

Relatório de Estágio

Susana Cristina Azevedo Gomes da Silva

Nº 3080001

Relatório de Estágio

Susana Cristina Azevedo Gomes da Silva

Nº 3080001

*Trabalho final da unidade curricular de
“Estágio” do Curso de Licenciatura em
Tradução e Interpretação em Língua
Gestual Portuguesa da Escola Superior de
Educação do Porto*

Supervisor: Doutor Miguel Augusto Santos

Intérprete Cooperante: Sara Pereira

*Local de Estágio: Escola Artística de Soares
dos Reis*

Ano letivo: 2011/2012 (julho)

*“CONHECER UMA LÍNGUA TORNA-NOS HUMANOS, CONHECER
DUAS LÍNGUAS PERMITE-NOS SER CIDADÃOS DO MUNDO”.*

(André Béteille, s/d)

Agradecimentos

No fechar deste ciclo de aprendizagem, gostaria de estender os agradecimentos a todos aqueles e aquelas que, de forma mais ou menos direta fizeram parte deste projeto.

Como tudo na vida, um projeto como este, também não se realiza isoladamente. É um caminho...e nesse caminho cruzei-me com pessoas que não posso esquecer e quero aqui presentear com os mais sinceros agradecimentos.

Assim, começo por agradecer à Escola Artística de Soares dos Reis, a todos os professores e funcionários que me acompanharam durante todo o estágio e que tanto contribuíram para a minha valorização pessoal e académica.

De igual modo, agradeço ao meu orientador Doutor Miguel Santos, que de uma forma empenhada contribuiu para o desenvolvimento e enriquecimento deste projeto, através da orientação e colaboração prestadas.

Reconheço igualmente o apoio e o companheirismo da minha colega de estágio e da Intérprete cooperante.

À minha família, nomeadamente ao Manuel e às minhas filhas Renata e Bárbara.

Por último, mas não em último, agradeço todo o apoio manifestado pelo Bruno.

Índice

Introdução	5
I Parte	7
I.1 Enquadramento Teórico.....	7
I.1.1 Por uma Escola Inclusiva.....	8
I.1.2 O intérprete de Língua Gestual	11
I.2 A importância da família... ..	13
I.3 Formação e Educação que perspetivas.....	14
I.4. Contexto de Estágio.....	14
I.4.1 Apresentação da Instituição	14
I.4.2 Oferta Educativa e Formativa	15
I.4.3 Escola(s) de Referência	16
I.5 Promover a inclusão...do discurso à prática.....	17
II Parte- Conhecer para intervir...e intervir para aprender	19
II.1 Caracterização do aluno	19
II.2 Caracterização do Curso e da Turma.....	21
II.3- O papel de uma licenciada em Tradução e Interpretação em Língua Gestual... num contexto educativo.	22
II.3.1 Em contexto sala de aula	23
II.3.2 Em outros contextos	26
II. 3.2.1 Visita de Estudo.....	26
II.3.2.2 Vários locais da escola	28
II. 3.2.3 Sessão de esclarecimento sobre escolhas vocacionais.....	28
II.4 Dia do Intérprete.....	29
II. 5 Projeto de Intervenção em Estágio... ..	29
Referências bibliográficas.....	34

Introdução

Este relatório apresenta o estágio da Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, regime pós laboral, realizado ao longo do ano letivo 2011/2012, na Escola Artística Soares dos Reis, no Porto.

No seu decurso, procurei, simultaneamente, articular a dimensão teórica fornecida pela licenciatura e o convívio com situações práticas, simbiose esta mobilizada para a consecução das duas principais finalidades deste estágio, ou seja, compreender o papel e o espaço de um/a licenciado/a em Tradução e Interpretação em Língua gestual Portuguesa, numa instituição educativa.

A formação enquanto educação, na perspetiva de Avanzini (1991) pertence exclusivamente à pessoa que se forma e enquanto espaço de socialização está marcada pelas vivências individuais em todos os contextos em que os indivíduos estão inseridos. A formação poderá, assim, ter a função de transmissão de saberes, de saberes fazer e de saberes ser, submetendo-se aos benefícios do sistema socioeconómico ou da cultura dominante.

Neste entendimento, o estágio, surge como momento fundamental conjugando fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro licenciado. Desde muito cedo, percebi que um ponto importante da minha licenciatura passaria por refletir sobre o papel de um licenciado em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, nomeadamente, num contexto educativo.

Neste sentido, este relatório pretende dar conta desse percurso de formação, enfatizando, aspetos mais e menos positivos de uma problemática tão complexa como a educação de alunos surdos.

Assim, no que se refere à estrutura do relatório, este, encontra-se dividido em três partes. Na primeira, faz-se referência: (i) ao enquadramento teórico e (ii) à organização e funcionamento da instituição. Na segunda parte é focalizada a contextualização da intervenção propriamente dita, tendo em conta todas as suas fases e reformulações. Na terceira e última parte, termino com uma análise crítica e reflexiva sobre a teoria e a prática da intervenção do intérprete em língua gestual, expondo algumas considerações gerais sobre o impacto deste processo formativo.

I Parte

I.1 Enquadramento Teórico

No ensino de jovens surdos é do senso comum assumir-se que são apenas alunos que não conseguem ouvir. Na realidade, alunos surdos e ouvintes têm diferentes antecedentes, experiências, historial de comunicação e conhecimentos. Segundo Goldfeld (2002), a dificuldade de acesso à sua língua natural, desde cedo, constitui um obstáculo à expressão do seu pensamento ao grupo que o rodeia, o que o torna diferente do jovem ouvinte. Do mesmo modo que fica impossibilitado de compreender o que os outros lhe falam.

Nós pensamos, aprendemos e representamos o mundo através das palavras pelo que só o domínio de uma língua, incluindo naturalmente a Língua Gestual Portuguesa, permite atingir níveis superiores de desenvolvimento cognitivo.

Para Vygostsy (1998), as funções cognitivas e comunicativas da linguagem, que permitem através de signos e palavras a interação social, constituem a base do acesso a níveis superiores de funcionamento que permitem distinguir os homens dos animais.

Segundo Sim-Sim (2005), a aptidão para a linguagem faz parte da nossa herança genética e, é graças a ela que, em situação de imersão linguística, nos apropriamos rápida e espontaneamente do sistema complexo, estruturado e específico da língua natural da comunidade onde crescemos e que passa a ser a nossa língua materna.

De acordo com Chomsky (1971), todas as crianças gozam de especificidades inatas que lhes possibilitam alcançar e expandir a língua da sua comunidade. No entanto, as crianças surdas filhas de pais ouvintes deparam-se, por vezes, com dificuldades no acesso à sua língua materna que, de acordo com Sacks (1998), lhes acarreta inúmeros problemas, quer ao nível do seu desenvolvimento, do contacto com o meio, quer na aprendizagem. Denota-se que tratar os alunos surdos da mesma forma que os ouvintes pode ser contraproducente. Neste entendimento, Lane (1992, citado por Coutinho., 2006 p.161), refere ser, *“um autêntico desastre educacional resultou do uso da linguagem oral, falada ou escrita, para instruir crianças surdas”*.

O que diversos estudos científicos, no âmbito da linguística, da psicolinguística e da neurolinguística demonstraram foi que, não só a língua natural dos surdos é a língua gestual, mas também que as aprendizagens escolares devem ser realizadas na sua língua materna. Esta conceção de que a língua natural dos surdos é a língua gestual, assenta no facto de que esta tem características diferentes da língua oral pois, trata-se de uma língua visuo-espacial em primeiro lugar e em que, de acordo com Guarinello (2007:12) “*as palavras são produzidas em um espaço na frente do corpo que se estende do topo da cabeça até à cintura, tendo uma distância entre a mão direita e a esquerda estendida lateralmente*”.

