	Aborda parcial e/ou superficialmente o tema, mas tem dificuldade na manutenção e progressão temática. Domina razoavelmente o texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta idéias, fatos e opiniões razoavelmente desenvolvidos e relacionados ao projeto de texto. Reproduz elementos fornecidos pela proposta de redação.	Articulação razoável das partes do texto, mas comprometida em função do uso inadequado dos recursos coesivos.	Apresenta proposta de intervenção razoavelmente relacionada e articulada ao tema e à discussão desenvolvida no texto.
3	Conhecimento precário da norma padrão (graves desvios gramaticais e transgressões das convenções da escrita). Utilização recorrente de recursos da oralidade.	Aborda tangencialmente o tema em um texto dissertativo-argumentativo; sem haver fuga total ao tema proposto.	Apresenta idéias, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema, com prejuízo do entendimento textual	Articulação precária das partes do texto (comprometimento da coesão interna dos parágrafos e desarticulação entre as partes do texto).	Apresenta proposta de intervenção precariamente relacionada ao tema.

Redação 1

As sociedades designais

No mundo maravilhoso onde há rios como laís, lindas praças, inúmeras montanhas, as florestas existem sociedades diversas e designais sociedades vivem no mesmo lugar onde há rios separados pela natureza da própria renda

O que se vê, é a desigualdade existente pobres, O pobre, ou seja, a classe baixa, e tem média, fazem o trabalho para aquelas patões de natureza ficam com a maior renda ou tem mais coisas, lindos apartamentos e renda fixa aquela que fazemos a base de tudo isso ficam pequenas vantagens e quase nada porque as pouco a não consegue viver bem.

A desigualdade é um problema sério do mundo a não ser que contribua que sejam mais com a desigualdade, os países seria bom se fossem assim, e acho

Redação 2

Que país é este?

O nosso país tem muitas riquezas, e a criação da população, e ninguém se não tem iguais condições e alguns dizem quem sabe, essa por enquanto, os países do norte estrangeiros e os países do sul os serviços e quem um dia irá dizer que o país fosse visto como a mais importante, que houve um país que deve valor aqueles que se lutam e esforços, para conseguir um país aqueles que se manifestam humanos, há na terra: plantam, cultivam, cuidam, etc. e ainda certamente a não para se desenvolver. Com o outro lado tem um empreendimento econômico e humano para não deixar que encontrem a natureza e ela só por um país, enquanto há um pobre pedindo ajuda.

Não, contudo não detalhe. Alguns dizem que

Redação 3

menino pobre e menino

Nasceu um menino pobre e outro lado nasce um menino rico. o menino pobre começou crescer e também foi a escola pública, para conhecer a vida de social. ele também brincou os amigos, mas não tem gramado, era só terra dura cheio de Bando. E outro lado de família rico, Botou o filho nas escola particular e ~~to~~ caro, lá tem piscina, futebol com gramado, quadra de esporte e até microinformática. e os ricos só aproveitando muita as coisa conhecendo melhor tecnologia. e quanto os pobre que está nível Bairo, quase não aprendendo ~~o~~ nada. para desigualdade, os dois ser uniu para trocar os amigos conhecer a melhor que está acontecendo que os ricos conhecer mas do que os pobre, ele buscar para conhecer tu mas inteligente. Os dois já sei conheciam e chamouse para brincar no campos de gramado. eles gostaram sei amigos para sempre!

Boa sorte ! ??

Avaliação – uma ação mediadora

A avaliação mediadora fundamenta-se em princípios avaliativos, a saber:

AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA AÇÃO – toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. Prevê a melhoria da aprendizagem.

AVALIAÇÃO COMO PROJETO DE FUTURO – os professores aproveitam o tempo em que estão reunidos para discutir o que vem acontecendo com seus alunos e, no restante do tempo, encaminham propostas pedagógicas para auxiliar os alunos em suas necessidades. O professor interpreta o instrumento de avaliação (prova, teste, e outros) não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar em quais estratégias ele poderá desenvolver para atender esse aluno. Ele pensa de que forma poderá agir com o grupo, ou com um aluno, para resolver essas questões e dar continuidade ao seu planejamento, a fim de que os alunos sejam mais coerentes, mais precisos e tenham maior riqueza de idéias.

PRINCÍPIO ÉTICO – a avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno. Cada aluno é importante em suas necessidades, em sua vivência, em seu conhecimento. Não basta um professor obter uma aprendizagem satisfatória com 70% dos alunos, se os 30% restantes deixarem de ser atendidos.