Deste modo, as respostas educativas a alunos surdos preveem a plena participação na vida da comunidade escolar, considerando não só o contato mas também a comunicação satisfatória com os outros, a interação com iguais e um processo de aprendizagem conduzido globalmente na sua língua natural, ou seja, a língua gestual.

Neste sentido, a educação dos “alunos com necessidades educativas especiais”, nomeadamente dos alunos surdos, tem sido discutida, na atualidade, com base numa perspetiva de integração/inclusão que recomenda que a educação destes alunos seja realizada dentro dos contextos regulares de ensino.

Hoje vive-se, ainda, uma fase de transição entre a integração e a inclusão que, de acordo com Sasaki (1997:43), “*...é compreensível que, na prática, ambos os processos sócio-educacionais coexistam por algum tempo, até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça*”

I.1.1 Por uma Escola Inclusiva

Segundo Gonzalez (2003), o termo integração tem vindo a cair em desuso “*pois implica o retorno à corrente principal de alguém que foi previamente excluído*” (p.61). Em seu lugar surge o conceito inclusão que, segundo o mesmo autor, “*comunica de uma forma mais clara e exata aquilo de que se necessita: que todas as crianças sejam incluídas na vida ativa e social das escolas...*” (p.61).

O problema, de acordo com o mesmo autor, já não passa, apenas, por integrar alguns dos alunos que foram anteriormente excluídos, mas sim, “*...desenvolver um sentido de comunidade e apoio mútuo dentro da corrente principal, que fomente o êxito entre todos os membros das escolas...*” (p.61).

Assim, para otimizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos surdos, é necessário desenvolver materiais pedagógicos, estratégias e ambientes educativos que valorizem os seus pontos fortes, ao mesmo tempo que procuram atender às suas necessidades.

Booth e Ainscow (2002) referem que, apesar dos vários pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão, esta só se inicia com “...o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças”(p.8).

De acordo com o relatório, Estado da Educação 2011, publicado pelo Ministério da Educação, Portugal é um dos países que mais privilegia a inclusão. Este facto, vai de encontro com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que afirma que a escola regular deve acolher os alunos com necessidades educativas especiais, já que esse é o melhor caminho para cumprir o objetivo de potenciar ao máximo as suas capacidades. Assim, e em consequência desta Declaração, que comprometeu um conjunto de vários países, entre os quais Portugal, no que respeita a novas abordagens ao problema dos alunos com necessidades educativas especiais, começou-se a olhar para a problemática da surdez de forma diferente. Abandonou-se o “olhar” clínico ou patológico que estava por detrás da justificação de práticas para a integração destes alunos, e passou-se para um outro “olhar” baseado na construção de um modelo cultural, que os pretende incluir na escola e na sociedade como cidadãos de pleno direito. E, para as quais se deve ter uma política que promova a remoção das barreiras que obstam a essa mesma inclusão, pois “*toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas*” (Unesco, 1994).

Neste entendimento e, de acordo com Correia (2003), uma escola inclusiva é, assim, aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Contudo, uma escola que atenda a todas as necessidades de todos os alunos, exige uma reforma profunda no ensino. De acordo com Bénard da Costa (1996), são necessárias algumas mudanças, seja, a nível jurídico-legislativo, organizativo e de gestão das escolas, seja, ao nível dos professores, do apoio aos alunos e na estrutura dos currículos. Para Carpenter (1995) a satisfação das necessidades de cada aluno, através do processo da transmissão dos conteúdos curriculares, é a chave para o êxito da inclusão.

Com a publicação do DL 3/2008 de 7 de Janeiro, que tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, dá-se um passo decisivo na educação de alunos surdos. Entre outras medidas, corporiza uma política educativa que, visa criar condições para a igualdades de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso educativo. Apostando, para o efeito, no desenvolvimento linguístico-cognitivo, emocional e social das crianças surdas.

Este diploma, assume claramente uma mudança de paradigma educacional, perspetivando a criação de alicerces sólidos e sustentáveis que permitirão aos surdos, enquanto atores da vida económica e social, serem cidadãos de pleno direito.

Nesse sentido as escolas, no quadro da sua autonomia, têm desenvolvido estratégias educativas diversificadas com o objetivo de promover a autonomia e o acesso de cada aluno ao currículo geral, com vista ao exercício pleno da cidadania por parte de todos. Indo de encontro ao previsto no ponto 2 do artigo 1º do capítulo I do referido DL “*A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais*”.

Este decreto-lei veio definir uma nova abordagem para a referenciação, avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como, a organização dos apoios especializados a prestar nas diversas modalidades de ensino. A organização destes apoios previu a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, reconhecendo a Língua Gestual Portuguesa como a sua primeira língua e a Língua Portuguesa escrita e/ou falada, como segunda língua.

De acordo com o artigo 23.º do Decreto-Lei 3/2008, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos têm uma responsabilidade educativa e social. Compete-lhes, entre outras, apostar na educação bilingue, criando as condições necessárias de acesso ao currículo; adequar os ambientes e espaços educativos à especificidade das crianças e jovens surdos; organizar e apoiar os processos de transição nos diferentes níveis de ensino e na mudança pós escolar; desenvolver, juntamente com as associações de pais, associação de surdos e autarquias, atividades que promovam o convívio, a interação e a divulgação da comunidade linguística e cultural surda;

constituir um grupo técnico pedagógico, integrando um docente de educação especial da área da surdez, um formador surdo de LGP, terapeuta da fala, intérprete de LGP e, outros profissionais da escola.

A publicação do ME/DGIDC (2007), refere que o estudo científico realizado em 1994 por Maria Augusta Amaral e outros autores, sobre o modelo de educação bilingue, constituiu um dos principais contributos científicos, tanto para a comunidade de surdos de Portugal, como para a comunidade científica em geral.

Permitiu, entre outros, o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa na Constituição da República Portuguesa (1999), onde diz que, “*Na realização da política de ensino cabe ao estado proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdades de oportunidades*” (alínea h, n.º2 do artigo 74.º)

I.1.2 O intérprete de Língua Gestual

Este reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, levou à necessidade de formar intérpretes de LGP e, conseqüentemente, à criação da profissão de Intérprete, consagrada na Lei n.º 89/99 de 5 de Julho.

De acordo com diploma, que define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de língua gestual, este é considerado/a um/a profissional que interpreta e traduz a informação da língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, utilizando as técnicas de tradução, retroversão e interpretação, adequadas para assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

É responsável por garantir a liberdade de expressão, verbalizando vontades, pensamentos, opiniões e críticas de alguém que sozinho não é capaz de o fazer. Compete, ainda, ao intérprete preparar as condições de comunicação, ajustando-as às diferentes situações e/ou contextos. Para Lacerda (2010:32), “...*a passagem de uma língua viso-gestual para uma língua auditiva-oral e vice-versa implica estratégias linguísticas próprias...*”

Neste contexto, entende-se que o/a intérprete não é, apenas, o/a profissional que se limita a traduzir/interpretar como “*um language translator*” (Souza, 2007, 159-160), tem de perceber se o/a aluno/a efetivamente entendeu o conteúdo da “mensagem”.

Neste sentido, mais do que realizar uma interpretação em simultâneo, é necessário conseguir identificar se o/a aluno/a tem dúvidas.

O intérprete de Língua Gestual Portuguesa é um profissional que “funciona na escola” como resposta educativa ao aluno surdo. Isto porque, de acordo com Lacerda (2010), como conhece bem os alunos e a surdez, pode colaborar com o professor, sugerindo atividades e trabalhando em parceria, visando uma inclusão mais harmoniosa destes alunos.

Segundo Roberts (1992), no processo de interpretação, o profissional precisa de ter um bom conhecimento nas línguas envolvidas na interpretação, capacidade de transmitir a mensagem sem alterar o seu significado, tendo em conta os diferentes modos de interpretação (simultâneo, consecutivo, etc.). Ainda de acordo com este autor, o intérprete deverá ter conhecimento das culturas subjacentes das línguas envolvidas e saber utilizar as técnicas de posicionamento apropriadas para interpretar, consoante o contexto.

Alguns autores expõem abordagens inovadoras no que diz respeito à forma como a mensagem interpretada é determinada ou, pelo menos em grande parte, influenciada por fatores contextuais. Neste sentido, Davis (2005) refere, através da posição de alguns autores, que para além da língua e cultura, o trabalho dos intérpretes é influenciado pelo meio, pelas relações interpessoais dos indivíduos presentes, bem como, por fatores intrapessoais.

Segundo Davis (2005), interpretar é um processo de discurso em que os intérpretes são participantes ativos que precisam de saber e compreender os comportamentos de interação, bem como formas explícitas em que línguas e culturas usam a linguagem e como isso muda a nossa perceção do que os intérpretes fazem.

O tradutor e intérprete de língua gestual portuguesa atua em várias áreas, como na saúde, tribunais, na interpretação de programas televisivos e muitos outros, em especial nos de âmbito nacional. Em todas estas situações deve assumir uma postura profissional e respeitar o código de ética e linhas de conduta.

Os intérpretes que intervêm no espaço educativo, são denominados intérpretes educacionais. Neste âmbito, assumem um papel distinto do professor, são, sobretudo, mediadores da comunicação entre o(s) aluno(s) surdo(s), professores, pais, funcionários e colegas. Além da escola, intervêm em seminários, reuniões e demais eventos de

caráter educativo. De acordo com Lacerda (2010:33), o intérprete educacional deve “...favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo”

I.2 A importância da família...

A família e a escola são consideradas como espaços de socialização dos jovens surdos, os quais têm vindo a ser alvo de grandes mudanças nas últimas décadas. Estas transformações atingem o quotidiano de todos aqueles que procuram constituir-se como indivíduos repletos de saberes e conhecimentos.

Para um bom desenvolvimento de qualquer criança é necessário um ambiente de carinho e apoio. A família tem um papel primordial, nomeadamente os pais, no cuidar e promover a saúde e o bem estar do seu filho, facto que se torna mais evidente, quando este, apresenta algum tipo de deficiência. Há situações que para os pais poderem assumir com eficácia um papel ativo na educação dos filhos, é importante que tenham superado a situação problemática decorrente do nascimento de um filho “diferente”.

Assim, as primeiras relações de afeto dos filhos são provenientes dos pais, com consequências por futuros comportamentos no meio social, permitindo ou não a sua adaptação. Isto é, o papel desempenhado pela família contribuirá para que o filho tenha uma aprendizagem mais humana.

Na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1998), a família é definida como um sistema, dentro do qual os diferentes elementos se podem encontrar agrupados em subsistemas, e em que estes funcionam com regras e formas de comunicação muito próprias, quer dentro de cada um, quer entre os vários subsistemas. Qualquer modificação ou mudança no comportamento de um dos elementos da família irá influenciar cada membro individualmente, ou o grupo como um todo.

De acordo com o mesmo autor, há um conjunto de níveis ou sistemas ecológicos que estabelecem interligações que afetam a família e a sua dinâmica, influenciando-a, e sendo influenciada por ela.

A relação que a criança estabelece com a família e o meio é uma relação de reciprocidade, ou seja, as atitudes e comportamentos dos pais e das crianças influenciam-se mútua e reciprocamente (Bronfenbrenner, 1998). É com base neste processo interativo que a criança começa a agir e a manipular o seu ambiente e, conseqüentemente, a “crescer” em termos cognitivos, motores, sociais e emocionais.

Deste modo, a associação entre o comportamento parental e a aquisição de aptidões desenvolvimentais por parte da criança, é particularmente vital.

Com base na perspectiva ecológica e sistémica, Correia (1998), considera que no processo desenvolvimental, todos os indivíduos são vistos num processo constante e dinâmico, que os faz passar progressivamente para diferentes contextos, reestruturando-os.

I.3 Formação e Educação que perspetivas.....

Segundo Durkheim (1952), a educação é a fonte da formação social do indivíduo. Neste sentido deve prepará-lo para a vida, para assim compreender o seu lugar na sociedade.

Os jovens surdos, na sua grande maioria, atingem o fim da sua escolaridade, muitas vezes sem o domínio da língua gestual bem estruturada, para além de insuficientes conhecimentos da língua portuguesa (Estanqueiro, 2006).

Assim e segundo esta autora, estes jovens sem as competências linguísticas em ambas as línguas, e os problemas cognitivos daí advindos, apenas lhes resta seguir o ensino profissionalizante.

I.4. Contexto de Estágio

I.4.1 Apresentação da Instituição

A Escola Artística Soares dos Reis, como instituição centenária de educação, viu o seu longo percurso pautado de sucessos. De acordo com a avaliação externa (IGE, 2009), a Escola assume, com determinação, a sua missão de oferecer um ensino artístico público de referência no âmbito das Artes Visuais e Audiovisuais.

A sua identidade construiu-se através das vivências e dos afetos entre as diversas gerações de alunos e professores, que ali se formaram e continuam a considera-la a “sua” escola.

É uma escola com uma vertente ligada ao ensino das artes e dos ofícios, oferecendo aos alunos, nas aprendizagens artísticas, o desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam explorar os universos visuais multiculturais.

Neste sentido, e sempre num intercâmbio de saberes e experiências, incute valores de referência, como a aceitação das diferenças, respeito pela liberdade de autonomia individual.

I.4.1.1 Património

A Escola Artística Soares dos Reis é detentora de um vasto património artístico que continua a ser utilizado nas aulas, servindo de exemplo para aprendizagens futuras. Neste âmbito, destaca-se a coleção dos modelos em gesso.

Na biblioteca da escola pode-se encontrar um património bibliográfico, de grande valor, que remonta aos finais do século XIX, entre os quais se destacam os manuais técnicos, uma coleção de livros sobre o ensino do desenho, um vasto conjunto de publicações periódicas ligadas à arte e outros.

I.4.2 Oferta Educativa e Formativa

A oferta educativa e formativa da Escola circunscreve-se ao nível secundário de educação, nomeadamente, Cursos do Ensino Artístico Especializado ao abrigo da portaria 550-B/2004, de 21 de Maio (regime diurno/noturno) e que conferem uma certificação profissional de nível 3. Alguns destes cursos artísticos especializados, passam: pelo Design de Comunicação (especializações de Design Gráfico e Multimédia), Design de Produto (especializações de Cerâmica, Equipamento, Joalheria e Têxteis), Produção Artística (especializações de Cerâmica, Joalheria, Realização Plástica do Espetáculo e Têxteis), e de Comunicação Audiovisual (especializações de Cinema e Vídeo, Fotografia e Multimédia).

Os Cursos Profissionais em regime diurno ao abrigo do Dec. Lei 74/2004 de 26 de Março, visam a formação profissional e escolar dos alunos, conferindo uma certificação de nível 4. A Escola disponibiliza cursos profissionais de Técnico de Joalheria/Cravador e de Técnico de Design de Moda.

Os Cursos EFA em regime noturno ao abrigo da portaria nº 230/2008 de 7 de Março, visam a formação profissional e escolar de alunos adultos, conferindo uma certificação de nível 4. Neste nível de educação e formação de adultos, a Escola tem ao dispor os

seguintes cursos: Técnico de Desenho Gráfico, Técnico de Joalheria/Cravador, Técnico de Multimédia, Técnico de Cerâmica Criativa e Técnico de Desenho de Moda.