Para finalizar, pode-se dizer que o sistema de **avaliação do aluno surdo**, desde a alfabetização até a faculdade, deve ser realizado de **forma continuada**, em que o aluno possa expressar os seus conhecimentos a respeito de um estudo ou noção, observados pelo professor e **mediadora** a partir de atividades interativas, nas quais o conhecimento é construído na relação consigo, com os outros e com o objeto do conhecimento, através de formas diferenciadas de registros.

Referências Bibliográficas.

- BARREIRA, S.. **Planejar, Avaliar e Documentar**: competências profissionais do professor reflexivo e autônomo. Dois Pontos: informativo de férias do Centro de Estudos da Escola da Vila, São Paulo, Ano I, n.º 2, p. 6, julho de 1999.
- _____. **O Ensino de Procedimentos e as Estratégias Didáticas** – avaliação escolar. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 1999.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 vol , Brasília, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries**. 10 vol., Brasília, 1998.
- COLL, C. *et al.* **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. **Os conteúdos na reforma** – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB/CNE de 1º de junho de 1998**. Documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora Guiomar Namó de Mello, junho de 1998.
- BRITO, L. F. Adaptação do vestibular às necessidades atuais do surdo. In: **Revista Integração**. MEC/SEESP, ANO 7.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GADIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1991.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1991.
- _____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1994.
- PENNA FIRME, T. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. Revista Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 1, pp. 5-12, janeiro./março de 1994.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

VELLOSO, J. P. dosR.; ALBUQUERQUE, R. C. (coord.). **Um Modelo para a Educação no Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

REVISTA ESPAÇO. **Por uma proposta de educação bilíngüe**. Ano 2, (2) INES, pp. 75-94.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão: a universidade e as pessoas com deficiências**. 2001.

YUS, R. **Temas transversais: uma busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1998.

ZABALA, A. **Os enfoques didáticos: necessidades de instrumentos para análise da prática**. In: César Coll *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

O Modelo curricular funcional e ecológico para surdocegos e deficientes múltiplos

Maria Aparecida Cormedi *

A abordagem funcional surgiu nos idos dos anos de 1970, nos Estados Unidos, em pesquisas de Brown, Certo e Gruenewald (1979), quando relataram que as escolas para deficientes mentais colocavam os alunos em situações de aprendizagem artificiais. Partindo da premissa de que o que esses alunos deficientes aprendiam em situações escolares eles dificilmente generalizavam para outras situações de sua vida cotidiana, Brown (1989) propôs como alternativa a funcionalidade das atividades educativas em ambientes naturais e de acordo com a idade cronológica do aluno .

A abordagem funcional inicialmente delineada para deficientes mentais foi gradativamente incorporada no processo de delineamento de currículos e programas educacionais para crianças e jovens com deficiência múltipla e com surdocegueira. Isso é explicado pelo fato de que esses indivíduos não necessariamente desenvolvem ou adquirem habilidades em uma seqüência normal, como descritas nas escalas de desenvolvimento, bem como algumas das habilidades não podem ser adquiridas se não forem realizadas em ambientes naturais do cotidiano destes indivíduos (BAINE, 1996:4).

O currículo funcional tem por objetivo definir as habilidades prioritárias de que o aluno necessita para funcionar em ambientes de seu cotidiano visando à independência futura. Estas habilidades são todas aquelas necessárias para que alunos com surdocegueira e múltipla deficiência possam ser mais independentes na escola, em casa, na comunidade e em algumas atividades de trabalho. A ênfase não é o ensino de habilidades motoras individuais, de socialização, de comunicação, fora do contexto de vida deste aluno, mas procura-se enfatizar o ensino dessas habilidades em uma rotina de vida diária, de forma natural e em ambientes normalmente freqüentados pelos alunos (BROUWN; CERTO; GRUENEWALD, 1979).

As seguintes áreas de domínio são descritas no modelo funcional e ecológico: Escola, Casa, Comunidade, Trabalho e Lazer, considerando que atividades de vida diária estão presentes em todas as áreas de domínio e que a escola especial e regular, dentro dos princípios da inclusão, podem estar contempladas na área de domínio Escola. As áreas de domínio estão ligadas, obviamente, ao ambiente em que serão realizadas as atividades, porém, estão associadas aos objetivos de cada uma (CORMEDI, 2005):

*Fonoaudióloga. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Consultora Internacional do Programa Hilton Perkins para a América Latina. Diretora da ADefAV – Associação para Deficientes da Áudio Visão, São Paulo. marianina@adefav.org.br

Escola: compreende o ambiente escolar, seja da escola especial ou da escola regular, com todos os objetivos de aprendizagem para os distintos alunos, seguindo referências curriculares.