Estas ofertas estão divididas em três perspetivas diferentes, (1) jovens que revelem aptidões artísticas e que demonstram vontade de prosseguir os seus estudos em instituições de nível académico superior, (2) jovens que demonstrem competências do domínio artístico e desejam ingressar no mercado de trabalho com qualificações profissionais, (3) adultos que querem obter uma formação profissional e escolar na área artística, visando a conclusão do ensino secundário.

I.4.3 Escola(s) de Referência

A Escola Artística Soares dos Reis é uma escola de referência para educação de alunos Surdos, onde estes beneficiam do apoio de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, permitindo-lhes o acesso às matérias curriculares de forma equitativa.

Existe também o grupo técnico pedagógico, constituído por formador de LGP, docente de ensino especial e diretor de turma, responsável pelos alunos surdos.

A oferta dos cursos profissionalizantes, por parte da Escola Artística Soares dos Reis, permite dar uma resposta às necessidades dos alunos surdos, de forma a otimizar as suas reais capacidades, permitindo-lhes saídas profissionais que se moldem às suas funcionalidades.

A utilização dos recursos informáticos enquanto ferramentas didáticas, de apoio ao professor (projeção das aulas), à pesquisa e experimentação no caso das disciplinas práticas, constituem algumas das estratégias apropriadas à progressão no currículo.

Um dos projetos, atualmente em vigor na escola, integra estágios no âmbito da Surdez. Estes, garantem uma resposta educativa especializada para alunos surdos e, conseqüentemente, o acesso aos conteúdos curriculares na sua língua - a Língua Gestual Portuguesa.

Este facto, através da presença de Intérpretes de Língua Gestual durante as aulas, confina-lhe o título de Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, ao abrigo do DL 3/2008 de 7 de Janeiro. A entrada em vigor deste diploma veio definir uma nova abordagem para a referenciação, avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como, a organização dos apoios especializados a prestar nas diversas modalidades de ensino. A organização

destes apoios previu a criação de escolas de referência, entre as quais a Escola Artística Soares dos Reis, para a educação bilingue de alunos surdos.

De acordo com dados do ME/DGIDC (2007), construir uma resposta educativa bilingue é o primeiro dos objetivos destas escolas. Ainda segundo a mesma fonte, estas escolas constituem-se como espaços privilegiados de partilha e reflexão e, conseqüentemente, promotoras da educação dos surdos e da cultura surda. Ao permitir a criação de uma comunidade visível de alunos surdos nas escolas, impede-se a constituição de guetos linguísticos e culturais e, conseqüentemente à condenação dos jovens surdos ao isolamento e à incomunicabilidade.

I.5 Promover a inclusão...do discurso à prática

As escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos garantem expressamente, no seu projeto educativo, um conjunto de medidas de caráter organizativo e de funcionamento que permitem a oferta desta modalidade educativa.

Enquanto elemento nuclear de orientação educativa, o projeto educativo deve, respeitando as orientações definidas centralmente e, no pleno exercício da autonomia da escola, constituir um instrumento de análise da especificidade do seu contexto educativo e de projeção de recursos a mobilizar, bem como, dos objetivos e finalidades a perseguir.

Assim, e tendo presente que a criação de alicerces sólidos e sustentáveis permitirão aos surdos, enquanto atores da vida social e económica, serem cidadãos de pleno direito, à Escola Artística Soares dos Reis exige-se, neste âmbito, uma responsabilidade educativa e social que cumpra esse objetivo.

Para o efeito, compete-lhe entre outras: (i) apostar fortemente na educação bilingue; (ii) adequar os ambientes e espaços educativos à especificidade dos jovens surdos; (iii) capacitar os alunos para viverem na sociedade.

A Escola Artística Soares dos Reis, entende que através da educação artística, de intercâmbios de saberes e de experiencias, se pode inculir valores de referência, como a aceitação das diferenças, respeito pela liberdade e autonomia individual, no sentido de compreender e preservar as culturas minoritárias.

Neste entendimento, a inclusão é um processo em constante movimento e requer da EASR um envolvimento ativo no desenvolvimento das aprendizagens, isto porque “*uma escola inclusiva é aquela que está em movimento*” (Booth & Ainscow, 2002:7)

De acordo com o *Índex Para a Inclusão*, a ideia de identificar alguns alunos como tendo “necessidades educativas especiais”, conferindo-lhes um rótulo, contribui para que as escolas centrem a atenção nestes alunos e desvalorizando outros que, no entanto, também poderão ter dificuldades de aprendizagem, tendo como causa outros fatores.

Este processo tem início com a diminuição das barreiras em relação ao fator “deficiência”, neste caso, a surdez. A falta do ensino da Língua Gestual Portuguesa, como língua opcional, dentro da escola, apresenta-se como barreira ao desenvolvimento das relações entre a escola e os alunos surdos.

A inclusão envolve mudanças e participação de todos, quer dentro da comunidade escolar, quer na sociedade em geral. O *Índex* é um documento que pretende apoiar as escolas no desenvolvimento e no aperfeiçoamento dos seus recursos no sentido de diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e participação. No seu projeto educativo a EASR valoriza o respeito pela liberdade e aceitação das diferenças, no momento em que acolhe alunos com surdez.

Distinguida nos seus objetivos, pela construção das relações mutuas entre escolas e comunidades, apresenta alguns projetos, como por exemplo, “Educação para a Saúde” e “Estágios no Âmbito da Surdez”, indo ao encontro dos objetivos da inclusão.

A diminuição de barreiras à aprendizagem e à participação, compreende alguns recursos. Quando se fala de recursos, eles podem ser encontrados em qualquer aspeto da escola. O desporto escolar, o projeto do “Ciclo do Fogo”, “Português para todos” afiguram-se como um conjunto de recursos de diferentes experiências e estilos que promovem a aprendizagem e a participação dos alunos.

A oferta de múltiplas atividades do Plano Anual de Atividades dirigidas à comunidade educativa, fomentam e corresponsabilizam todos os intervenientes na educação, no sentido gerir os espaços e os meios na construção de uma escola de qualidade, com equidade e oportunidade.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes em todos os espaços da Escola, quer ao nível pedagógico (na sala de aula) quer ao nível de outros espaços da escola. Assim, a Escola Artística Soares dos Reis procura fomentar a

utilização das TIC de forma a aumentar a eficácia e a eficiência dos seus serviços, sobretudo ao nível do ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

II Parte- Conhecer para intervir...e intervir para aprender

O estágio, momento fundamental a ter em conta na formação e desenvolvimento do/a futuro/a licenciado/a, assim como qualquer processo de formação de profissionais de nível superior, constitui um empreendimento complexo, quer pelas dimensões que envolve, quer pela utopia que é fazer corresponder na prática a imagem que inicialmente se construiu.

II.1 Caracterização do aluno

Francisco é nome fictício, atribuído ao aluno ao longo deste trabalho, com o qual partilhamos este percurso. Tem 28 anos de idade, frequenta um curso de Educação e Formação de Adultos, na área do Design Gráfico, na Escola Artística Soares dos Reis. Este aluno tem surdez neuro-sensorial bilateral profunda congénita de grau 3, de causa não determinada. Os surdos filhos de pais ouvintes não estão imersos num ambiente linguístico que lhes é favorável, por isso não conseguem desenvolver a sua língua de forma natural. Sabe-se que a criança que nasceu surda ou perdeu a audição antes de aprender a falar não possui uma língua, que é o meio natural e espontâneo de comunicação, ficando assim impedida de revelar seu pensamento ao grupo que a rodeia, o que a torna diferente da criança ouvinte. Do mesmo modo fica impossibilitada de compreender o que os outros lhe falam.

Concretamente ao Francisco, a mãe só desconfiou da sua surdez aos doze meses e, apesar disso, só aos 5 anos é que foi sujeito a um estudo audiológico. Atualmente utiliza aparelhos auditivos, e apenas consegue oralizar algumas palavras.

Este espaço de tempo, em que permaneceu privado da sua língua natural, poderá ter constituído uma lacuna ao nível do seu desenvolvimento intelectual e social.

Considerada uma população em risco no desenvolvimento de competências sociais, vivem em ambientes onde faltam os seus modelos na sua língua natural, que só os

adultos surdos o podem desempenhar, exprimindo o sentido do mundo na perspetiva da sua própria cultura.

No seu percurso escolar teve sempre apoio, ao nível da educação especial.

O ingresso no 1º ciclo foi efetuado numa turma de alunos ouvintes, sem medidas educativas consideradas adequadas para superar as dificuldades inerentes à especificidade de um aluno surdo. Obrigado a oralizar e a fazer leitura labial, num ciclo de estudos onde os professores falam rápido, esquece-se, por vezes, que para um aluno surdo torna-se, ainda mais difícil a compreensão, fazendo com que as diferenças se acentuem, ainda mais, com consequências, negativas, ao nível da comunicação. Um professor ouvinte não pode ensinar um aluno surdo como ensina um ouvinte.

Foi só a partir do 2º ciclo que frequentou uma das Escolas de Referência, da área do grande Porto, a Escola de Paranhos. Integrado em turmas só de alunos surdos, beneficiou do facto de que alguns professores conhecerem a língua gestual, contudo não tinham intérpretes.

Mais tarde, frequentou o 10º ano na Escola Artística Soares dos Reis, mas o facto de esta Escola não ter intérprete obriga-o a mudar para a Secundária Infante D. Henrique. Apesar desta escola ter uma intérprete, não é o suficiente para que consiga terminar o 10º ano.

Durante alguns anos esteve à espera de oportunidades para ingressar no mundo trabalho, mas perante as dificuldades, então encontradas, procura dar outro sentido à vida, apostando, para o efeito, na formação profissional.

É nesse contexto que opta pelo ingresso num Curso de Design Gráfico, no centro de reabilitação de Arcozelo em Vila Nova de Gaia. Aí, depara-se com um ambiente que considera pouco motivador, e pede transferência novamente para a EASR, para o mesmo curso.

Atualmente o Francisco vive com os pais, que lhe dão todo o apoio e acompanhamento a vários níveis. A comunicação com a família é feita, sobretudo, através da escrita e da leitura labial, recorrendo, por vezes à mímica, pois os pais não sabem LGP.

Relativamente à sua relação com os pares, seja em contexto sala de aula ou outro, é quase inexistente. Esta relação estabelece-se, sobretudo connosco e com a intérprete, levando-o algumas vezes a confundir os papéis. Isto é, somos vistas mais como colegas de turma do que intérpretes profissionais.

A nível de projetos, pessoais e profissionais, para o futuro, o aluno apresenta alguma indefinição. Há alturas em que diz querer seguir os estudos de nível superior, manifestando vontade em submeter-se aos exames de ingresso ao ensino superior. Em outros momentos já diz que o importante é arranjar um emprego, seja em Portugal ou qualquer outro país, nomeadamente na Suíça, onde tem familiares.

II.2 Caracterização do Curso e da Turma.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos caracterizam-se por conferir uma certificação de nível 4 ao nível da formação profissional e escolar de alunos adultos.

Este tipo de Cursos são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações “...e dessa forma estimular uma cidadania mais activa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional” (Portaria n.º230/2008 de 7 de Março). Desenvolve-se segundo percursos de dupla certificação, em regime noturno. Relativamente à turma do Francisco, há mais três alunos a frequentar este curso, todos eles alunos ouvintes.

Algumas das aulas são lecionadas por 2 professores e, partilhadas com alunos de outros cursos EFA. Os docentes apresentam alguma experiência com alunos surdos e, embora não saibam Língua Gestual, interessam-se por conhecer melhor esta Língua.

II.3- O papel de uma licenciada em Tradução e Interpretação em Língua Gestual...num contexto educativo.

Este capítulo faz referência às situações práticas que vivenciei ao longo deste meu percurso, o qual permitiu utilizar o saber teórico, adquirido ao longo da licenciatura.

Assim e, enquanto aluna estagiária de intérprete de língua gestual, acompanhei o Francisco em diversas situações, quer ao nível do contexto escolar, quer ao nível de outros contextos.

Tendo presente a minha responsabilidade pela comunicação entre o aluno e os ouvintes, quer em contexto sala de aula, quer em outros contextos, tive, neste sentido, sempre a preocupação de tornar acessível, ao aluno, não apenas o que era dito pelos professores, mas também, as conversas dos colegas, o sinal sonoro que anuncia o intervalo, bem como, alguns dos ruídos que despertavam a atenção da turma, entre outras.

Neste entendimento, tive também, sempre presente que um dos objetivos fundamentais de um intérprete, num contexto educativo, é ir mais além do que a função de traduzir, é também favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Nesta perspetiva e, de acordo com Lacerda (2010), procurei não restringir a minha tarefa à função de interpretar. Acima de tudo, preocupei-me em fazer com que o aluno construísse/compreendesse os conteúdos trabalhados na sala de aula. Esses objetivos, por vezes não foram fáceis de atingir. Quer por falta de motivação do próprio aluno, quer por dificuldades sentidas por mim, sobretudo ao nível do conhecimento do conteúdo de algumas disciplinas. Os capítulos seguintes dão conta de algumas das situações vivenciadas nos diversos contextos educativos.

II.3.1 Em contexto sala de aula

No ensino noturno, o Francisco é o único aluno surdo, a frequentar um Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), o que o torna mais dependente do intérprete. Este facto releva, não só, uma maior importância e responsabilidade no apoio a prestar ao aluno em todo o horário escolar, bem como, em outros contextos.

Os cursos EFA, compreendem uma componente de formação base e uma componente de formação tecnológica. Integra ainda a área de portfólio reflexivo de aprendizagens (PRA) que, de acordo a legislação em vigor, tem um carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica e se destina a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.

A componente de formação base integra as três áreas de competências-chave, constantes no Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua e Comunicação.

Assim, e ao nível de sala de aula foram várias as intervenções efetuadas, seja em processos de formação de carácter teórico;

- Aulas teóricas, das disciplinas Cidadania e Profissionalidade (CP), Portfólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA), Cultura Língua e Comunicação (CLC), Sociedade Tecnologia e Ciência (STC).

No decorrer de algumas destas aulas, fui percebendo os constrangimentos associados à interpretação para Língua Gestual Portuguesa que, de algum modo, poderão estar relacionados com a, maior ou menor, motivação do aluno; com as metodologias utilizadas e, também, com o meu conhecimento dos temas abordados.

Relativamente à área de Cidadania e Profissionalidade, que integra temas atuais, relacionados com diversas formas de costumes e culturas, o aluno demonstrou, quase sempre, um grande interesse por estas aulas. Esta atitude refletiu-se, positivamente ao longo do trabalho desenvolvido, nesta área de formação.

Os conteúdos, apresentados em power point e expostos pelo docente à turma, geraram, muitas vezes, troca de opiniões entre os elementos da turma. Este contexto, em que

todos falam quase ao mesmo tempo e de forma rápida, tornaram mais difícil a nossa função. Só superada pelo espírito de entreatajuda existente no grupo.

Tendo presente que tarefa de interpretar, requer, entre outras: (i) ouvir a mensagem que traz um significado e compreendê-lo; (ii) procurar a representação mental dos sentidos e por fim (iii) produzir um significado em Língua Gestual Portuguesa, que expresse o sentido original.