Casa: compreende o ambiente doméstico do aluno, onde vive e seu contexto familiar. O objetivo maior é desenvolver atividades neste ambiente para que surdocegos e deficientes múltiplos possam ser mais independentes e autônomos quando adultos.

Comunidade: compreende todos os ambientes comunitários que o aluno frequenta, perto da escola, de seu ambiente doméstico ou segundo o contexto sociocultural e que está inserido.

Trabalho: compreende os locais em que o aluno teria possibilidades de desenvolver atividades de caráter vocacional e até de trabalho, entendendo-se para isso, que possa ser de alguma forma remunerado, desde que se compreenda neste contexto.

Lazer: seriam todos os ambiente em que o aluno realize atividades de recreação, de tempo livre, segundo suas preferências.

As áreas aqui descritas teriam maior representatividade em um currículo segundo a faixa etária dos alunos. Assim, a área de trabalho não seria detalhada em um currículo para alunos de pré-escola, porém, ela deve ser muito considerada para alunos adolescentes.

Para se desenvolver um modelo curricular destinado a surdocegos e a deficientes múltiplos, tem de se considerar, além das áreas de domínio, as necessidades específicas desses deficientes e suas especificidades no aspecto da comunicação.

Orelve e Sobsey (1996) descreveram as necessidades das crianças múltiplas deficientes: médicas, de saúde, educacionais, sócio-emocionais; sendo que, quase sempre, apresentam duas ou mais dessas características. Ao fazerem essa descrição, tais autores utilizaram o termo “características” como sinônimo de “necessidades”. As características são:

- Restrição dos movimentos, devido, principalmente, à paralisia cerebral.
- Deformidades ósseas, como escolioses, encurtamentos de tendões e músculos.
- Desordens sensoriais: visual; auditiva; visual e auditiva; e de outros sistemas sensoriais.
- Convulsões, que podem ser controladas com medicação, porém o uso frequente do mesmo pode resultar efeitos colaterais fisiológicos e de comportamento.
- Problemas respiratórios e pulmonares, que, em sua maioria, são decorrentes das dificuldades motoras e de deformidades esqueléticas. Os problemas respiratórios ocorrem mais frequentemente durante a alimentação, devido à dificuldade na mastigação e deglutição, podendo ocorrer até a aspiração do alimento.
- Problemas de pele, de intestino, infecções de ouvido, infecções urinárias, que necessitam de medicações constantes, desde antibióticos até anticonvulsivantes.

Para as pessoas com surdocegueira, a ausência ou a limitação da visão e da audição simultaneamente acarreta uma condição única de percepção e representação da realidade, sendo a dificuldade com a comunicação o que mais caracteriza a pessoa surdocega. A surdocegueira é a lesão dos sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância (audição e visão) de ordem temporal, direcional e simbólica.

Surdocegos têm, portanto, os seguintes desafios a enfrentar: restrição ao acesso à informação; restrição de orientação e mobilidade; restrição das oportunidades de experiências e restrição ao acesso à educação.

A combinação das limitações que acometem indivíduos com múltipla deficiência e com surdocegueira gera dificuldades tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem.

A combinação das dificuldades leva a outra maior, que é o acesso à linguagem. Todas as formas possíveis de comunicação devem ser implementadas segundo as necessidades de cada criança, para que elas possam expressar o que desejem, seja fome, sede, ou sentimentos.

As dificuldades com a comunicação e a necessidade das adaptações se evidenciam nos deficientes múltiplos que não ouvem e têm problemas motores em membros superiores. Apesar de a visão estar preservada, a comunicação expressiva por sinais fica prejudicada, uma vez que as restrições motoras os impedem de fazer gestos e sinais. Os movimentos corporais assumem, então, uma função primordial para a comunicação.

O toque (tato) aliado ao movimento é a forma de compensação da deficiência. As mãos assumem papel fundamental na comunicação e na interação.

A combinação das perdas sensoriais dificulta o desenvolvimento das funções intelectuais, descritas por Vygotsky (2003). O processo de incorporação do significado que leva à generalização e à formação de conceitos foi descrito com base em crianças que percebem o mundo por meio de todos os sentidos, sem nenhuma privação sensorial. No caso das pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla, a significação do mundo é diferente, segundo as informações que percebem. A aquisição de conceitos não é um processo automático e natural, e precisa ser facilitado pelo educador.