Neste sentido, deve ser evidenciado não apenas o nível linguístico, mas também, e mais concretamente nestes casos, o nível de conhecimentos, quer da Língua Gestual Portuguesa, quer da compreensão da língua portuguesa, por parte do aluno e, não menos importante, o contexto.

Neste entendimento, relevo as dificuldades vivenciadas, sobretudo nas aulas da área de Sociedade, Tecnologia e Ciência, em que os temas abordados foram, muitas das vezes referidas pelo aluno, como de “*difícil*” e “*complicado*”, sobretudo os de Ciência. Para este facto, muito terá contribuído a falta de gestos, sobretudo para um vocabulário tão específico e complexo como os temas abordados. Estas dificuldades, decorrentes da falta de expressões que fizessem sentido na Língua Gestual Portuguesa, que nem através do recurso à datilologia conseguiram ser ultrapassadas, foram o mote para a idealização de um projeto, de cariz interventivo, que procurasse minimizar esta situação.

O facto de termos conhecimento prévio destes obstáculos, decorrente de conversas mantidas, anteriormente com colegas estagiárias do ano anterior, e o interesse em dar consequência ao projeto dessas mesmas colegas, constituíram o ponto de partida para o planeamento e desenvolvimento desse projeto. Para isso foi necessário, numa primeira fase, identificar e recolher o vocabulário específico, para, posteriormente o adequar a um gesto.

Apesar destas dificuldades, mais que meros transmissores de conteúdos, procuramos, de acordo com Souza (2007) construir conhecimento junto com o aluno. Neste sentido, tivemos sempre a preocupação em entender bem a mensagem veiculada pelo professor, procurando, através de muitos exemplos fazer com que o Francisco a entendesse. E, para isso foi necessário irmos mais além que interpretar, ou seja, sentimos sempre uma grande necessidade de procurar gestos e formas adequadas de passar os conteúdos. O facto de reconhecer a minha dificuldade em lidar com os conteúdos destas áreas de conhecimento, constituiu, também, um constrangimento.

Assim, em conjunto e sempre que possível, procurou-se adequar as estratégias capazes de conseguir passar, ao aluno, os vários conteúdos abordados. Isto, tendo presente que o intérprete no contexto escolar, procura mediar as relações entre professores e alunos, no sentido de analisar como podem ser conduzidas e organizadas a construção dos conceitos, face à sua condição linguística e apoio absoluto na vertente visual. Isto mais, sabendo-se que a imagem é fundamental para a sua aprendizagem e é parte integrante da sua cultura.

Daí, que muito dos trabalhos, efetuados pelo aluno, foram baseados em pesquisas feitas na Internet sobre temas abordados nas aulas e, posteriormente, apresentados através do power point. Estes trabalhos, apresentados com bastantes imagens, gravuras e cores, têm como objetivo despertar no aluno a produção de sentidos criativos e culturas artísticas indo de encontro ao que se espera num curso de desenho gráfico.

O Francisco com as dificuldades impostas pela surdez profunda bilateral, apresenta um processo de acompanhamento dos conteúdos mais lento, comparado com os seus colegas ouvintes, além de que demonstra dificuldades ao nível da compreensão e da escrita. Estas dificuldades, sentidas pelo aluno e por mim, em algumas das disciplinas, nunca foram totalmente superadas. Outro dos aspetos, obstaculizadores ao trabalho do intérprete em sala de aula, tem a ver com o facto de não se conhecer, previamente, os conteúdos a serem abordados nas aulas seguintes. Neste entendimento, e para que situações destas aconteçam, há autores como Lacerda (2010), que defendem a disponibilidade antecipada, ao tradutor/intérprete, do vocabulário específico e das expressões a serem tratadas nas aulas.

Relativamente às intervenções em formações de carácter mais prático, nomeadamente, nas áreas de Formação Tecnológica (FT) e Formação em Contexto de Trabalho, e conforme o próprio nome indica, todo o trabalho foi da responsabilidade exclusiva do aluno.

Nestas aulas esperava-se que o aluno desenvolvesse um projeto, e deste modo pudesse pôr em prática as aprendizagens adquiridas, ao longo curso do desenho gráfico.

Para o efeito, no início de cada aula, o professor responsável tinha a preocupação de orientar o aluno no trabalho a realizar.

Neste contexto, as maiores dificuldades sentidas, quer por parte aluno, quer por nós, intérpretes estagiárias, tiveram a ver com a especificidade do vocabulário, sobretudo ao nível dos programas informáticos, basicamente todos escritos em inglês.

Assim e no sentido de ultrapassar este obstáculo, o professor responsável viu-se, muitas das vezes, na necessidade de, através de exemplos e na ausência de gestos correspondentes, estabelecer um “código” para algum desse vocabulário. Para o efeito coube-nos registar as palavras das quais não conhecíamos o gesto.

Ainda neste contexto, a nossa intervenção centrou-se, em grande parte, nas situações em que o aluno evidenciava ter dúvidas, bem como, nos processos de orientação do seu projeto.

II.3.2 Em outros contextos

Em contextos fora da sala de aula, foram várias as intervenções efetuadas, destacando-se as seguintes:

Visita de estudo a Guimarães.

Vários locais (papellaria, bar, biblioteca...) e eventos realizados na escola.

Estas intervenções, precedidas no início de estágio, de um acordo existente entre eu e a minha colega de estágio, com a intérprete responsável, em acompanharmos o aluno em contextos, como o da hora de jantar, entre outros, convertendo - os em momentos formativos.

II. 3.2.1 Visita de Estudo

As visitas de estudo são, neste caso, entendidas como atividades curriculares com o objetivo de desenvolver e complementar os conteúdos das áreas de estudo.

Neste entendimento a visita de estudo efetuada à cidade de Guimarães, Capital Europeia da Cultura, no dia 14 de Abril de 2012, foi considerada um momento de aprendizagem, nomeadamente para nós. Abrangeu todas as turmas dos cursos noturnos, que no local foram divididas consoante os interesses de cada curso.

Como Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, estagiárias, acompanhamos o Francisco nesta visita que, para além de formativa, proporcionou um importante momento de convívio entre alunos, professores e outros profissionais.

Da visita, nomeadamente a algumas lojas de artesanato, pudemos observar alguns dos trabalhos expostos, feitos em diversos materiais, muitos deles, já conhecidos dos alunos. Outro dos locais visitados, o Museu da Sociedade Martins Sarmento, teve a orientação de um guia que, mesmo avisado antecipadamente da existência de um aluno surdo e de intérpretes estagiárias, não conseguiu que o aluno se integrasse no grupo. Isto porque, além do espaço ser muito reduzido e o grupo muito grande, havia outras pessoas na visita, o que fez com que este processo se verificasse.

Neste espaço estava exposto um conjunto de artefactos representantes de um tempo desde o Paleolítico até à Idade do Ferro. Muitos desses objetos, ligados ao quotidiano, como: armas de caça, pesca, trabalhos em vidro pintados com a técnica do cobalto, objetos em ligas de ferro (chumbo e cobre); em cerâmica que serviam para transportar alimentos (vinho e azeite).

Na parte exterior do Museu era possível observar vários objetos em pedra, que representavam antigas paredes, muros, estátuas, etc, desses tempos.

A visita à antiga fábrica de têxteis ASA, transformada num espaço empresarial, com pavilhões multiusos e infra- estruturas e serviços de apoio, para receber quer empresas, profissionais e atividades diversificadas, foi outros dos locais visitados e marcou o início das atividades ocorridas depois de almoço.

A entrada neste espaço, decorreu após a divisão, dos alunos por pequenos grupos. O Francisco ficou na entrada, tendo o professor responsável sensibilizado o guia, para a existência de um aluno surdo, acompanhado de intérpretes. Apesar de um “cuidado” inicial, esta postura foi gradualmente sendo esquecida, com consequências ao nível do acompanhamento e interesse manifestado por parte do aluno. No início o guia falou devagar, mas gradualmente foi esquecendo as recomendações, ora virava as costas, ora era interrompido por conversas paralelas de pessoas que colocavam questões.

Esta situação teve efeitos, também, na nossa intervenção. O Francisco perdeu o interesse por esta visita, apesar de tudo se fazer para que ele acompanhasse o grupo, não o conseguindo. Isto porque, ou o aluno se concentrava na tradução da mensagem ou via a exposição. Ao valorizar a vertente visual, o Francisco centrou, na exposição, toda a sua atenção, remetendo as dúvidas que surgissem, para nós.

Esta situação colocou-nos, enquanto intérpretes, numa situação difícil, isto porque, se algumas das vezes conseguíamos esclarecer, algumas dessas dúvidas com alguém responsável, em outras situações isso não foi possível.

II.3.2.2 Vários locais da escola

Tendo em conta que a responsabilidade da comunicação entre o aluno e restante comunidade escolar, faz parte da função do intérprete, como estagiária, foram várias as situações em que o acompanhei, por exemplo, à papelaria para comprar material de desenho, necessário para as aulas práticas; para tirar fotocópias e, até comprar senhas para refeições.

O meu maior apoio foi realizado no bar, embora ele escreva num papel o que deseja, por vezes, surgiram situações, que precisaram da ajuda de intérprete. Ainda neste âmbito foi preciso tornar acessível ao aluno outras informações, como por exemplo, o aviso de que a aula não era na sala habitual, ou que tínhamos que ir para a biblioteca, entre outras.

II. 3.2.3 Sessão de esclarecimento sobre escolhas vocacionais

No dia 24 de Maio de 2012, decorreu na escola uma sessão de esclarecimento e informação sobre as escolhas das áreas vocacionais, direcionado para pais e alunos da Escola.

Ao termos conhecimento deste evento apenas no próprio dia, causou-nos um certo desconforto. No entanto, tendo presente a importância e, de um eventual interesse do aluno em participar no referido evento, acordamos com a intérprete responsável trocar algumas impressões sobre o tema e respetivo vocabulário.

Apesar de toda esta preocupação, o aluno não mostrou interesse em assistir ao referido evento, o que de algum modo se compreendeu, já que está no final do curso.

Pelo interesse da iniciativa, a intérprete e a minha colega estagiária, manifestaram interesse em assistir ao referido evento, cabendo-me a mim acompanhar o aluno nas aulas desse dia.

II.4 Dia do Intérprete

O dia 21 de janeiro de 2012 foi dedicado ao dia do Tradutor e Intérprete em Língua Gestual Portuguesa. Para comemorar este dia, e de acordo com a intérprete cooperante a nossa colaboração e participação, ficou marcada pela elaboração de cinquenta desdobráveis informativos (conforme modelo em anexo) sobre a profissão de Intérprete de Língua Gestual, nomeadamente, em contexto escolar. Com a devida autorização, os referidos desdobráveis foram colocados no *hall* da entrada da escola, por entendermos ser o local de fácil acesso para todos os elementos da comunidade escolar.

II. 5 Projeto de Intervenção em Estágio...

Conforme já referido anteriormente, a nossa proposta de intervenção centrou-se, essencialmente, em dar continuidade ao projeto iniciado e desenvolvido, nesta Escola, pela colega estagiária no ano letivo anterior.

Esse projeto consistiu na elaboração de um gestuário com vocabulário específico da área de formação do curso de Design Gráfico, frequentado pelo Francisco, e em que são raros os gestos relacionados com esse vocabulário.

Neste sentido, o apoio de um formador de Língua Gestual Portuguesa, para a orientação dos gestos, representação em audiovisual e colocação na plataforma da escola, era imprescindível para o sucesso deste projeto.

Assim, a primeira fase do projeto consistiu na identificação e recolha de algum desse vocabulário ao longo das diferentes aulas, teórica e práticas, conforme mostra o quadro seguinte:

Quadro 1: áreas de formação e identificação do vocabulário

Formação Tecnológica/Formação em Contexto de Trabalho	Sociedade, Tecnologias e Ciência	Cultura, Língua e Comunicação	Cidadania e Profissionalidade
Vectorizar	Volume	Obra	Cidadania
Corel Draw	Densidade	Literatura	Preconceito
Photoshop	Massa	Autobiografia	Cultura
Pontos Ancora	Medir	Biografia	Língua
Adobe Ilustrated	Determinar	Memórias	Metáfora
Excell	Ensaio	Auto retrato	Anáfora
Software	Recipiente	Aquarela	Antropologia
Powerpoint	Lógica	Média	
Tinta guache	Clonagem		

A fase seguinte, deste projeto, que contaria com o apoio do formador de Língua Gestual Portuguesa, da escola, não se concretizou por indisponibilidade do mesmo. Ainda pensamos recorrer ao nosso professor de Língua Gestual Portuguesa, no entanto pelo facto de sermos trabalhadoras estudantes e, conseqüentemente, estarmos limitadas no tempo disponível para este processo, inviabilizou a concretização desta fase do projeto. Daí relevar que o fator mais previsível de qualquer projeto é a sua imprevisibilidade.

III PARTE-Considerações e reflexões finais

O estágio constituiu para mim uma etapa da formação que permitiu que nós (formandas), em contacto direto com a prática e, acompanhadas por orientadores (a intérprete), aplicássemos os saberes adquiridos ao longo da Licenciatura de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa.

Esta minha etapa de formação, numa instituição como a Escola Artística de Soares dos Reis, permitiu-me perceber o que muito já se faz no caminho da inclusão, mas também, o que ainda falta fazer para que esta se torne verdadeiramente efetiva. Isto porque e, de acordo com o Índex, a inclusão envolve mudança e é um ideal que todas as escolas procuram atingir.

Esta Escola, pelas características da sua população discente, nomeadamente ao nível cultural e dos costumes, mostra saber lidar com as diferenças. Assim e enquanto escola de referência para alunos surdos, esta partilha dos espaços constitui-se como uma mais-valia para esta comunidade. Neste sentido, esta forma de lidar com as diferenças é por si só um sinal de reconhecimento dessas mesmas diferenças, relevante para o início de qualquer processo de inclusão.

Contudo, numa escola que quer ser inclusiva, ou seja, que procura ter em conta as especificidades individuais e atender às necessidades de todos os alunos, nomeadamente os alunos surdos, não chega, de acordo com a ideia defendida por Daniel Sampaio, na Revista do Jornal Público do dia 13 de maio de 2012, fornecer um aparelho auditivo e esperar que este aprenda. Há que ter a preocupação de se adaptar e criar mais condições, necessárias para receber alunos com essas especificidades, sobretudo dispor de acessibilidades que garantam a autonomia destes alunos em segurança. Neste contexto pude constatar que esta escola não dispõe de sinais luminosos, por exemplo, em alarmes presentes em todos os seus espaços.

Quanto ao meu processo de formação em contexto de estágio nesta Escola, considero ter sido um momento fundamental para o meu futuro como profissional, intérprete de língua gestual portuguesa. Isto apesar de reconhecer a complexidade que um processo desta dimensão envolve.

De facto, esta realidade foi de certa forma constatada ao longo de todo este processo. Tendo presente que o ambiente escolar só se torna espaço bilingue, se nele interagirem diferentes pessoas que utilizem as duas línguas, a gestual e a oral e, o facto de apenas existir apenas um aluno surdo na sala de aulas, condicionou os processos de

socialização e aprendizagem. Isto porque, na melhor das hipóteses aluno apenas interagia com as intérpretes.