Passar de uma forma de comunicação por movimentos corporais para uma comunicação por gestos e por sinais nem sempre é um processo automático, sendo necessário o uso de diferentes pistas de informação e objetos de referência, para facilitar, às pessoas com surdocegueira e com múltipla deficiência, a incorporação dos significados dos objetos e das situações que vivenciaram.

O educador necessita compreender o processo de desenvolvimento de linguagem para não ser apenas intérprete do aluno e sim um instrutor de comunicação. O domínio do conhecimento, por parte dos professores, do processo de desenvolvimento de linguagem facilita o processo de representação do universo e formação dos conceitos, por parte dos alunos.

A abordagem funcional e ecológica pressupõe o desenvolvimento de habilidades baseadas nas potencialidades dos alunos, visando atender às necessidades atuais e futuras do aluno, de sua família e da escola. O objetivo é desenvolver autonomia e

independência em todos os ambientes do seu cotidiano, considerando a realidade social, cultural familiar e ambiental.

Elaborar um programa educacional individualizado, para alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla, programa esse referenciado no modelo curricular funcional e ecológico, pressupõe:

Apoio individualizado, que é diferente de atendimento individualizado, ou seja, o programa é individual, mas estes alunos estão inseridos em grupos.

Programa com atividades funcionais e significativas, baseadas na idade cronológica, nas potencialidades, habilidades e interesses do aluno.

Ambientes organizados, estruturados e que lhes tragam segurança.

Uso de objetos de referência em um sistema de calendários.

Equipamentos e materiais específicos, bem como adaptações de ambientes, materiais e equipamentos.

As áreas do currículo funcional que serão priorizadas – CASA – ESCOLA – COMUNIDADE – TRABALHO – LAZER, de acordo com a idade cronológica do aluno e com as condições da escola, ampliando horizontes para a comunidade e prevendo programas de transição para a vida adulta.

Critérios de funcionalidade, a saber:

- Atividades pela idade cronológica, principalmente para não abordar os adolescentes como eternas crianças.
- Motivação do aluno.
- Expectativas da família. Sonhos, desejos e medos.
- Para que esta atividade pode servir no futuro?
- Sucesso do aluno na execução.
- Conformidade com o repertório.
- Oportunidades de atenção conjunta – troca de turnos, ou seja, que a interação aconteça em todos os momentos.
- Respeito ao tempo do aluno e seu ritmo de aprendizagem. Avaliação e definição das formas de comunicação receptiva e expressiva para cada atividade, das concretas para as simbólicas, facilitando a generalização de conceitos, ampliando vocabulário até a emergência de uma língua. Há que se considerar que há níveis de desenvolvimento de linguagem que alguns alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla podem não alcançar. Alguns poderão até ser capazes de se comunicar pela fala, mas, na maioria dos casos, a linguagem, como meio simbólico de comunicação, representa um objetivo a longo prazo, nem sempre alcançável, por isso, é que as seguintes formas mais concretas de comunicação são implementadas (AMARAL, 2004).
- movimentos corporais
- expressões faciais
- pistas de contexto
- pistas de movimento

- pistas táteis
- pistas de objetos
- objetos de referência em sistema de calendários
- contornos
- desenhos
- figuras
- fotos
- sistemas de comunicação alternativa e aumentativa
- braille
- língua de sinais
- definição dos objetivos para cada atividade.

A intervenção do adulto, então, é promover a aprendizagem destas pessoas com deficiência múltipla e com surdocegueira em ambientes e contextos naturais do seu cotidiano, por meio de atividades realmente funcionais, comunicadas significativamente e que lhes propiciem cada vez mais independência e autonomia. O conteúdo do currículo para alunos surdocegos e para deficientes múltiplos busca, assim, ser abrangente, no modelo funcional e ecológico, e na obrigatoriedade de procurar atender às necessidades de saúde, educação, comunicação e sociais destes alunos.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, I.; DUARTE, F.; NUNES, C.; GONÇALVES, A.; SARAMAGO, A. R. **Avaliação e Intervenção em Multideficiência**. Lisboa: Ministério da Educação, 2004. BA-INE, D. Guide to Assessment and Instruction: moderate and severe disabilities. Edmonton: Vector Educational Psychology, University of Alberta, 1996.
- BROWN, L.; CERTO, N.; GRUENEWALD, L. **Strategies for developing chronological age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults**. The journal of special education, Madison, vol 13. nº 1, 1979.
- BROWN, L. et al. **Criterios de funcionalidad**. Barcelona: Ediciones Milan, Fundación Catalana Síndrome de Down, 1989.
- CORMEDI, M. A. **Referências de Currículo na Elaboração de Programas Educacionais Individualizados para Surdocegos Congênitos e Múltiplos Deficientes**. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). **Educação Infantil 4: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 2ª ed. rev., Brasília, 2003.
- ORELOVE, F. P.; SOBSEY, D. **Educating Children with Multiple Disabilities: a transdisciplinary approach**. 3ª. ed., Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo, 2ª. ed., 4ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Dificuldades de aprendizagem: etiologias e triagem diagnóstica