Esta situação provocou, algumas vezes, uma “confusão de papéis” por parte do aluno, sobretudo relacionadas com questões de identidade profissional. Isto porque, apesar de me reconhecer como intérprete, o aluno via-me também como um apoio, quer para a elaboração dos trabalhos, quer para momentos de convivialidade.

No âmbito das metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula, relevo a cooperação demonstrada, pela maioria professores, sobretudo quanto à partilha do seu espaço de trabalho.

Tendo presente que a função do intérprete não está, nem pode, estar restrita à tarefa de interpretar, procurei sempre de fazer com que o aluno construísse/compreendesse os conteúdos trabalhados na sala de aula. No entanto, o facto de não termos conhecimento prévio dos temas a serem abordados, limitaram, em muito, o sucesso desta intervenção. De acordo com Lacerda (2010), o facto de se saber com antecedência o que vai ocorrer na sala de aula, permite aos intérpretes prepararem-se adequadamente.

Outra questão bastante importante na conceção de um estágio de intervenção é a do tempo, que não deve ser ignorado. Neste contexto, ficámos com a sensação de deixar o processo a meio e talvez por isso tenhamos dúvidas acerca do impacto que terá.

O que aconteceu foi que tivemos de gerir e jogar com o tempo e os prazos para conseguir dar resposta às várias solicitações e projetos. E, neste contexto, alguns dos nossos projetos iniciais não puderam ser concretizados, evidenciando-se desta forma, a imprevisibilidade como o fator mais previsível em qualquer projeto.

Enquanto futura profissional em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, posso afirmar que este estágio constituiu uma excelente oportunidade para desenvolver competências pessoais e profissionais e permitiu uma análise reflexiva e crítica sobre esta formação. No entanto considero ser necessário repensar o tempo/horas dedicado a um estágio com esta complexidade. A minha sugestão neste âmbito é que no futuro a componente de observação possa ser realizada no 2º semestre do 2º ano curricular, deixando a componente de intervenção para o decorrer do 3º ano.

Em jeito de conclusão, não posso nem quero assumir uma posição pretensiosa e afirmar que estas considerações são a resposta para o trabalho do intérprete nas escolas. Pelo contrário, posso dizer que constituem possíveis leituras sobre esse papel.

Quanto ao percurso desenvolvido ao longo desta licenciatura que culmina neste relatório de estágio, considero ter constituído uma mais-valia, quer a nível académico, quer a nível pessoal.

Como tudo na vida, um projeto como este, também não se realiza isoladamente. É um caminho...e nesse caminho cruzei-me com pessoas que não posso esquecer e quero aqui presentear com os mais sinceros agradecimentos.

Referências bibliográficas

AVANZINI, Guy (1991). L'Education des adultes. Paris: Anthropos

BÉNARD da Costa, Ana Maria (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel (2002). Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Sintra: Cidadãos do Mundo

BRONFENBRENNER, U. (1998) A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experiências naturais e planejadas. Porto Alegre: Artes Médicas

CARPENTER, B. (1995) “ Building an inclusive curriculum”, em Promover a educação Inclusiva

CHOMSKY, Noam (1971) Aspects de la théorie syntaxique. Paris: La Seuil

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1999) Coimbra: Almedina

CORREIA, Luís Miranda (1999) Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís Miranda (1998) Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Porto: Porto Editora

COUTINHO, Amândio (2006). Representações sociais da leitura e escrita na criança surda. In Gesto e a Palavra I (pp. 151-189) Lisboa: Caminho

DAVIS, Jeffrey E.(2005) Teaching Observation Techniques to Interpreters in Advances in Teaching Sign Language Interpreters. United States of America: Gallaudet University Press (pp. 22-48)

DURKHEIM, Emile (1952). Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos.

ESTANQUEIRO, Paula (2006). Língua Gestual Portuguesa - uma opção ou um direito? In Gesto e a Palavra I (pp.191-220) Lisboa: Caminho

GOLDFELD, Marcia (2002). A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Porto Editora.

GONZALEZ, Maria del C.O.(2003) Educação Inclusiva: Uma escola para todos, In Correia, Luís M. Educação Especial e Inclusão (pp. 57-71). Porto: Porto Editora

GUARINELLO, Ana Cristina (2007) O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos. São Paulo: Plexus Editora

LACERDA, Cristina B.F. (2010) Intérpretes de Libras- em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação.

ME/DGIDC (2009). Educação Bilingue de Alunos Surdos – Manual de Apoio à Prática. Estoril: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SACKS, Olivier (1998) Vendo Vozes – Uma Viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras.

SASSAKI, R.K (1997) Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA

SIM-SIM, Inês (2005). A Criança Surda, contributos para a sua educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SOUZA, R. (2007). O Professor Intérprete de Língua de Sinais em sala de aula: Ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem.

VYGOTSKY, L.S. (1998). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes

Legislação Consultada

Ministério da Educação: Lei 89/99 de 5 de Julho

Ministério da Educação: Decreto Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

Ministério da Educação: Decreto Lei 74/2004 de 26 de Março

Ministério da Educação: Portaria n.º 550-B/2004 de 21 de Maio

Ministério da Educação: Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março

Sites consultados:

Escola Artística Soares do Reis (2008/2012). Projeto Educativo e Regulamento Interno. Documento retirado em 25 de Novembro de 2011
https://www.essr.net/docs/PEE_EASR_Aprov_Pub_Out2011.pdf

Declaração de Salamanca, (1994) Documento retirado em 25 de Abril de 2012
http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Inspeção Geral de Educação-Relatório da Avaliação Externa à Escola Artística Soares dos Reis. Documento retirado em 11 de Maio de 2011.
http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_EA_Soares_dos_Reis_R.pdf

Conselho Nacional da Educação (2011) Estado da Educação 2011-A Qualificação dos Portugueses. Retirado em 29 de Dezembro de 2011
http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Estado_da_Educacao_2011_web.pdf

ANEXOS



A Escola Artística de Soares dos Reis é uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, ao abrigo do DL 3/2008. Isto significa, entre outras coisas, que os jovens surdos que se sintam atraídos pela oferta formativa desta escola, poderão contar com o acesso aos conteúdos curriculares na sua língua - a Língua Gestual Portuguesa - através da presença de Intérpretes de Língua Gestual nas aulas.

**ESCOLA
ARTÍSTICA
DE SOARES
DOS REIS**

Estagiárias do curso de Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa

Susana Silva
Mónica Silva

ESE POLITÉCNICO
DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**Dia do Intérprete de Língua
Gestual Portuguesa**



**21 de JANEIRO de
2012**

Os intérpretes de Língua Gestual são "os profissionais que interpretam e traduzem a informação da língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa e, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes" (artigo 2º da lei 89/99 de 5 de Julho).

O intérprete de Língua Gestual (Portuguesa, ou outra), funciona como elo de ligação entre pessoas surdas e ouvintes, de modo a que, com o seu trabalho, a barreira de comunicação que existe entre os indivíduos destas duas comunidades, desapareça. É como uma "ponte", entre pessoas que utilizam línguas diferentes entre si.

Como todos os profissionais, os intérpretes estão sujeitos a um código de ética e a normas de conduta que devem seguir.

Algumas destas normas são:

- * Confidencialidade/sigilo profissional;
- * Flexibilidade/adaptabilidade;
- * Objectividade/imparcialidade;
- * Pontualidade/responsabilidade.

O Intérprete Educacional

O intérprete educacional deverá intermediar as interações entre os professores e os alunos surdos, bem como entre estes e os colegas ouvintes, mas não poderá assumir a responsabilidade do ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula.

Assim, por não serem funções específicas da actuação como intérprete, não compete ao intérprete educacional: assumir o papel de tutor; apresentar ao professor informações sobre o desenvolvimento dos alunos surdos; acompanhar os alunos surdos; disciplinar os alunos surdos ou realizar actividades gerais extra-aulas.