Tania Saad*

O número de crianças que manifestam algum tipo de dificuldade de aprendizagem durante a vida escolar tem sido crescente entre nós. Tal constatação preocupa os diversos profissionais envolvidos com esta atividade exclusiva do ser humano, quer na área da educação, quer da saúde, uma vez que, com o advento da globalização, as nações passaram a ser valorizadas, entre outros aspectos, pela capacidade de aprender ou captar informação. Mais do que nunca, somos o que aprendemos e valemos pela nossa possibilidade de adaptação e de utilização da informação obtida.

Para entender-se o parágrafo anterior, faz-se necessário definir APRENDIZAGEM como o processo que ocorre no sistema nervoso central (SNC), pelo qual se produzem mudanças mais ou menos permanentes que se traduzem por uma modificação funcional, ou de conduta, que permite uma melhor adaptação do indivíduo a seu meio, como resposta a uma ação ambiental.

Nesse sentido, a aprendizagem é um processo de aquisição que, na infância, junto com a maturidade constituem os dois pilares fundamentais do desenvolvimento humano; implicando modificação do sistema nervoso, pois determina a “abertura” de sinapses. A aprendizagem geralmente se produz por ação de um estímulo que, habitualmente, é extrínseco (estímulos sensoriais e psíquicos suscitados pelo meio); é um processo adaptativo, uma vez que o indivíduo pode modificar-se frente às alterações de seu ambiente, a fim de gerar uma resposta mais adequada; e requer memorização, pois em todos os processos de aprendizagem e de adaptação, a aquisição de um hábito novo requer a possibilidade de comparar o que é percebido com o que já é conhecido.

Para melhor compreensão do processo neuropsicológico da aprendizagem, é necessário lembrar-se de que a evolução do sistema nervoso inicia-se na concepção e termina na idade adulta e que o desenvolvimento psicomotor do indivíduo já é observado na vida intra-uterina, com o aparecimento entre o quarto e o quinto meses de gestação, na etapa bulbo-espinhal, dos primeiros reflexos proprioceptivos do feto. (É quando se recebem os cem bilhões de neurônios,). Nessa época, o SNC começa a exercer o controle da vida vegetativa, hormonal e dos afetos.

Pode-se considerar que a evolução humana está diretamente relacionada ao comportamento e à capacidade de aprender do indivíduo, pois é ainda na vida intra-uterina que se iniciam as marcas que o ambiente deixará nos centros do comportamento, bem como nas estruturas superiores da corticalidade, por meio da constituição

* *Neurologista Infantil; Doutora em Neurologia pela UFRJ; Médica do Ministério da Saúde; Responsável pelo Ambulatório de Neuropediatria da 25ª Enfermaria da Santa Casa de Misericórdia e do Instituto Estadual de Infectologia São Sebastião-Caju; Prof. Assistente de Neurologia da UGF, Professora-Titular de Neurologia da Uni-IBMR.*

das vias nervosas e da demanda da abertura de áreas e de vias de associação. Dessa forma, entende-se por que o desenvolvimento do ser humano é influenciado não só pela quantidade como também pela qualidade das trocas entre o indivíduo e o ambiente que o cerca – cenário no qual se desenrola sua atuação no palco da vida.

Desde muito cedo, se inicia a construção do cérebro humano, um verdadeiro microcomputador, em que se instalam os programas com os quais se realizarão as mais diversas operações, cada vez mais complexas, à medida que se ocupa espaço na memória.

Apesar da atualidade do tema, há muito o processo de aprendizagem é estudado por médicos, psicólogos, pedagogos, bem como por filósofos (Rousseau já abordava aprendizagem em Emílio), respaldando a afirmativa de que se trata de uma atividade interdisciplinar e que, como tal, deve ser tratada. Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980) foram os primeiros a considerar a “Psicologia Genética”, segundo a qual só se pode compreender a natureza de um comportamento, considerando sua gênese. Já Vygotsky (1896-1934) enfatizou a necessidade do estudo de aspectos filogenéticos e ontogenéticos de funções como a linguagem oral e a escrita, memória, atenção e pensamento, como forma de melhor compreender-se o ato de aprender.

Do ponto de vista anatômico, há que se considerar não só a função das vias motoras e sensitivas, mas também suas interconexões. Existem feixes de associação entre os neurônios da corticalidade e os centros subcorticais da afetividade. Assim sendo, não importa apenas avaliar a existência ou a capacidade do ato motor, mas, sobretudo, o que, objetivamente, com ele se realiza. Mais do que se testar as diversas formas de sensibilidade (tátil, térmica, dolorosa, artrocinética, pressórica), importa observar-se a resultante da função somestésica na construção do esquema corporal do ser. Como distinguir os símbolos do meio externo sem reconhecer a própria figura? Para que se saber da existência de uma determinada sensação, se não for conferida interpretação afetiva à mesma? Lentamente, constrói-se o alicerce da vida neuropsicológica – aí se encontra a importância dos pré-requisitos adquiridos, para a capacitação das funções perceptivas e motoras da criança e do adolescente e a conseqüente possibilidade de aprender.

Aspectos neuroanatômicos e químicos da aprendizagem:

As principais áreas corticais envolvidas na aprendizagem são:

No lobo occipital, as áreas 17, 18 e 19, relacionadas à função visual.

No lobo temporal, as áreas 41, 42 e 22, relacionadas à recepção da mensagem auditiva.

No lobo frontal, as áreas 44 e 4, responsáveis pela articulação da palavra falada e expressão gráfica, bem como pelo ato motor voluntário. Na junção dos lobos parietal, occipital e temporal, encontra-se a área da propriocepção e da organização espacial, em que se representa o esquema corporal.

As áreas pré-frontais relacionam-se com a afetividade, a análise e a deliberação, ou a tomada de decisões.

Além dessas estruturas, contribuem, em muito, os órgãos dos sentidos, sobretudo visão, audição e tato, e os neurotransmissores noradrenalina e dopamina, relacionados com os processos fisiológicos da memorização, atenção e vigília. A elevação da atividade catecolaminérgica (mecanismo pelo qual atuam as medicações ditas psicoestimulantes, tais como o metilfenidato e as anfetaminas) aumenta a consolidação da memória. Assim justifica-se a indicação dessas drogas na facilitação da aquisição da aprendizagem, até certo ponto, pois, além dos mecanismos orgânicos da aprendizagem, tal processo ainda é influenciado por variáveis tais como o estímulo ou motivação e o estado emocional do indivíduo frente ao ato de aprender.

Dificuldade de aprendizagem: etiologia

Ao considerar as causas da dificuldade de aprendizagem, há que se pesquisar em três diferentes âmbitos, razão pela qual o processo é multifatorial:

Fatores Genéticos/Hereditários: carga genética *versus* fatores adversos ambientais

Adversidades Biológicas: causas orgânicas que podem alterar as estruturas anatômicas

Adversidades Psicossociais

Aspectos biopsicossociais da aprendizagem:

Características da escola:

- físicas – utilização de meios de facilitação da transmissão da informação (laboratórios, multimeios);
- pedagógicas – qual o melhor método de ensino para aquela criança?
- qualificação dos professores – necessidade de se conhecer o desenvolvimento ontofilo-genético e neuropsicomotor normal nas diversas faixas etárias;
- consciência *versus* compromisso profissional; e
- sistema educacional – por que o aluno que não atingiu o objetivo acadêmico de uma determinada série é aprovado para a série subsequente?

Características da família:

- qual a importância / o real significado da escola para os pais nos dias de hoje?
- nível de escolaridade dos pais;
- presença / participação dos pais na vida escolar;
- maus-tratos / maternidade/paternidade irresponsável;
- inversão de valores morais. (estudar para quê?); e
- importância do GRUPO (sobretudo na adolescência).

Características do próprio indivíduo:

A- Orgânicas:

- integridade das funções sensoriais – audição, visão, desenvolvimento de praxias (o que fazer) e gnosias (como fazer)
- distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor nos primeiros anos
- alterações neonatais (asfixia, icterícia crítica, hipoglicemia, doenças de transmissão pela placenta: toxoplasmose, rubéola, citomegalovirus, herpes virótica, sífilis, HIV)
- prematuridade (baixo peso ao nascer, necessidade de assistência ventilatória, sepsse,
- hemorragia cerebral)
- entidades sindrômicas
- condições de gestação (assistência nutricional e pré-natal em geral)
- aporte nutricional intra-uterino e nos dois primeiros anos de vida
- meningite prévia (atrofias, efusões, áreas de encefalomalácia)
- comorbidades clínicas, geralmente crônicas (asma, diabetes juvenil)

B- Mentais ou Comportamentais:

- causas de Retardo Mental leve (hipoxia, TORCH, sífilis congênita, HIV, hipotiroidismo, erros inatos do metabolismo)
- distúrbios de conduta (TDA/H, comportamento opositor/desafiador, TOC)
- síndrome de La Tourette, outros transtornos de tiques
- dificuldades no desenvolvimento da linguagem
- distúrbio de ansiedade
- alterações do humor (TBP)
- abuso de drogas recreativas ou uso de medicamentos
- psicose ou esquizofrenia, transtornos invasivos (autismo)

Conclui-se que o processo de aprendizagem demanda a análise de comportamentos e do desenvolvimento como produtos da interação entre fatores biológicos e psicológicos.

Fatores biológicos: problemas relacionados à FILOGENIA, história evolucionária das espécies, à taxionomia e, portanto, à abordagem evolutiva.

Fatores psicológicos: dizem respeito à ONTOGENIA, isto é, o desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução, caracterizada pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com respeito à aprendizagem deve-se considerar cada fase do desenvolvimento neuropsicomotor como se fosse única e não passagem para a seguinte, ou seja, aprender é como subir uma escada – só se chega ao terceiro degrau depois de dominar o primeiro e o segundo.

Examinando-se a ilustração a seguir, entende-se que, antes de estar pronta para aprender os símbolos da leitura, por exemplo, a criança precisa dominar o material utilizado (lápiz, papel, tesoura etc.), os movimentos necessários para grafar as letras e,

só então, dar significado aos símbolos “desenhados”. Depois, ela deverá ser capaz de organizá-las em palavras, em frases, em parágrafos, textos e na progressão, interpretar a mensagem quer seja escrita ou falada. Somente, então, abre-se um horizonte de infinitas possibilidades, com aprendizagens mais e mais complexas. Eis o porquê da necessidade de examinar-se os primórdios, ou seja, contemplar-se muito mais a educação infantil e o ensino fundamental, em que os materiais são experimentados, possibilitando formar o banco de dados de atos motores, sensações e comportamentos.



A. C., 3 anos

Dificuldades de aprendizagem: triagem diagnóstica

Anamnese

- Exame Físico Geral

Neurológico (como se movimenta, a interação com os pais e o meio, a linguagem, reações emocionais, o brincar, o fáciis, a postura, assimetrias, padrão respiratório)

Escala de Denver, Exame Neurológico Evolutivo

Exames Complementares e Pareceres

Avaliação Oftalmológica (O quanto vê? Necessidade de ortóptica?)

Avaliação Audiológica (Qual o seu limiar auditivo?)

Processamento Auditivo Central (O que ouve? Como ouve? O que entende? Como interpreta o que ouve? Como formula a resposta ao que ouve?)

Avaliação Fonoaudiológica

Outras avaliações (Psicomotora, Psicológica, Pedagógica e Terapeuta-Ocupacional)

Outros pareceres (Otorrinolaringologista, Pneumologista, Endocrinologista, entre outros)

Parecer da PROFESSORA (relato do desempenho acadêmico e da interação social)

Estudos Neuropsicológicos: disfunção comportamental ou cognitiva frontal, mas influenciada por projeções subcorticais

Estudos por Neuroimagem: SPECT e Cintigrafia com reduções do fluxo sanguíneo cerebral nas regiões frontal e do núcleo caudado. RNM + Espectroscopia

Dificuldades de aprendizagem: abordagens multidisciplinares

Intervenções Psicossociais

ESTIMULAR / AUXILIAR

Informar à família sobre a patologia

Propor estratégias para auxílio à criança

Suporte à escola e à professora

Reeducação psicomotora para aprimorar o controle do movimento

Psicoterapia individual de apoio ou de orientação analítica

Abordagem das comorbidades (depressão, ansiedade, TBP etc.)

Abordagem dos sintomas que acompanham o TDAH (baixa auto-estima, impulsividade, sociopatia)

Abordagem dos sintomas centrais do transtorno (desatenção, hiperatividade)

Manejo de sintomas comportamentais associados (oposição, desafio, teimosia)

Intervenções Psicofarmacológicas, se necessário

Esportes, dança, vida ao ar livre, agenda, criação de rotinas

Fundamentais: amor, atenção, compreensão, união, harmonia familiar, busca incansável por melhores resultados; e, por que não acrescentar também: constância, paciência e envolvimento

Dificuldades de aprendizagem: profilaxia

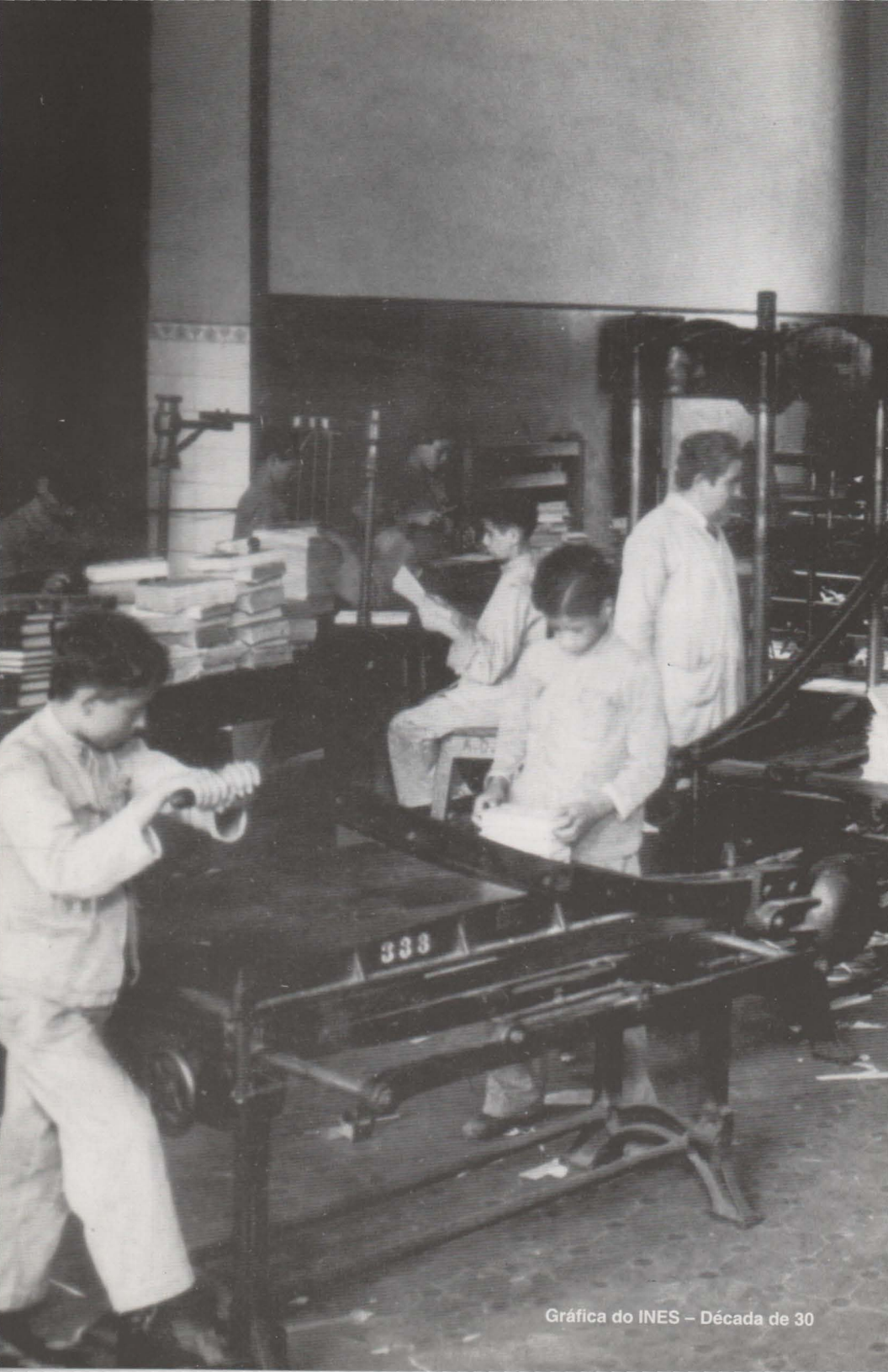
PRÉ_ESCOLA

Projeto Pólo de Bebês – programa destinado à estimulação precoce de bebês de risco, para evolução com distúrbios de desenvolvimento/aprendizagem (ex.: egressos das UTI neonatais)

Melhorar o ensino fundamental (rever as políticas e normatização para o ensino fundamental, rever critérios de avaliação, discutir aspectos pedagógicos etc.)

“Pelo contrário, as verdadeiras ciências são aquelas que a experiência fez penetrar pelos sentidos, silenciando a língua dos litigantes (...) procedendo sempre a partir de verdades primeiras e princípios notórios, passo a passo, mas ininterruptamente, até o fim...”

(Leonardo da Vinci)



Gráfica do INES – Década de 30

Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação

