

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS TERENA SURDOS: DESAFIOS E
CONTRADIÇÕES NA ATUAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUAS
DE SINAIS – TILS**

**Campo Grande/MS
2018**

BRUNO ROBERTO NANTES ARAUJO

**A ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS TERENA SURDOS: DESAFIOS E
CONTRADIÇÕES NA ATUAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUAS
DE SINAIS – TILS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache.

Campo Grande/MS
2018

BRUNO ROBERTO NANTES ARAUJO

**A ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS TERENA SURDOS: DESAFIOS E
CONTRADIÇÕES NA ATUAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUAS
DE SINAIS – TILS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

BANCA AVALIADORA

Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Shirley Takeco Gobara
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Examinadora Interna

Campo Grande, 2018

A Deus...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a um Ser Superior o qual denomino Deus, que me formou, que me ama e zela por mim a todo instante devido a Seu favor imerecido.

Agradeço aos meus familiares de sangue em geral, em especial minha mãe guerreira, que sempre esteve me incentivando, e aos meus familiares de alma, meus amigos/irmãos surdos e ouvintes queridos, com quem convivi e que conheci durante esta caminhada e que participaram da construção do meu Eu até aqui.

Agradeço à minha professora e orientadora Alexandra Ayach Anache, pela complacência e sapiência nos momentos das orientações, por sua sabedoria e ousadia em buscar sempre o inusitado e por acreditar em mim.

Às escolas por onde passei, aos estudantes para os quais lecionei, aos professores e colegas de trabalho com os quais aprendi e desaprendi.

A todos que de certa forma contribuíram para a criação deste tema e deste trabalho, o meu muito obrigado!

A língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais.
Peter Burke *in* A arte da conversação (1995)

RESUMO

A escolarização de estudantes surdos requer atenção para a comunicação entre os participantes da escola, exigindo o esforço coletivo para que ela aconteça, e esse processo tem solicitado a presença dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) - Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos diferentes ambientes da instituição escolar, pois se entende que a atuação desse profissional em salas de aulas pode reforçar e/ou permitir a comunicação e relacionamento do estudante indígena surdo com o professor na perspectiva da educação inclusiva. A problematização relevante refere-se a propósito de se verificar como os TILS estão utilizando suas práticas interpretativas, considerando as especificidades culturais e linguísticas do estudante indígena surdo. Este estudo tem como objetivos identificar as ações de interpretação e tradução da Libras junto aos estudantes indígenas surdos em escolas comuns urbanas, assim como caracterizar a formação profissional dos TILS com estudantes indígenas surdos e identificar e analisar as estratégias dos recursos de comunicação que os TILS, participantes desta pesquisa, empregam em suas atividades em sala de aula com os estudantes indígenas surdos. Pesquisa, de caráter analítico-descritivo, optou-se pela utilização do tipo qualitativo, e os instrumentos são entrevistas individuais semiestruturadas e questionário com três professores, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 25 a 38 anos, todos TILS, que atuam ou atuaram com os indígenas surdos nas escolas comuns urbanas dos municípios de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande. Os resultados apontaram que os TILS reconhecem dificuldades relacionadas à capacitação, principalmente no que se refere à educação indígena, entendem que desconhecem a cultura indígena sobre as políticas de educação indígena, respeitam a bagagem linguística dos estudantes indígenas surdos, reconhecem que, embora os estudantes indígenas surdos sejam alfabetizados na Libras há necessidade da criação de sinais indígenas e/ou terena em respeito a sua cultura. Dessa forma, viu-se pela pesquisa que isso só será possível se a Libras, além de ser entendida como primeira língua do estudante índio surdo, for valorizada na escola como um todo. O tradutor intérprete é elemento essencial para que a comunicação entre o surdo e o ouvinte aconteça de forma satisfatória. Verificou-se que a interface entre a Educação Especial e a educação escolar direcionada ao indígena surdo é um campo novo e complexo de investigação e necessita que novas pesquisas sejam realizadas.

Palavras-chave: Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais; Indígena; Surdo.

ABSTRACT

Deaf students schooling demands attention to communicate with people at school, requiring collective effort in order to make it happen. This process claims for the presence of Translators and Interpreters of Sign Language (TISL) – Brazilian Sign Language (Libras) in all school environments since the presence of such professional in the classroom can strengthen and/or allow the communication between deaf indigenous student and the teacher from the perspective of inclusive education. The relevant problematization refers to how TISL_LIBRAS are using their interpretative practices, considering cultural and linguistic specificities of deaf indigenous students. In this regard, this study aims to analyse action of interpretation and translation of LIBRAS with deaf indigenous students in regular urban schools. It also aims to characterize TISL_LIBRAS professional training facing deaf indigenous students as well as to identify and to analyse strategies of communication resources that TISL, which have participated of this research, use in their daily activities in the classroom with deaf indigenous students. This research, which has analytical and descriptive nature, opted for using the qualitative method with individual and semi-structured interviews and survey with three teachers, two females and one male, aged between 25 and 38 years old, all of them TISL_LIBRAS which either act or have acted with deaf indigenous students at regular schools in the municipalities of Aquidauana, Anastácio and Campo Grande. Results point out that TISL_LIBRAS acknowledge difficulties related to training, specially regarded to indigenous education, lack understanding of indigenous culture over indigenous educational policies, respect the deaf indigenous students' linguistic skills and admit that, albeit indigenous students are literate in Libras, it is necessary to create indigenous signs considering their culture. Therefore, this research shows that it would only be possible if Libras, besides seen as deaf indigenous students' first language, is also esteemed in the school as a whole. The translator interpreter plays a key role in the hearing-deaf communication. It was verified that the interface between special education and scholar education aiming deaf indigenous is a new and complex field of investigation, requiring new researches.

Key words: Translator and Interpreter of Brazilian Sign Language; Indigenous people; Deaf people.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

CEB – Conselho Nacional de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CPAQ – Câmpus de Aquidauana

E EI – Educação Escolar Indígena

FABAS – Famílias Bilíngues e Amigos de Surdos de Mato Grosso do Sul

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Intérprete Educacional

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

MEC – Ministério da Educação

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais

PROLIND – Programa de Licenciatura Indígena

PNE – Plano Nacional de Educação

SIGPROJ – Sistema de Informação e Gestão de Projetos

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SPLTN- Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa	101
--	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. INTRODUÇÃO	19
1.1 Problemática da pesquisa.....	23
1.2 Questões norteadoras	23
1.3 Objetivos.....	24
1.3.1 Objetivo geral	24
1.3.2 Objetivos específicos.....	24
2. LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS	25
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
3.1 Evolução do atendimento - a institucionalização da pessoa surda, escolas especiais, classes especiais e classes regulares	30
3.2 A Libras e as tendências na escolarização e inclusão do surdo	31
3.3 Tendências na escolarização dos surdos	35
4. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	388
4.1 Conhecendo os Terena	455
4.2 Políticas linguísticas na questão educativa indígena	466
4.3 Educação escolar indígena e a educação de pessoas surdas	509
4.4 O lugar do indivíduo com deficiência nas aldeias indígenas.....	544
5. TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	599
5.1 A responsabilidade do intérprete mediante a cultura	655
5.2 Aspectos culturais, linguísticos dos surdos e situacionais do intérprete de Libras	677
5.3 O profissional tradutor e intérprete de Língua de Sinais - TILS	766
5.4 A presença de TILS em sala de ensino regular	799
5.5 O estudante surdo em sala de aula de ensino regular.....	844
5.6 Os profissionais TILS na escola de ensino comum	866
6. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	888
7. METODOLOGIA	944
7.1 Tipo de pesquisa.....	944
7.2 Participantes	944

7.3 Instrumentos	94
7.4 Procedimentos e aspectos éticos	95
8. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	988
8.1 Análise do conteúdo dos questionários e das entrevistas livres com TILS	988
8.1.1 Eixo 1 – Da formação e perfil dos TILS	100
8.2.2 Eixo 2 - Dos dilemas e desafios dos TILS	1066
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICES	141
ANEXO	141

APRESENTAÇÃO

Na construção do significado insignificante de quem eu sou, procuro achar-me em meios aos espaços onde vivo, nas in(ter)mediações que vivencio, na absorção do outro para que possa entender, evoluir e crescer.

Bruno Roberto Nantes Araujo

Cursei as primeiras séries do Ensino Fundamental em escola particular e as finais em escolas públicas. Ao chegar ao período de vestibular meu sonho de início era fazer medicina. Tentei a primeira vez, não consegui alcançar a média para tal, porém noutro ano prestei o certame novamente em duas universidades e, em uma particular, fiz vestibular para Educação Física, por orientação da minha mãe que, como professora, me dizia sempre que no ramo da educação sempre haveria um campo de trabalho. Realizei os vestibulares, as pontuações alcançadas ainda não foram suficientes para meu ingresso na medicina, todavia na particular fui aprovado.

Molon (2011, p.617), em uma de suas pesquisas, comenta que Vygotsky busca compreender o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável nem indolor, pelo contrário, é significante, sentido e vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)determinações das in(ter)venções e nas situações em que o sujeito se posiciona. Nessa perspectiva, “[...] o sujeito é unidade múltipla que se realiza na relação Eu-outro; ou seja, é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos [...]” (MOLON, 2003, p. 617).

Seguindo a linha de pensamento de Vygotsky (1998) e sob a fala de Molon (2003), à medida que ia interagindo com os grupos, com as pessoas que frequentavam os espaços de que participavam, as ações culturais e sociais que vivenciava traziam novas significações para o meu “Eu”- Sujeito.

Ser professor nunca foi minha primeira opção, porém eu já vivia este contexto escolar em casa mesmo: eu peguei a época do mimeógrafo, o papel estêncil e por várias vezes ajudei minha mãe na elaboração das suas provas e atividades. Fazia certas substituições quando havia oportunidade e então me

apropriava desse espaço educacional também, já era familiar para mim. Então iniciei o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Penso que essa subjetividade quanto ao meu ser e me fazer professor está muito ligada ao pensamento de González Rey (1997, p.615), quando diz:

[...] a subjetividade é a constituição da psique no sujeito individual e é integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um dos seus movimentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele. [...] defende que a subjetividade está organizada por processos e configurações que interpenetram permanentemente, estão em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito a outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade, dentro da qual o sujeito tem que seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos, nos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes, sistemas que não se organizam necessariamente de acordo com as necessidades atuais de organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual.

No meu caso, eu tinha uma vivência familiar com o exemplo da minha mãe e das ações que ela tomava até mesmo em casa, porém isso não significava que eu seria um professor como ela.

Segundo Vygotsky¹ (2000) apud Gonçalves (2002), o ser humano é evolutivo e afetivo, a vontade é quem operacionaliza, ou seja, os desejos, as necessidades, a motivação e as emoções movem os pensamentos, por meio das palavras ganhando vida no pensamento. Foram às experiências na faculdade, as práticas e discursos naquele meio acadêmico que foram amadurecendo e afirmando em meu consciente o que eu queria ou viria a me tornar, mesmo porque não foi uma opção minha de início. Aos poucos fui internalizando essa concepção até a formatura.

Ao concluir a graduação, um novo desafio apareceu: o emprego. Uma das potencialidades que obtive nos afazeres da igreja que frequentei por toda a infância e juventude, foram oportunamente os trabalhos na comunidade, participação em congressos, seminários, intercâmbios interestaduais e cursos; e um desses cursos foi o de Libras – Língua Brasileira de Sinais, o qual não tinha a mínima ideia de que seria a porta de entrada para o mercado de trabalho e ainda minha segunda língua e à qual hoje me dedico e atribuo esta dissertação. A partir

¹ Optou-se pela padronização neste trabalho utilizar-se esta grafia: Vygotsky.

desse curso básico, vislumbrei uma nova oportunidade ainda em processo de ascensão, pois, em abril de 2002, a Libras foi legalmente reconhecida, por meio da Lei 10.436, como a segunda língua oficial do Brasil.

No ano seguinte à formatura, encontrei a irmã do surdo que ministrava as aulas de Libras e ela me falou que, no Ceada – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - a única escola de surdos do Mato Grosso do Sul, estava precisando de professor de Educação Física. Ainda um pouco temeroso por não me sentir apto para a atuação, organizei rapidamente meu currículo, o qual só tinha o preenchimento de experiências anteriores de funções nada ligadas à educação escolar, e levei no outro dia à escola.

Fiz a entrevista com a coordenadora na época e logo consegui vinte horas-aula de início. No começo foram grandes desafios a serem ultrapassados, principalmente referentes à língua, pois precisava me tornar fluente na Língua Brasileira de Sinais para a comunicação efetiva com os professores e estudantes surdos, bem como interagir naquela cultura nova.

Quadros (2004) explica que os surdos têm características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, e a cultura do povo surdo é visual, porque ela se traduz de forma visual, diferente do ouvinte.

O Ceada fazia parte da rede estadual e, a princípio, a mudança de ambiente de trabalho me entristeceu, pois já havia me encontrado naquele espaço educacional, criado vínculos de amizade e adquirido certa fluência na língua.

Assumi vinte horas na escola municipal como professor de educação física, no ano de 2006, e para minha surpresa e alegria a diretora na época do Ceada me convidou para continuar na escola, mas como tradutor e intérprete de Libras. Novamente outro desafio a ser percorrido, porém prontamente aceitei.

Nesse momento, manifestou-se a vontade de continuar nessa linha, pois trabalhar com surdos era uma realidade que me proporcionava prazer em ser professor. As políticas públicas voltadas à educação de surdos também foram se estabelecendo, e, após a legalização da Libras em 2005, foi sancionado o Decreto de número 5626, que regulamentou a Lei 10.436/02, garantindo às especificações todas as ações de formação de professores e instrutores, tradutores e intérpretes de Libras, bem como quanto ao ensino aos surdos e, com isso, muitas portas começaram a se abrir referentes à Educação de Surdos. O

Decreto 5626/05, em seu capítulo II, acerca da inclusão da Libras como disciplina curricular, descreve:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2.º. A Libras constituir-se em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Tive o privilégio de poder vivenciar esses processos e participar periodicamente em congressos no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, referência nesta área. A partir do referido decreto, muitos avanços corroboraram para a inclusão dos surdos na sociedade, e conseqüentemente deu-se a entrada para abertura de concursos, para cursos de formação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras.

Nesses processos, fiz o Exame Nacional de Proficiência em Libras, o Prolibras, organizado pelo MEC para certificação dos profissionais já atuantes, e fui considerado apto nas modalidades de Ensino da Libras e no de Tradução e Interpretação. Atuei quase onze anos no Ceada como professor contratado de Educação Física e como tradutor e intérprete de Libras, com estudantes surdos puros, surdo cegueira e com estudantes surdos com outros comprometimentos associados; muitos ensinamentos foram agregando com os estudantes, com os professores atuantes na escola e com os familiares.

Concomitantemente atuei em escola municipal dita “inclusiva”, em horários opostos, de início como professor de Educação Física e logo depois como tradutor e intérprete de Libras, devido à carência, na época, de profissionais, e fiquei por seis anos como efetivo nessa escola. No decorrer desses anos pude fazer uma especialização na modalidade de Pós-Graduação em Educação Inclusiva e cursos voltados à Educação Especial, tudo para meu aperfeiçoamento docente.

No ano de 2014, com os avanços da legislação da Libras, aconteceu o concurso público para professores da disciplina de Libras no Ensino Superior na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - no qual fui contemplado com êxito para o cargo, assumindo no mesmo ano no câmpus do município de Aquidauana - MS.

Um acontecimento importante para a escolha de fato e construção do tema desta pesquisa foi um evento intitulado “I Encontro dos Surdos Terena” de que participei juntamente com alguns amigos e familiares de surdos, no dia 11 de julho do ano de 2015, na Aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda – MS. Esse evento se deu por meio de solicitações da professora Ondina Miguel e sua filha Edmara Miguel, indígenas da etnia Terena e moradoras da Aldeia Cachoeirinha, as quais são mãe e irmã, respectivamente, de indígenas com surdez, com a participação de vários representantes das comunidades indígenas e dos municípios de Miranda, Aquidauana e Campo Grande. As Equipes Fabas (Famílias Bilíngues e Amigos de Surdos de Mato Grosso do Sul, sob coordenação da professora Shirley Vilhalva) e MABIL (Metamorfose Ambulante Bilíngue, coordenada pela professora e intérprete de Libras Danielle Terezinha Mocelim, de Campo Grande) participaram com doações de roupas e Interpretação durante o evento.

Além do trabalho de cunho social, o evento tinha o objetivo de reunir surdos, famílias, amigos de surdos, estudantes, autoridades locais, profissionais indígenas ou não, na Aldeia Cachoeirinha, em Miranda – MS, para elaborar documentos com propostas que visassem beneficiar os surdos terenas na própria comunidade, buscando recursos e direitos adquiridos para a terra indígena. Esse evento ganhou forças no ano de 2016, quando conseguimos realizar o “II Encontro dos Surdos Terenas”, já como projeto de extensão vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo Câmpus de Aquidauana – CPAQ, sob minha coordenação. Esse projeto visou formalizar as tratativas do I encontro, potencializando as ações entre a comunidade local, as lideranças indígenas e as instituições de ensino da cidade, fortalecendo o compromisso de uma educação inclusiva para a comunidade terena surda local e regiões circunvizinhas. Ao término do evento, foi concluída a elaboração da “CARTA TERENA”, que continha algumas solicitações, tais como:

Presença de atendimento aos estudantes Terena Surdos dentro das escolas das aldeias; Presença de professor de Libras indígena ou instrutor dentro das escolas nas aldeias do município de Miranda. Presença de intérpretes dentro das escolas nas aldeias do município de Miranda. Registro dos sinais emergentes existentes e usados na comunidade indígena – buscar continuidade de parcerias com as universidades, departamentos de Letras e História das universidades brasileiras; Registro da história do índio surdo nas comunidades indígenas com a parceria das universidades e demais instituições; Abertura de uma sala específica para o estudo das línguas: Terena (na modalidade escrita, Portuguesa, Sinais Emergentes e Libras, com tecnologia adequada para tais fins; Formação continuada e acompanhamento de docentes, técnicos e funcionários de diferentes áreas como saúde e educação que estão atuando com estudante índio surdo nas escolas indígenas sobre a Libras, CULTURA SURDA e educação de surdos; Organização de reuniões e estudos com professores das escolas indígenas das comunidades de etnias existentes no Pantanal [...] (SIGPROG, 2016).

Essas foram algumas solicitações levantadas no decorrer dos encontros, que também tiveram participações das autoridades locais e regionais. Ressalto a fala de um cacique que me marcou, que dizia que seu sonho era, quem sabe um dia, “os surdos terenas terem sua própria Língua de Sinais”.

Mediante a todas essas solicitações e contatos/trocas culturais, percebi nitidamente o quão importante seria averiguar a formação desses profissionais que atuarão com esta clientela tão específica culturalmente, diversa, e que provavelmente terão que adquirir muitos conhecimentos para que este atendimento possa ser realmente especializado e adequado.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa estudar o tema relacionado à tradução e interpretação de Línguas Brasileira de Sinais (Libras) na escolarização de estudantes indígenas surdos no ensino fundamental e médio das escolas de ensino comum, pois as pesquisas que abordam o assunto em referência ainda são tímidas. A escolarização de estudantes surdos requer atenção para a comunicação entre os participantes da escola, exigindo o esforço coletivo para que ela aconteça, e esse processo tem solicitado a presença dos Tradutores Intérpretes de Libras nos diferentes ambientes da instituição escolar, pois se entende que a atuação desse profissional em salas de aulas pode reforçar e/ou permitir a comunicação e relacionamento do estudante indígena surdo com o professor na perspectiva da educação inclusiva, por ser ela o princípio norteador da atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Trata-se de um desafio para a educação brasileira, pois integra duas situações que requerem aprofundamentos de pesquisas por agregarem assuntos com especificidades distintas, a saber: a questão étnica cultural e a surdez. Essa unidade mobiliza estudiosos por exigir aprofundamento das produções das áreas de educação indígena e da educação de surdos.

Destaca-se que a educação de surdos é tradicionalmente relacionada à perspectiva da deficiência orgânica, portanto, do ponto de vista médico, ela é conceituada uma patologia, como consta o conceito descrito no dicionário Houaiss (2001, p.418), o qual a define como “[...] ausência, diminuição ou perda do sentido da audição”. Assim, os diagnósticos apresentam o grau de perda da função auditiva, identificados por meio da audiometria, que é realizada por profissionais habilitados para o intento. Do ponto de vista clínico, os graus de perda auditiva ou graus de surdez são classificados em: surdez leve, apresenta uma perda auditiva até 40 dB; surdez moderada, se caracteriza por perda auditiva de 41 dB a 70 dB; surdez severa, perda auditiva de 71 dB a 90 dB; e surdez profunda, aquela perda superior a 90 decibéis. A partir dos diagnósticos emitidos, serão feitos os possíveis tratamentos, tais como a utilização de aparelhos auditivos e terapias que dão origem a tratamentos fonoaudiólogos, como terapias da fala, entre outras (GESSER, 2009).

As intervenções têm como principal objetivo proporcionar a comunicação entre os indivíduos surdos e ou ouvintes, que podem ser: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

Gesser (2009, p.76) ensina que “não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, mas sim a falta de acesso a uma língua”. Neste caso o sujeito surdo precisa adquirir sua primeira língua, a Libras, para sua compreensão de mundo e consolidação de sua identidade. Strobel (2008, p. 44) argumenta que:

A Língua de Sinais é uma das principais marca da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da CULTURA SURDA, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2008, 44).

No Brasil, a Libras – Língua Brasileira de Sinais é reconhecida legalmente por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. A partir do reconhecimento do uso da comunicação pela Libras no Brasil, os estudantes surdos vêm conquistando espaço nos mais diversos setores da sociedade, sendo mais visualizados pelos órgãos públicos, bem como vêm surgindo mais oportunidades no mercado de trabalho. Essa conquista se deve ao longo período de lutas dos movimentos sociais, tanto dos surdos quanto dos profissionais e familiares ouvintes (Brasil, 2002).

O tradutor intérprete de Libras (TILS) é um dos profissionais que promove a acessibilidade comunicacional do sujeito surdo com os integrantes da sociedade ouvinte, cabendo-lhe traduzir e interpretar em Libras a Língua Portuguesa oral e escrita. Essa atividade se torna mais complexa quando se trata de realizar a tradução e interpretação de estudantes indígenas nas escolas de educação.

Registre-se que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) aponta que a população indígena de Mato Grosso do Sul é de 61.737 pessoas. Apenas uma aldeia, em Dourados, concentra 18% dos índios no Estado, com uma população de 11.146 da etnia Kaiowá/Guarani. Os indicadores mostram ainda que a segunda maior concentração no estado são os da etnia Terena, com cerca de 20.000 indivíduos, que atualmente vivem em 10 (dez) terras indígenas situadas nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Miranda, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Campo Grande e Rochedo.

Diante do exposto, este trabalho tem o objetivo de identificar os desafios das ações interpretativas do tradutor e intérprete de Libras que atuam com indígenas surdos, sendo esses da etnia Terena. Para esse fim, o trabalho foi dividido em oito partes, sendo a primeira dedicada à introdução, justificativa e apresentação da problemática da pesquisa, dos objetivos gerais e específicos.

O segundo capítulo foi destinado ao levantamento das pesquisas acadêmicas encontradas nas plataformas digitais de busca em produções científicas referentes à educação de indígenas surdos no Brasil. Tal pesquisa agregou novos conhecimentos de estudos voltados a esta área para o fortalecimento do referencial teórico do assunto. Foi percebido que, embora tenhamos no Brasil uma das maiores populações de indígenas e milhares de pessoas com algum tipo de deficiência, ainda temos uma das menores enciclopédias em pesquisas na vertente “educação de indígenas surdos”, principalmente no que se trata do papel do TILS em sala de aula com indígenas surdos. Foi possível identificar apenas 27 produções acadêmicas, entre teses, dissertações, monografias e artigos, mas somente 7 trabalhos, especificamente, discorriam sobre esse assunto da pesquisa.

No terceiro capítulo discorreu-se sobre a educação especial e as políticas de educação inclusiva, debatendo sobre a evolução no atendimento, a institucionalização da pessoa surda, as classes especiais e regulares.

No quarto capítulo foi possível apresentar informações acerca das legislações sobre políticas de educação indígena na Perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes indígenas surdos no Brasil. Apresentou-se um breve relato sobre o percurso das políticas da educação de surdos, conceito da surdez, do sujeito surdo, as modalidades de ensino e atendimentos especializado para os surdos e a LIBRAS.

O quinto capítulo discorre sobre o Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sobre o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e qual o seu papel e atribuições, discorre sobre as questões históricas e legais que envolve este profissional. Tratou-se à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da figura do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – LIBRAS, das adequações no quesito linguístico e pedagógico para o atendimento educacional especializado aos estudantes indígenas surdos inseridos em escola comum de ensino.

O sexto capítulo reservamos para discutir sobre a Educação Especial perante a teoria histórico-cultural, a base teórica do estudo, no qual apresentamos os discursos de Vygotsky, enfatizando a questão da aquisição da linguagem, o desenvolvimento cognitivo por meio das relações e experiências sociais.

No sétimo capítulo, descrevemos a metodologia empregada nesta pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados e discorremos sobre os procedimentos éticos e os aspectos legais.

No capítulo oitavo são apresentados os resultados e as discussões que em um primeiro momento caracterizam os TILS (alvos da pesquisa) que atuaram ou atuam com estudantes indígenas surdos em escolas de ensino comum na zona urbana nas cidades de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande, cidades do estado de Mato Grosso do Sul, onde se concentra um grande número de indígenas da etnia Terena.

As considerações finais foram reservadas para as observações e análises realizadas ao longo dessa trajetória, levando em consideração os dados obtidos, tanto na análise proposta, quanto nas entrevistas. Pode-se observar que há grande preocupação com o momento político atual e como esse novo panorama que se instala pode alterar a realidade, a fim de gerar melhorias aos processos de escolarização de indígenas surdos e ainda à valorização e/ou ao reconhecimento do profissional intérprete tradutor em sala de aula de ensino regular.

1.1 Problemática da pesquisa

A problematização relevante refere-se a como os tradutores e intérpretes de Libras estão utilizando suas práticas interpretativas, considerando as especificidades culturais e linguísticas do estudante indígena surdo. O problema parece incidir à Língua Brasileira de Sinais.

A língua materna dos surdos brasileiros, constituída de maneira natural e espontânea por eles, é dotada de todos os níveis linguísticos e com gramática própria, por meio da qual se pode estabelecer comunicação em 'qualquer que seja a circunstância'. Uma das ações que corrobora com essa inclusão é a inserção do tradutor/intérprete de Libras, assim como estabelece o Decreto nº 5.626/2005.

Esta questão se agudiza quando se trata de se considerar as características étnicas pertinentes às diferenças culturais da população indígena residente no estado de MS no trabalho de tradução e interpretação dos TILS na escolarização - no caso em questão, aos estudantes surdos da etnia Terena.

A interface entre a Educação Especial e a educação escolar indígena é um campo novo e complexo de investigação e delinea situações ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em composição.

1.2 Questões norteadoras

- No ambiente escolar, os tradutores e intérpretes de Libras consideram a cultura indígena como uma das características do estudante surdo?

- Qual é a formação necessária do intérprete de Libras para o trabalho em sala de aula considerando as características dos estudantes indígenas surdos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar as ações de interpretação e tradução da Língua Brasileira de Sinais junto aos indígenas surdos em escolas comuns urbanas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar os diplomas legais que abordam a educação indígena e a educação de surdo no Brasil;
- Caracterizar a formação profissional dos tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, participantes desta pesquisa; e
- Identificar as estratégias de comunicação que os tradutores/intérpretes de Libras, participantes desta pesquisa, empregam em suas atividades em sala de aula com indígenas surdos.

2. LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS

O levantamento das pesquisas sobre a educação de indígenas surdos no Brasil é relevante no que se trata subsidiar a construção das informações pertinentes a esse tema, observando com isso as lacunas que necessitam de maiores investimentos em pesquisas. Sabe-se que a Educação Indígena é um assunto em pauta nos debates acadêmicos, no entanto, quando se refere ao trabalho de tradutores e intérpretes de Libras com indígenas surdos, eles ainda são tímidos, conforme demonstramos neste relatório de dissertação.

Nesta sessão apresentaremos o levantamento das pesquisas sobre a educação de indígenas surdos realizadas no Brasil. Para esse fim, pesquisamos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em outras plataformas digitais, empregando a palavra-chave “Indígena Surdo”. Foram encontradas vinte e sete produções acadêmicas, a saber: oito teses, sete dissertações e treze artigos. Desse conjunto, sete trabalhos abordaram o assunto relacionado ao tema desta pesquisa, conforme indica o quadro 1, no apêndice 1.

As produções encontradas, em sua maioria, abordam a educação dos indígenas surdos de diferentes regiões do Brasil. Nos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste, há maior concentração de trabalhos produzidos sobre a temática na Universidade Federal da Grande Dourados na cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul, e na Universidade Federal de Goiás, a saber: Coelho (2011), Lima (2013), Silva (2014), Arrais (2016), Alencar (2016).

Vale salientar que as etnias pesquisadas foram os Guarani-Kaiowá e os Akwe-Xerente. A pesquisa de Girolletti (2008), por sua vez, analisou os sinais que os indígenas surdos da etnia Kaingang da região do Estado de Santa Catarina usavam para se comunicar, pesquisando uma escola específica. O estudo concluiu que os sinais se referiam a conceitos pertinentes à cultura desta etnia.

Sumaio (2014) realizou viagens até o estado de Mato Grosso do Sul, a uma aldeia indígena chamada Cachoeirinha, situada no município de Miranda,

onde pôde observar a cultura terena oralizada, a Libras e a Língua de Sinais sinalizada pelos terena surdos oriundos desta aldeia. Estes sinais, por sua vez, foram caracterizados por sinais caseiros, conforme mostra um estudo de Teixeira e Cerqueira (2014, p. 3):

Há surdos que nascem em famílias ouvintes. Em geral, são cerca de noventa e cinco, o que acaba por comprometer o processo de aquisição da linguagem desses sujeitos durante a infância. De modo geral, passam pelo período do balbucio oral e manual, porém não recebem nem input da língua oral por causa do déficit auditivo nem input visual porque os pais desconhecem qualquer Língua de Sinais. Com o tempo e conforme as necessidades, a comunicação entre mãe e filho, por exemplo, vai sendo construída: a criança vê vozes, procurando interpretar os gestos fono-articulatórios da mãe e esta, por sua vez, ouvi mãos, tentando compreender os gestos manuais do filho.

Teixeira e Cerqueira (2014), que realizaram um estudo sobre os sinais caseiros de surdos em Cruzeiro do Sul, constataram que cada pequeno grupo tinha seu próprio sistema de comunicação. Questionavam se Libras seria a primeira língua desses grupos? Os autores concluem que os aprender Libras em situação de imersão e com “falantes” nativos não significa adquirir uma língua como primeira, principalmente quando essa língua já encontra no sujeito uma base linguística anterior aos sinais caseiros. Esses sinais podem servir de apoio para as duas línguas, tanto para a aquisição da escrita do Português como também para a aquisição da Libras.

Os gestos produzidos foram compreendidos no contexto social em que viviam e foram associados entre os familiares para construção de uma ponte comunicacional entre eles, como uma “emergência” para a comunicação, ou seja, são sinais em processo de desenvolvimento.

As leituras dos trabalhos sugerem que há predomínio do que se pode descrever sendo sinais informais, que são hábitos gestuais usados em ambiente doméstico entre os familiares, e emergentes dentre os indígenas surdos, sendo considerados desafio na aquisição da Libras, sugerindo que a existência de sinais informais podem ser empecilho para o aprendizado da Libras. No entanto, existem discussões quanto à sugestão exposta, na obra de Barretos (2016), sobre os recursos de comunicação empregados pelos indígenas surdos da etnia Akwe-Xerente, na região do Estado do Tocantins.

Girolletti (2008) pesquisou a Educação Escolar Kaingang, e ela, por meio da pesquisa-ação, participou de um projeto em uma escola indígena da Aldeia Sede (SC), para observar os sinais eventualmente utilizados pelos indígenas moradores daquele local. A autora constatou que os sinais usados em ambientes domésticos eram aplicados concomitantes à Libras. Diante desse fato, a autora concluiu em seu estudo que é necessário considerar os sinais emergentes como expressão da cultura dos indígenas, pelo valor cultural que eles expressam.

Bruno e Coelho (2011), Lima (2013), apontam sobre a comunicação de indígenas surdos das etnias Guarani-Kaiowá. Silva (2014) e Alencar (2016) também tem se dedicado ao estudo de indígenas surdos da etnia Guarani-Kaiowá, nas comunidades urbanas de aldeias de Dourados e de aldeias isoladas. Alencar (2016) e Nantes (2012) abordam o papel do intérprete no estado de Mato Grosso do Sul e, quanto a isso, pode-se citar: “A formação de professores nas escolas indígenas de Dourados/MS para escolarização/inclusão de estudantes surdos”; “As formas de comunicação e de inclusão da criança Kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico”; “Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas”; e “A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias indígenas do município de Dourados, MS”.

Nesses trabalhos, os autores apontam para a necessidade de formação dos profissionais que atuam e irão atuar na área da Educação Especial, principalmente no Atendimento Educacional Especializado - AEE destinado aos estudantes indígenas surdos, destacam a importância de se considerar as culturas envolvidas no processo educacional e discutem o papel educacional dos tradutores e intérpretes de Libras inseridos em sala de aula.

Alencar (2016), em sua pesquisa, relata que os professores regentes quase não interagem com os estudantes indígenas surdos, que a comunicação é feita quase unicamente pela interação do TILS e ressalta ainda que o surdo está em sala de aula, mas é como se não fizesse parte dela.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esforços especiais precisam ser feitos para promover o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas, como já discutido há décadas no surgimento de propostas, programas e projetos dedicados à educação inclusiva, conforme constam em Conferências Mundiais, entre elas a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11), que garante:

A tendência da política social das passadas duas décadas tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.

Essas preocupações também foram discutidas no cenário político educacional brasileiro como foi o caso da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao destacar sobre a Educação Especial que:

Art. 58º. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 21).

Contudo, essa não é a única ação da política para a inclusão, pois houve também a implementação da Lei nº 10.098/2000 e da Lei nº 13.146/2015, que discorrem sobre a acessibilidade geral da pessoa com deficiência, além das específicas no âmbito educacional como a Política Nacional para a Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras, sendo que todas têm o propósito de nortear ações e estratégias para fomentar a educação inclusiva (BRASIL, 2000, 2008, 2014, 2015).

Segundo a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais que visa promover a garantia de uma educação formal dos estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Por ora, vivencia-se a intrincada situação de formar professores para a Educação Especial e mais precisamente para o atendimento educacional especializado. A orientação da Política de Educação Especial é formar um profissional que não está encerrado no conhecimento específico de uma dada deficiência, como ocorria antes. Essa formação não lhe confere poderes de ensinar a partir de conhecimentos universalizados, referentes a uma deficiência – os problemas e soluções estão encarnados no estudante e não se encaixam em um receituário geral.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter, como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e

nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008).

O AEE para a educação de surdos coloca que o atendimento deve ser no contraturno da classe comum, em salas de Recursos Multifuncionais, o aluno deve participar diariamente do AEE e deve acontecer em três momentos: ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), ensino em Libras e ensino da LP (Língua Portuguesa) como L2 (segunda língua) (Sperb e Thoma, 2012). O atendimento deve ser feito por professor especializado segundo Damázio (2007), explica ainda que o ensino de Libras deve ser realizado por professor ou instrutor de preferência surdo. A Língua Portuguesa deve ser trabalhada como segunda língua por professor formado na área e que conheça os pressupostos linguísticos dos surdos, assim como coloca o Decreto 5.626/05. Portanto, a inclusão da pessoa com surdez na escola comum exige que os mesmos, participem destes três momentos didáticos pedagógicos.

3.1 Evolução do atendimento - a institucionalização da pessoa surda, escolas especiais, classes especiais e classes regulares

Ao dar início ao processo de integração escolar do estudante, a escola especial deve oferecer apoio ao educando em turno inverso ao da escola regular e ainda subsidiar o trabalho do professor da classe comum. Deve atender a criança surda, desde os primeiros meses de vida, promovendo estimulação precoce e dar início ao processo de integração escolar do estudante, se possível, a partir da pré-escola ou pós-alfabetização.

Caso a criança, ainda, não apresente condições de ingressar na escola comum, caberá à escola especial viabilizar o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo a mesma proposta curricular do ensino regular, mais as atividades de complementação curricular específica para os estudantes surdos.

A escola especial deve funcionar em horário integral, dar atenção prioritária ao ensino da Língua Portuguesa (falada/escrita) para os estudantes surdos, a fim de encaminhá-los para a classe comum, para que tão logo tenham domínio dessa língua, se possível, receptiva e expressiva, de modo que consigam integrar-se verdadeiramente no sistema regular de ensino.

Considerando-se que a maioria das pessoas surdas apresenta dificuldades em todos os níveis da Língua Portuguesa (fonológico ou sonoro, semântico ou interpretativo, sintático ou estrutural e pragmático ou funcional) é enorme a responsabilidade da escola especial em fazê-las superar tais dificuldades para dar-lhes instrumental linguístico que as tornem capazes de conversar, ler, escrever, ou seja, utilizar a língua de forma funcional e produtiva. Assim sendo, compete à escola especial oferecer cursos de Português instrumental, funcional, além dos conteúdos da disciplina oferecida regularmente. Além dessa função, cabe à escola especial estudar e possibilitar o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por todos os elementos da comunidade escolar, como instrumento de ensino, apresentando as semelhanças e diferenças entre essas duas línguas.

A escola especial deve dedicar-se, também, a promover cursos de capacitação de professores, a propiciar estudos e pesquisas na área da surdez, linguagem e educação, desenvolvendo teorias e técnicas para subsidiar o trabalho de outros profissionais, sensibilizar os familiares e a população em geral para o respeito às potencialidades dos surdos, objetivando a integração plena dos seus estudantes.

3.2 A Libras e as tendências na escolarização e inclusão do surdo

No movimento de inclusão, é cada vez maior a necessidade de se criar um espaço, junto às escolas, para os seus profissionais se atualizarem em Libras ou conhecerem a língua capaz de aproximá-los e de auxiliá-los a compreender os estudantes surdos incluídos e instrumentalizá-los para ensinar.

Além disso, considerando a nova política educacional, esse trabalho deve vir integrado com um atendimento de apoio à família, visando garantir o desenvolvimento educacional adequado aos estudantes surdos. Nessa concepção o surdo deixa de ser visto a partir de uma patologia, e passa a ser considerado em sua diferença, isto é, como pertencente a uma comunidade minoritária, de usuários da Libras, com a mesma capacidade e potencialidade de qualquer indivíduo ouvinte (SKLIAR, 1998).

Em nosso país, a presença do intérprete de “Libras tem sido alvo de recentes leis e decretos, e reivindicação das comunidades surdas, todavia ainda muito pouco se conhece sobre esse profissional” (LACERDA, 2011, p. 9).

A Libras, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, na escola, o meio de instrução por excelência. Essa instrução deve privilegiar a visão, por meio do ensino da Língua Portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos. Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em Libras, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo (LACERDA, 2011, p. 9).

Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da Língua Portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros, exatamente como ocorre na disciplina Língua Portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como língua nativa (SKLIAR, 1998).

Conforme apontado por Skliar (1998, p. 29):

As crianças surdas desconhecem os processos e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em Língua de Sinais em geral, à tecnologia etc. Dessa forma, segundo o mesmo autor, deve-se proporcionar às crianças surdas o contato com processos e produtos elaborados por grupos de surdos, como teatro, brinquedo, poesia visual, literatura em Língua de Sinais, tecnologia. Elas têm o direito à entrada na Comunidade Surda e ao acesso a seus processos culturais, sem nenhum condicionamento. As políticas linguísticas, do conhecimento, das identidades são, por sua vez, uma parte indissolúvel dessas potencialidades ou direita.

Cabe à família e à escola contribuir para que esses direitos sejam respeitados. É uma língua, como qualquer outra língua materna, adquirida efetiva e essencialmente no contato com seus falantes (ZUIN, 2010).

Esse contato acontece, normalmente, com a participação nas comunidades surdas, nas quais a cultura surda vai pouco a pouco florescendo e, ao mesmo tempo, se diversificando em seus hábitos e costumes, que, pelos contextos distantes e diferenciados, refletem regionalismos culturais da comunidade surda. Nesse sentido, é fundamental o contato da criança surda com adultos surdos e outras crianças surdas para que haja um input linguístico favorável à aquisição da língua, possibilitado por um ambiente de imersão em Libras.

A cultura do surdo é representada principalmente pela sua língua, que tem propiciado a união dos surdos e continua viva nas comunidades. A história dos surdos mostra a necessidade de permanecerem unidos, de construir uma identidade própria, um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de seu grupo (ZUIN, 2010).

A cultura dos surdos, assim entendida, se revela no comportamento, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais. Nessa perspectiva, compreende-se que o surdo só irá se desenvolver se tiver uma identificação sólida com o seu grupo, respeitados os seus aspectos psicossocial, cultural e linguístico, principalmente pelos familiares e profissionais que atuam junto a esse grupo (FARIAS, 2001).

Esse novo olhar para o surdo pressupõe o respeito e o reconhecimento de sua singularidade e especificidade humana, refletidos no direito de apropriação da Libras da qual dependem os processos de identificação pessoal, social e cultural.

A Libras é a língua dos surdos, é uma língua espacial-visual ou gestual-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Ela não é universal, cada país tem a sua própria, com exceção do Canadá e EUA que utilizam da mesma ASL, a Língua de Sinais americana. Não são apenas gestos ou mímicas como ainda ouvimos dizer por aí. Ela não é só o Alfabeto Manual, os sinais também não são baseados na língua oral-auditiva, pode haver vários sinais na Libras que não temos na Língua Portuguesa e vice-versa e os sinais podem ser icônicos e/ou arbitrários.

A modalidade gestual-visual-espacial pela qual a Libras é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são o desenho no ar do referente que representam. É claro que, por decorrência de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, constituindo-

se icônico, mas isso não é uma regra. A maioria dos sinais da Libras são arbitrários, não mantendo relação de semelhança alguma com seu referente.

Exemplos de sinais icônicos podem ser dados por uma foto, que é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da Libras, que constituem gestos que fazem alusão à imagem do seu significado. Isso não significa que os sinais icônicos são iguais em todas as línguas. Cada sociedade capta facetas diferentes do mesmo referente, representadas por seus próprios sinais, convencionalmente (GUSSO, 1998).

Já os sinais arbitrários são aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam. Uma das propriedades básicas de uma língua é a arbitrariedade existente entre significante e referente. Durante muito tempo afirmou-se que as línguas de sinais não eram línguas por serem icônicas, não representando, portanto, conceitos abstratos. Isso, entretanto, não é verdade, pois em Libras tais conceitos também podem ser representados, em toda sua complexidade (GUSSO, 1998).

Com os avanços tecnológicos e as crescentes pesquisas dos estudos surdos, constatou-se que a Libras não é mais uma língua ágrafa, pois tem sua própria escrita: a escrita de sinais, a Sing Writing e a Elis ainda pouco difundida e praticada. Ela é uma língua viva e em constante movimento assim como qualquer outra língua, tendo a seus regionalismos, gírias, expressões idiomáticas, metáforas, intensidades, etc.

Essa modalidade linguística foi reconhecida como língua graças aos estudos e pesquisas do linguista William Stokoe no ano de 1960, que atuou por um longo tempo como professor na Universidade de Gallaudet nos Estados Unidos, onde pesquisou a estrutura da American Sign Language – ASL ou a língua americana de sinais. Stokoe publicou alguns livros voltados para nessa área que deram embasamento para outros países na organização da estrutura linguística de suas línguas de sinais.

No Brasil temos a professora também linguista Lucinda Ferreira Brito (1995), que foi a pesquisadora que investigou a estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais daqui. Ela explica que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, são naturais e surgiram espontaneamente, porém são de modalidades diferentes, uma visual-gestual e outra oral-auditiva. A autora

continua que a Língua Brasileira de Sinais foi atribuída em status de língua pelo fato de conter as mesmas características em relação às diferenças regionais, socioculturais assim como as outras línguas (GESSER, 2009).

Gesser (2009) ainda reafirma que linguisticamente a Libras é língua porque, além de possuir características presentes em outras línguas naturais, ela é essencialmente humana. Assim como as línguas orais-auditivas a Língua de Sinais possui uma gramática própria, definida pelos sistemas: fonológico (línguas orais-auditivas) ou quirológico (línguas de sinais – arte de conversar por meio de sinais feitos com as mãos; morfológico (palavra/ sinal); sintático (frase); semântico (significado); e pragmático (uso do significado/ sentido).

Novaes (2014) explica que, na estrutura gramatical para que surjam os sinais, é necessária a combinação dos seguintes parâmetros: a) configuração das mãos - são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante, ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador; b) ponto de articulação-local em que se faz o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro; c) movimentos - os sinais podem ter um movimento ou não; d) orientação/direção - os sinais têm uma direção em relação aos parâmetros acima; e) expressão facial e/ou corporal - as expressões faciais ou corporais são de grande importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Língua de Sinais é feita pela expressão facial (NOVAES, 2014, p.50).

Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (QUADROS; SHMIEDT, 2006).

3.3 Tendências na escolarização dos surdos

Rocha (2008), por meio de suas pesquisas históricas, afirma que o primeiro livro de educação de surdos que se tem notícia foi publicado em 1620, por Juan Pablo Bonet, na Espanha. Em 1755, Charles Michel L'Epée, na França, fundou a primeira escola para ensino de surdos, na qual utilizava sinais pelos quais os

surdos se comunicavam entre si, chamados de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Conta também que um dos primeiros sistemas de educação de surdos foi criado para forçar os surdos a oralizarem, devido à presença de alguns surdos filhos de famílias nobres da época, pois, para que eles recebessem a herança da família, era preciso confessar com a boca, perante a Igreja Católica.

A partir daí, então, originou-se um dos métodos que também fez parte da evolução da educação de surdos no mundo, o Oralismo. Ele tem suas origens históricas na modernidade, pelos anos de 1750, tendo como seu fundador o médico alemão Samuel Heinicke. Esse método tem como ideia central a patologia crônica do surdo, que pode ser traduzida como lesão no canal auditivo que obstaculiza a aquisição da língua. O Oralismo ou Filosofia Oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português).

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva, que possibilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Nesse sentido, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não surdez” (PERLIN, 1997).

O oralismo ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30 e 31 apud PERLIN; STROBEL, 2008, p. 12)

Apenas profissionais que igualam o conceito de língua oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudicam o seu desenvolvimento (PERLIN, 1997).

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modelos linguísticos: gestos criados pelas crianças, Língua de Sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de

leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (STROBEL, 2008, p.171)

O bilinguismo tem se apresentado como uma possibilidade de ruptura com a perspectiva de abordagens que se fundamentam exclusivamente na versão biológica da surdez.

O Bilinguismo com aspecto tradicional: apresenta uma visão colonialista sobre a surdez. Impera o ouvintismo e a identidade incompleta dos surdos. Os professores continuam com sua formação nos modelos da educação com ideias clínicas; O Bilinguismo com aspecto humanista e liberal: considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos; O Bilinguismo progressista: tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura; O Bilinguismo crítico na educação de surdos: esta modalidade tem seus pontos positivos e negativos, tem escolas que usam Língua de Sinais como mediação com o oral e não como a produção cultural linguística, treinam o oralismo como sendo a primeira língua, usando o método tradicional, esforçando para adquirir os equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade do surdo aproximar-se a um modelo ouvinte e dizem que fazem trabalho bilíngue com os surdos, mas na prática não é feito corretamente (SKLIAR (1998-b) apud PERLIN; STROBEL,2008,p.15).

4. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

Nas últimas décadas, houve avanços significativos na garantia (ao menos na legislação) de uma série de direitos e de respeito à diversidade cultural, étnica e social. Dentre os grupos sempre existentes em nossa sociedade, mas, por muito tempo, à margem de direitos e políticas públicas sociais, situamos os indígenas. Foi também a partir da Constituição Republicana de 88 que direitos indígenas foram legitimados, sendo reconhecidas novas formas de relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

Essas relações são pautadas “[...] pelo reconhecimento, pela valorização e manutenção da sociodiversidade indígena” (Conferência de Educação Escolar Indígena, 2009, p. 2). Tomando como referência o ordenamento legal e normativo brasileiro, devemos destacar que é somente a partir da última década do século XX que podemos identificar ações mais efetivas em relação à Educação Escolar Indígena (EEI), a qual passou a ser, também, de responsabilidade do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que, embora seja o governo o principal implementador de políticas, muitas delas surgem a partir de demandas dos diferentes grupos sociais, cabendo aos governos materializá-las. Por esse motivo, incluímos outros documentos que discutem e norteiam a EEI.

No estudo mais detalhado da legislação e da EEI, iniciamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Seu Art. 78, nas Disposições Gerais, estabelece que a responsabilidade de fomento para o desenvolvimento de programas para oferta de educação bilíngue e intercultural cabe ao sistema de ensino da União com a colaboração das agências federais. O inciso I do Art. 78 da LDB dispõe sobre um dos objetivos da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, qual seja o de “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e seus povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 1996, Art. 78, inc. I).

Ao mesmo tempo, o inciso II do mesmo artigo aponta como objetivo “[...] garantir aos índios, às suas comunidades e aos seus povos, o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não índias” (Brasil, 1996, Art. 78, inc. II). Podemos inferir que, pensando nos espaços escolares, os objetivos apontam para a necessidade de se respeitar as identidades, sem, com isso, privar os povos indígenas dos avanços científicos e tecnológicos, muitas vezes traduzidos, nas escolas, em locais como os laboratórios de informática, por exemplo. Ainda na década de 1990, anteriormente à LDB, o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (Brasil, 1991), que dispõe sobre a educação indígena, atribuiu ao Ministério da Educação “[...] a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai” (BRASIL, 1991, Art. 1º).

Esse decreto também definiu o desenvolvimento das ações educativas a serem realizadas pelas secretarias estaduais e pelos municípios, em uma possível alusão ao que ficou assegurado na Constituição quanto ao regime de colaboração e quanto à divisão das responsabilidades educativas entre os entes (Art. 211). Atualmente, as diversas ações voltadas para essa modalidade de educação estão vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em um próximo passo, direcionando nosso olhar para os espaços destinados à educação escolar indígena, debruçamo-nos sobre o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a educação escolar indígena e também acerca da organização em territórios etno-educacionais. Nesse documento, fica expresso, no Art. 1º, que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Essas escolas, de acordo com o decreto, gozam de prerrogativas especiais para a organização das atividades escolares, respeitando o fluxo das diferentes atividades de cada comunidade (Art. 3º). São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, conforme o Art. 4º, incisos I e II, a localização em terras habitadas por comunidades indígenas e o atendimento exclusivo a essas comunidades, cabendo à União o apoio técnico e

financeiro para a construção de tais escolas (ZANINI, SILVA, CRISTOFOLLI, 2018).

O documento final do I Congresso Nacional de Educação Escolar Indígena, realizado em Luziânia (GO), em 2009, também aponta, na segunda parte, as diretrizes para a EEI, a necessidade de reconhecimento, por parte da União, dos Estados e dos Municípios, do cumprimento da oferta de educação de qualidade para os povos indígenas, definindo, dentre outros itens, a infraestrutura adequada (ZANINI, SILVA, CRISTOFOLLI, 2018).

O Brasil é um país de dimensões continentais, caracterizado por abrigar, mesmo antes de sua formação como nação, grupos étnico-culturais diversos e com tradições e modos de vida específicos. Essa diversidade, apesar de ser exaltada como um dos aspectos que zelam a singularidade nacional, tem sido “[...] historicamente tratada de forma discriminatória” em nossa sociedade (Gomes, 2007, p. 31), com repercussões negativas em muitos planos.

As iniciativas educacionais em comunidades indígenas não contrariam essa tendência. A princípio, tinham perspectiva integracionista e assimilatória, mas somente com a Constituição Federal de 1988 – CF/88 – (BRASIL, 1988) os indígenas começaram a ter seus direitos reconhecidos. Mais recentemente, passou a ser da alçada das políticas educacionais abordarem essa educação de forma diferenciada, respeitando as especificidades dessas comunidades. Boto lembra que o debate sobre democratização do ensino passa também pela análise dos “[...] projetos pedagógicos que estão na base do firmamento de cada cultura educativa em sua especificidade” (BOTO, 2005, p. 794).

Quanto à política educacional voltada para os povos indígenas, Oliveira e Nascimento (2012) chamam a atenção de que ela se situa no âmbito das políticas indigenistas do Estado e, portanto, expressa a natureza da relação que o Estado pretende estabelecer com tais povos nessa perspectiva, pois as políticas educacionais serão a expressão da “[...] multiplicidade e da diversidade da política educacional em dado momento histórico” (VIEIRA, 2007, p. 56).

A educação é um direito social reconhecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no seu Art. 6º, e, enquanto um direito, ela adquiriu o patamar de direito público subjetivo, no Brasil, possibilitando que todos aqueles a quem essa garantia for negada possam acionar o poder público para garanti-la (DUARTE, 2004).

Foi também a partir da CF/88 que direitos indígenas foram legitimados, sendo reconhecidas novas formas de relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Essas relações são pautadas “[...] pelo reconhecimento, pela valorização e manutenção da sociodiversidade indígena” (CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009, p. 2).

Tomando como referência o ordenamento legal e normativo brasileiro, devemos destacar que é somente a partir da última década do século XX que podemos identificar ações mais efetivas em relação à Educação Escolar Indígena (EEI), a qual passou a ser, também, de responsabilidade do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino.

O estudo mais detalhado da legislação e da EEI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), em seu Art. 78, nas Disposições Gerais, estabelece que a responsabilidade de fomento para o desenvolvimento de programas para oferta de educação bilíngue e intercultural cabe ao sistema de ensino da União com a colaboração das agências federais.

O inciso I do Art. 78 da LDB dispõe sobre um dos objetivos da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, qual seja o de “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e seus povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996, Art. 78, inc. I).

Ao mesmo tempo, o inciso II do mesmo artigo aponta como objetivo: “[...] garantir aos índios, às suas comunidades e aos seus povos, o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não índias” (BRASIL, 1996, Art. 78, inc. II).

Podemos inferir que, pensando nos espaços escolares, os objetivos apontam para a necessidade de se respeitar as identidades, sem, com isso, privar os povos indígenas dos avanços científicos e tecnológicos, muitas vezes traduzidos, nas escolas, em locais como os laboratórios de informática, por exemplo. Ainda na década de 1990, anteriormente à LDB, o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991), que dispõe sobre a educação indígena, atribuiu ao Ministério da Educação “[...] a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai” (BRASIL, 1991, Art. 1º).

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a educação escolar indígena e também acerca da organização em territórios etno-educacionais. Nesse documento, fica expresso, no Art. 1º, que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Essas escolas, de acordo com o decreto, gozam de prerrogativas especiais para a organização das atividades escolares, respeitando o fluxo das diferentes atividades de cada comunidade (Art. 3º).

São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, conforme o Art. 4º, incisos I e II, a localização em terras habitadas por comunidades indígenas e o atendimento exclusivo a essas comunidades, cabendo à União o apoio técnico e financeiro para a construção de tais escolas.

O documento final do I Congresso Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009, também aponta, na segunda parte, as diretrizes para a EEI e a necessidade de reconhecimento, por parte da União, dos Estados e dos Municípios, do cumprimento da oferta de educação de qualidade para os povos indígenas, definindo, dentre outros itens, a infraestrutura adequada.

Dos documentos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Nesse documento, é estabelecida a educação escolar indígena na educação básica brasileira, mas, ao mesmo tempo, é reconhecida a necessidade de definição de normas e de ordenamento jurídico próprio (Art. 1º). No Art. 2º do mesmo documento, são elencados os “[...] elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena”.

Os Espaços Escolares Indígenas no Brasil, entre outros aspectos, devem constituir: “[...] localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos” (inciso I), “[...] exclusividade de atendimento a comunidades indígenas” (inciso II) e “[...] organização escolar própria” (inciso IV) (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Ainda sobre a organização das escolas indígenas, a resolução considera necessária a participação da comunidade na definição de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas (Art. 3º, inciso V).

No novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), entre as diretrizes expressas no Art. 2º, aponta-se a melhoria da qualidade da educação (inciso IV).

Essa diretriz se relaciona com o previsto na estratégia 26 da meta 7 do PNE, na qual é possível identificar a preocupação com os espaços escolares:

[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em Educação Especial [...] (BRASIL, 2014).

Entendendo o termo organização escolar no seu sentido lato, podemos considerar que ele inclui a organização dos espaços físicos e a infraestrutura, bem como, se considerarmos os aspectos da organização pedagógica e dos currículos, o espaço é parte integrante disso (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Como resultado desse entendimento, Zanin e Dill (2016) destacam que foi construída uma escola que se tornou referência para a educação escolar indígena, já que contempla e facilita a identificação dos usuários devido à presença de formas e de elementos relacionados ao seu modo de vida. Assim, por exemplo, o ginásio de esportes e o centro cultural apresentam soluções zoomorfas, inspiradas em animais representativos para a etnia.

A escola indígena, como um espaço de interface cultural, tem o desafio de acolher os conhecimentos indígenas, possibilitando sua continuidade e valorização, permitindo, ainda, o acesso aos conhecimentos proporcionados pelo avanço da ciência que são necessários para o diálogo das comunidades nativas com a sociedade envolvente.

Nesse sentido, a escola indígena tem o desafio de responder à complexidade presente nesse espaço, que não só é específico e diferenciado, como também abriga a interculturalidade presente hoje nas comunidades indígenas. A escola indígena representa, nesse contexto, o local de diálogo expresso e os objetivos dos sujeitos que a frequentam, isto é, a defesa de sua identidade e autonomia.

A partir de nossos estudos, podemos perceber que a realidade das escolas indígenas, até este momento, reflete, em grande parte, as dificuldades encontradas em qualificar a educação pública, ainda que as iniciativas em direção ao atendimento dos direitos indígenas estejam aumentando gradativamente. Contudo, ainda está distante do atendimento às especificidades de cada contexto e cultura. Nesse tocante, a diversidade étnica e cultural encontrada no Brasil, como mencionado na introdução deste artigo, pode ser considerada uma de suas grandes riquezas, mas se apresenta também como um grande desafio.

No Brasil, a educação é um direito público, e os espaços escolares indígenas se inserem nas pautas e nas agendas das políticas públicas. Contudo, é preciso avançar no desenho e na implementação de políticas públicas para espaços escolares indígenas diferenciadas e adequadas às necessidades dessas populações.

Nesse sentido, necessitamos investir em estudos de análise dessas políticas, como destaca Souza (2006, p. 40), identificando, de forma clara, o problema a ser resolvido, *politics, polity*, “[...] e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública”.

No lugar de ações governamentais essencialmente assistencialistas e tutelares, vemos a necessidade de uma inclusão educacional, social e, sobretudo, política. Um passo fundamental para vencer esses desafios é assumirmos, como sociedade, o compromisso de criar condições de diálogo para que as comunidades indígenas sejam protagonistas nos processos decisórios. Percebemos, portanto, a necessidade de visibilizar a diferença, valorizando e oportunizando a presença desses sujeitos e de suas culturas em diferentes ambientes educacionais (da educação básica ao ensino superior).

4.1 Conhecendo os Terena

A maioria dos índios da etnia Terena residem no estado de Mato Grosso do Sul, com uma população estimada em 27 mil habitantes (SOUZA e FERREIRA, 2016). Vivem atualmente em um território descontínuo, fragmentado em pequenas “ilhas” cercadas por fazendas e espalhadas por sete municípios sul-mato-grossenses. Vargas (2011, p. 23) destaca os territórios:

Miranda incluindo a Terra Indígena Cachoeirinha, composta pelas aldeias Cachoeirinha, Argola, Babaçu, Morrinho, Lagoinha e Mãe-Terra; a Terra Indígena Lalima, composta pela aldeia Lalima; a Terra Indígena Pilad Rebuá, composta pelas aldeias Moreira e Passarinho. Aquidauana onde se encontra a Terra Indígena Taunay/Ipegue formada pelas aldeias Bananal, Lagoinha, Morrinho, Água Branca, Jaraguá, Imbirussú, Ipegue e colônia Nova Anastácio onde se encontra a Terra Indígena Aldeinha, formada pela aldeia Aldeinha; Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia a Terra Indígena Buriti, composta pelas aldeias Buriti, Água Azul, Recanto, Oliveira, Olho D'água, Barreirinho, Córrego do Meio, Lagoinha, Tereré, Nova Bananal; Nioaque Terra Indígena Nioaque, composta pelas aldeias Taboquinha, Cabeceira e Água Branca; Rochedo aldeia Bálamo; Campo Grande onde se encontram as aldeias urbanas: Marçal de Souza, Água Limpa e Tarsila do Amaral.

SOUZA e FERREIRA (2016) relatam que os últimos remanescentes da nação Guaná no Brasil, são os Terena, os quais fazem parte da família linguística Aruák, falantes da língua Terena, ainda falada como língua materna em algumas aldeias, apesar do aumento do número de falantes da Língua Portuguesa entre eles, devido ao contato com falantes desta língua em regiões urbanas.

Possuem características culturais essencialmente chaquenhas (de povos provenientes da região do Chaco). O domínio dos grupos de língua Aruák entre os diversos povos indígenas do Chaco Paraguai eram todos caçadores e coletores, deveu-se ao fato daqueles grupos serem, de longa data, predominantemente agricultores e sobre esta base econômica se organizarem socialmente em grupos locais (aldeias) mais populosos, expansionistas e guerreiros.

Dessa forma, quando utilizamos o conceito educação indígena, estamos, na verdade, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos, que continuam transmitindo oralmente de geração

em geração, formando músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover a cura de enfermidades (URQUIZA, 2016).

Sabe-se que o sistema de ensino em vigor no país estende-se à população indígena, tal qual menciona a Lei nº 6.001/1973, sobre o Estatuto do Índio, em seu artigo 48. As línguas faladas nas escolas indígenas são de acordo com as etnias de cada região (BRASIL, 1973) e, nos termos desta Lei, em seu Art. 49, está estabelecido que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português, salvaguardo o uso da primeira”.

Quando se trata dos indígenas surdos, o trabalho dos tradutores/intérpretes de Libras se torna mais complexo, vez que se agregam duas ou três línguas distintas, para as quais esse profissional, em sua maioria, não possui habilitação suficiente para responder às necessidades dos estudantes.

Vilhalva (2012) afirma que as Línguas de Sinais Indígenas usadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país trazem consigo as características culturais e linguísticas variadas. Certamente, esse aspecto tem sido um dos desafios que o tradutor/intérprete de Libras não indígena enfrenta na sua atuação em escolas indígenas.

4.2 Bilinguismo e políticas linguísticas na questão educativa indígena

Podemos afirmar que este método de educar o índio, a partir da ótica do branco europeu, está datado desde o início da ocupação colonial. Essa metodologia de educar torna-se mais definida quando o “anseio de submeter o indígena passou a ser elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano” (FERNANDES apud MELIA, 1979, p. 43).

Partindo da premissa de que o índio não tinha educação porque não tinha a “nossa educação” (a saber, a educação ocidental e cristã), os colonos e a coroa assumiram esta modalidade de fornecer a “nossa educação” aos gentios. Foram os jesuítas, entretanto, entre outros religiosos, que tomaram para si a missão de fornecer uma nova educação para o índio.

Assim, na realidade brasileira, a partir do século XVI, o programa de educação escolar para povos indígenas teve como base a catequização e a integração forçada dos índios.

No que tange às questões linguísticas, os europeus compreenderam que a comunicação com os índios apresentava-se como uma questão de sobrevivência para aqueles que faziam parte das expedições. Nesse sentido, Freire (1983, p. 40) aponta que “(...) desde os primeiros contatos (...) tanto as entradas localizadas em áreas limitadas como as expedições mais ambiciosas levavam sempre ‘línguas’ intérpretes”.

Honório (2000, p. 122) afirma que nesse período “a diversidade linguística passa a ser trabalhada na textualidade dos relatos de missionários e viajantes, lugar de construção de imagens de um Brasil a ser transformado”. Assim, a divisão das línguas em línguas de cultura (ou civilização) e línguas das culturas (indígenas) sustentou as políticas de colonização e de construção de uma unidade nacional para o país. Na primeira fase do período colonial, as línguas das culturas serviram como instrumento de domesticação e exclusão, facilitando a política de exploração.

O ideário de assimilação e integração do índio atravessou todo o período colonial e imperial até chegar à prática positivista do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPLTN), em 1910. Foi a partir da expansão do Estado Nacional no período republicano, aqui concebido como processo, e “formalmente separado das ordens eclesiásticas” (LIMA, 1992, p. 166), que ocorreu a criação do Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

A extinção do SPI, no fim da década de 60 do século XX, e a criação da Fundação Nacional do Índio – Funai, em 1967, marcaram uma nova fase para a educação escolar indígena. Nesse período temos também a criação de diversas entidades não governamentais de apoio às causas indígenas, como a Associação Brasileira de Antropologia/ABA e o Conselho Indigenista Missionário/CIMI (1972). No bojo da ditadura militar, a Funai assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país.

Nessa perspectiva, a política indigenista oficial materializada no Estatuto do Índio (Lei 6001/73), no Art. 49, institui a obrigatoriedade da alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. Esse artigo do referido Estatuto preceitua

que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português, salvaguardando o uso da primeira”.

Os objetivos integracionistas da educação escolar colocada em prática pela Funai contradizem as diretrizes do Estatuto que asseguram o bilinguismo como um meio de respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (Art. 47 do Estatuto do Índio).

A política linguística durante o governo militar assumiu o discurso da “educação bilíngue” como uma tática para resguardar os interesses civilizatórios do Estado. Na realidade a política governamental visava “favorecer o acesso” dos índios ao sistema nacional de ensino, da mesma forma que faziam os missionários católicos e evangélicos, estes os inventores das técnicas bilíngues empregadas pelo SIL com vistas à conversão religiosa.

O grande parceiro dos projetos educacionais da Funai foi o SIL (Summer Institute of Linguistics) no Brasil, instituição que transformou o bilinguismo oficial em uma forma de dominação, mantendo os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros missionários voltados para a salvação das almas pagãs. Nessa perspectiva, as línguas indígenas passaram a representar formas de educar o “índio selvagem” a partir dos conceitos e normas do “branco civilizado”. Associado à negação e silenciamento das culturas indígenas dos períodos anteriores, o SIL utilizou uma nova estratégia, que passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência. A diferença disso foi que deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório (SILVA, 2000, p.151).

É possível perceber que o discurso da Funai ganhava forma levantando a bandeira de “respeito à diferença” e do conceito de bilinguismo. Por um lado, até o ano 1988, não havia na Constituição Federal e na legislação brasileira infraconstitucional nenhuma referência explícita sobre o reconhecimento dos direitos e especificidades indígenas; por outro, após essa data é possível perceber a adoção de conceitos como “bilinguismo, emancipação, destribalização”, que esbarram nas ambiguidades contidas na legislação e mostram as contradições entre o discurso e a prática desenvolvida junto às comunidades indígenas.

Em relação à escolarização das comunidades indígenas, se percebe que, no discurso da Funai, o uso do conceito de bilinguismo não apresenta nada de

novo ou moderno, pois no quadro deste modelo de educação “a questão não era abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la” (SILVA, 1994, p. 44). Dessa forma, o modelo de “escola bilíngue” que nasce na época da aliança Funai/SIL é aquele utilizado para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas e das culturas nativas do Brasil com o intuito meramente de integração.

Após o período de efervescência linguística nos anos 60, proporcionada pela visita dos missionários-pesquisadores do SIL, houve ativamente uma luta pelo reconhecimento oficial de cerca de 170 línguas indígenas faladas no Brasil e pelo direito dos povos indígenas ao ensino de suas línguas maternas nas escolas diferenciadas indígenas, assegurado na Constituição Federal de 1988. Este fenômeno tornou urgente a formação de professores indígenas especializados no ensino bilíngue (mesmo que este professor não saiba a língua), gerando expectativas e frustrações nestes sujeitos que anseiam se expressar em suas línguas.

A fase da “escola diferenciada” resultou da mobilização dos povos indígenas e se refletiu diretamente nas políticas e ações da década de 80, principalmente àquelas voltadas para a valorização e/ou revitalização das línguas indígenas. Este período é marcado pelo nascimento surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas.

Nas décadas de 1980 e 1990, apesar da educação escolar indígena se apresentar ainda com muitas questões a serem discutidas e transformadas, foram períodos de significativos avanços e conquistas, principalmente marcadas pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal assegurou aos indígenas o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no Título “Da Ordem Social”.

O Art. 210, § 2º da Constituição, também consolida o conceito de bilinguismo quando afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

No campo da educação, o Decreto n. 26, de 04/02/91, transferiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena da Funai para o Ministério da Educação – MEC.

Em razão dessa mudança, couberam ao órgão ministerial as responsabilidades últimas sobre a Educação Indígena. Esse decreto previu que as ações de desenvolvimento das escolas indígenas, bem como sua regularização, seu incremento e constantes melhorias seriam feitos pelos Sistemas Estaduais de Educação e, em casos específicos, pelos Municípios em colaboração com os respectivos Estados.

Posteriormente a Lei n. 9.394, de 20/12/96 – LDBEN, instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e uma legislação regulamentar – a Resolução CEB n.3, do CNE de 1999 – que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais e fixou normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

Somam-se a isso, a publicação pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (1998), a atuação do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC (hoje extinto) como órgão consultivo das ações do Ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas pelo MEC.

Todo esse quadro trouxe inevitavelmente um grande estímulo à discussão sobre a escolarização dos diferentes povos indígenas com inúmeros projetos de formação de professores indígenas realizados no país, desde a década de 90, cujas ações contaram com o financiamento público e a participação de Secretarias, Universidades e ONGs.

4.3 Educação escolar indígena e a educação bilíngue de pessoas surdas

Existe também no MEC uma política de Educação Especial, na qual há um direcionamento de atenção aos que possuem deficiência. Todavia, este direcionamento não implica num dogmatismo no que diz respeito à educação inclusiva, pois, na verdade, na década de 70, quando o MEC assumiu que a clientela da Educação Especial é a que “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade”, não definiu aí o que seria educação inclusiva.

As sementes da educação inclusiva só estariam realmente lançadas quando o Brasil, finalmente, segundo Ana Jover (1999), participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtiem, na Tailândia, em 1990. O objetivo da Conferência foi despertar a necessidade da educação de qualidade para todos, ou, conforme as palavras da secretária de Educação Especial do MEC: “incluir todos os estudantes (...), absolutamente todos: deficientes, pobres, negros, marginais (...)”. No entanto, é sabido que o termo educação inclusiva vem sendo aplicado nos dias hodiernos no sentido único de introdução de estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino (SILVA JUNIOR, 2010).

Como escola não é coisa de homem branco e educação é patrimônio da humanidade, todos os povos, em todas as épocas, sempre tiveram suas formas de transmissão do conhecimento, seja por via oral (por meio de contos e fábulas), seja por outros meios e mecanismos. Com os índios isso não era diferente e, de maneira própria e independente, também se transmitia o conhecimento (FREIRE, 1980).

Atualmente a educação indígena deixou de ser competência da Funai e passou à administração do MEC, que propõe aquilo que os índios reivindicavam desde tempos “imemoriais: uma educação diferenciada” (GUIMARÃES ROCHA, 2004). O problema é que depois de tantas invasões, etnocídios, massacres, expropriações, destribalizações, “catequeses”, proletarizações, discriminações, preconceitos, exclusões, etc., fica difícil saber que povo ainda tem capacidade de administrar suas diferenças, se é que elas ainda são reconhecidas. Fica complicado valorizar o que se tem, quando se parece não ter mais nada. Mas, se tudo nos reduz ao nada, do nada devemos partir (SILVA JUNIOR, 2010).

A educação nas comunidades indígenas sempre foi uma educação que visava “integrar” o índio à sociedade brasileira. Contudo, por falta de um olhar profissional, faltou uma definição mais precisa do que seria integração, pois ela não pode ser sinônimo de etnocídio. Sob a ótica da Educação Escolar Indígena e educação de pessoas surdas surgiram as indagações sobre a questão dos estudantes indígenas surdos, como andam as pesquisas e trabalhos científicos relacionados à temática na educação de indígenas surdos no Brasil, como (ou se) as políticas públicas educacionais inclusivas têm precedido para o atendimento especializado para eles (BRUNO e COELHO, 2016).

Verifica-se que o Ministério da Educação tem focado proposta à interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2008). No ano de 2016, no Brasil, foi afirmado que vivem aproximadamente 818 mil pessoas que se declaram indígenas. Dessas, em torno de 517 mil habitam as aldeias e reservas indígenas e pertencem a aproximadamente 305 etnias que falam mais de 270 línguas diferentes, de acordo com dados do censo demográfico de 2010 (IBGE, 2012).

Atualmente, no Brasil, vivem aproximadamente 818 mil pessoas que se declaram indígenas. Dessas, em torno de 517 mil habitam as aldeias e reservas indígenas e pertencem a aproximadamente 305 etnias que falam mais de 270 línguas diferentes, de acordo com dados do censo demográfico de 2010 (BRASIL/IBGE, 2012).

Mais da metade dessa população habita nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, e somente no estado de Mato Grosso do Sul vive a segunda maior população indígena do país, correspondente a 77.025 indígenas. A população indígena do Estado é composta por nove povos: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

O Censo Demográfico (2010), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, informa que são mais que oitocentos e dezessete mil indígenas no país, representando trezentos e cinco diferentes etnias e duzentas e setenta e quatro línguas indígenas aproximadamente, sendo uma destas etnias a Terena que, de acordo com o Programa Povos Indígenas do Brasil, do Instituto Socioambiental (2004), vive nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo, onde somam mais de vinte e cinco mil indígenas. Portanto, Mato Grosso do Sul é considerado o segundo estado com a maior população indígena.

O Censo de 2013 apontou que existem no Brasil 238.113 indígenas matriculados em escolas localizadas nas aldeias, mas não divulga dados sobre o quantitativo de estudantes com deficiência auditiva. Importante frisar que, o direito escolar da pessoa indígena com deficiência na política educacional brasileira é muito recente. Esse direito surge nos documentos oficiais, sobretudo nas discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em termos de atuação do profissional tradutor/intérprete, e o contato entre o professor indígena ouvinte e o indígena surdo está restrito dentro da sala de aula, Quadros (2004, p. 28) afirma:

É o profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a Língua de Sinais Americana e fazer a interpretação para a Língua Brasileira de Sinais ou vice-versa. [...] Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação.

Diante de constatação a existência de indígenas surdos matriculados nas escolas pertencentes aos municípios de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande que contam com a mediação de tradutores /intérpretes de Libras não indígenas, torna-se necessária uma investigação mais apurada no que concerne à atuação destes profissionais diante do processo educativo desses estudantes, com o intuito de analisar quais são e como são estabelecidas as estratégias de mediação entre línguas e culturas, bem como se estas estratégias são favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Nos estudos de QUADROS (2012, p.189) em o “Bi” do bilinguismo dos surdos, dentre outras definições, o bilinguismo pode ser considerado como o uso de que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. A autora ainda descreve que o “Bi” pode ser tratado como multilíngue, pois engloba mais que duas línguas, principalmente no que se refere ao Brasil, um país onde possui mais de 170 línguas indígenas, faladas e também porque não as sinalizadas utilizadas pelos surdos brasileiros. Portanto definir bilinguismo depende de questões políticas, sociais e culturais. Pensar numa Educação bilíngue para os surdos requer atenção em alguns aspectos: modalidade das línguas (visual-espacial e oral-auditiva), surdos de pais ouvintes que não conhecem a língua brasileira de sinais, contextualização de aquisição da língua de sinais, a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos, a idealização do status bilíngue para os surdos, onde as políticas públicas determinam que os surdos devam aprender o português, os surdos querem

aprender a língua de sinais e uma revisão do status do português como significado social pelos próprios surdos. (QUADROS, 2011).

Na pesquisa de Quiles (2015) para ser uma escola bilíngue para surdos faz-se necessário priorizar e respeitar alguns princípios tais como: entender que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos e precisa ser vivenciada espontaneamente e internalizada naturalmente; a surdez deve ser entendida a partir de uma perspectiva cultural e antropológica; a educação bilíngue para surdos se diferencia de qualquer outra proposta bilíngue; em uma proposta bilíngue para surdos a língua de sinais deve ser a língua de instrução e interlocução; a Língua Portuguesa, em uma proposta bilíngue, deve ser ensinada a partir de estratégias de ensino de segundas línguas; a educação bilíngue precisa avançar para além dos aspectos metodológicos e linguísticos; a educação bilíngue se processa por meio da parceria com instrutores e/ou professores surdos.

4.4 O lugar do indivíduo com deficiência nas aldeias indígenas

Ao reconhecer os povos indígenas e determinar o respeito às suas organizações sociais, o constituinte garantiu, pela primeira vez na história brasileira, o direito à diferença. Após séculos, finalmente, o Brasil abdicou da postura integracionista, que buscava a eliminação da categoria indígena com a sua assimilação à comunhão nacional. Portanto, o índio deixa de ser um ente fadado à extinção provocada pelo desenvolvimento nacional e passa a ser reconhecido como cidadão, ainda que com aspectos culturais totalmente distintos do resto da sociedade. São povos que tem costumes e hábitos específicos diferenciados dos demais povos e sociedades (PIACENTINI, 2007).

O povo indígena tem suas leis próprias, as quais são regidas a partir de conceitos particulares sobre a vida e sobre a condição humana, com grande apego à coletividade e à necessidade de sua proteção. Critica-se, pois, uma visão hegemônica do que seja a vida, do que é ético e do que é humano. Com isso, o forte apelo publicitário contra o infanticídio indígena e as ostensivas tentativas de sua criminalização são concebidos como uma espécie de “calúnia” aos povos indígenas, negando-lhes uma autonomia moral e cultural (BRASIL, 2015).

Gurgel (2005) relata em seu artigo, no qual descreveu o fim do isolamento do surdo, a inclusão de crianças indígenas com deficiência, um dos maiores e mais complexos desafios nessa área. Em algumas aldeias, como em outras populações do país, a dificuldade em colocar a criança deficiente estudando com as demais encontra barreiras na própria família.

Nas palavras do antropólogo Giovani José da Silva, especialista em Educação Indígena, de Campo Grande, "os deficientes geralmente são encarados como um impedimento à sobrevivência de um povo" (GURGEL, 2005, p. 8). Sobre isso, Gurgel (2005) descreve que, em face dessa cultura, o trabalho da equipe pedagógica é imenso para convencer os pais a permitir o convívio deles com outras pessoas da comunidade. Referente à surdez nas aldeias indígenas de comunidades guaranis (tradicional da região de Dourados-MS), o surdo indígena não é reconhecido pela comunidade como pertencente a ela, sendo sujeito ainda à exclusão (COELHO, 2016).

Nas aldeias indígenas, se tem a tradição de que, tão logo fosse detectada na criança indígena alguma característica diferente das apresentadas pelo restante do grupo, ela deveria ser abandonada e até morta. Ainda hoje, em muitos casos, ela é afastada do convívio social e não estuda. Diante de conflitos os quais são contrários ao que se observa em nossa legislação, há necessidade de melhor compreensão e que atenda aos interesses dos índios. Em atos considerados certos pelos índios que praticam a exclusão de nascituros deficientes, ao costume social dos povos brancos é extremamente necessária a elaboração de lei que exija a realização do laudo antropológico, que é um instrumento de suma importância, vez que somente ele poderá dizer com precisão se aquele índio tinha discernimento e capacidade de compreender a ilicitude da sua conduta, pois pretendemos igualdade e respeito de modo geral a toda a Nação. Assim, a temática aqui exposta justifica-se para a discussão e para o atendimento do indivíduo surdo e sua inclusão em escola regular em região urbana (SPEREMBERGER, 2008).

Deve ser garantido aos povos indígenas o direito de lutarem pela preservação do que lhes é entendido como cultura, embora tenham conhecimento e entendimento próprio do que é vida, do que é digno, da mesma forma que se discutem questões sobre o índio não aceitar em sua comunidade uma criança que tenha problemas congênitos na formação física e, ao nascer, seja fadada ao

infanticídio. Contudo, há de serem respeitados os ditames constitucionais, defendendo-se a ideia de respeito cultural, pois a ação interventiva e punitiva do Estado nos casos de infanticídio indígena seria responsável por mais um massacre aos povos indígenas, nos níveis social, psicológico e cultural (CORDEIRO, 2009).

Tal situação cultural é respeitada, porém, não sendo motivo de discussão desta pesquisa, coube um breve registro como forma de exaltar que existem, nas culturas indígenas, entendimentos diferenciados de inclusão. Bruno e Coelho (2016, p. 6), discutindo sobre a educação indígena hoje em dia, ressaltam que:

[...] os movimentos indigenistas, com o apoio de pesquisadores e professores da área, lutam para que este ensino institucionalizado priorize a língua materna indígena no espaço escolar, valorize a diferença cultural, legitime as práticas educacionais alternativas próprias da comunidade indígena, bem como permita o acesso a outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade (BRUNO e COELHO, 2016, p. 6).

Já para Nascimento e Vinha (2012, p. 73), citadas por Bruno e Coelho (2016, p. 6):

O reconhecimento dos povos indígenas do Brasil já foi consolidado por meio de organização social no que seus valores simbólicos e tradições foram preservados, e prosseguem na direção à edificação de uma escola peculiar e ao mesmo tempo distinta que não agencie a extinção da percepção dos seus conhecimentos e de suas práticas e/ou culturas próprias de sua sociedade (BRUNO e COELHO, 2016, p. 6).

O direito à escolarização da pessoa indígena com deficiência na política educacional brasileira é recente e surge nos documentos oficiais, sobretudo nas discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Essa mesma política educacional também norteia que sejam essas pessoas incluídas nas escolas regulares, garantindo-lhes participação e aprendizagem, e Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme suas necessidades da Educação Especial, em todos os níveis de ensino, bem como também formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, além de outras recomendações. Nesse contexto, há de se

refletir o trabalho do tradutor intérprete como integrante profissional da Educação Especial.

Descreveram Bruno e Coelho (2016) sobre os discursos e as práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas para a escolarização dos estudantes indígenas com deficiência, ressaltando as autoras o que se recomenda segundo exposto em Brasil (2008, p. 17):

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

No entanto, no estado de Mato Grosso do Sul, acredita-se que as formações ofertadas e organizadas para os professores indígenas, com o intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência, especificamente os surdos, (quando acontecem) em nada se diferenciam das formações oferecidas aos professores das áreas urbanas (BRUNO e COELHO, 2016).

Relembrando a fala de Coelho (2011, p. 3) “parece haver certa omissão em relação aos alunos surdos na escola indígena que em outros momentos demonstraram ter especificidades na sua comunicação”. Como observado no estudo de Chamorro (2008), o domínio da língua utilizada pela comunidade indígena é fundamental para a criança que nasce e se desenvolve nesse local, pois as interações, a transmissão de conhecimentos da cultura tradicional, dos cantos e rituais se processa por meio da fala, pela maioria da população.

Contudo, há o consenso de que o problema reside no fato de que a condição de surdo vivendo na comunidade indígena poderia implicar, algumas vezes, em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais de sua comunidade. Além disso, a impossibilidade de aprender satisfatoriamente a língua oral falada pelo grupo impulsiona os surdos a desenvolverem estratégias de comunicação, como a leitura labial de algumas palavras e a sinalização no ambiente familiar por meio dos sinais caseiros.

Na escola, verifica-se que os conteúdos ministrados são transmitidos por intermédio da língua oral e a aprendizagem requerida dos estudantes é o domínio de, no mínimo, duas línguas (a língua guarani e a Língua Portuguesa). Nesse contexto, em que barreiras linguísticas estão presentes cotidianamente, o

processo de ensino e aprendizagem dos surdos e a comunicação com colegas e professores na sala de aula podem ficar comprometidos.

Segundo Coelho (2011, p. 3), o contato entre o professor indígena ouvinte e o estudante indígena surdo está restrito à comunicação básica em sala de aula. No ambiente escolar, os professores sentem que os recursos para transmissão dos saberes ao estudante estão limitados pelas barreiras linguísticas. Os professores aparentam preocupação quanto às estratégias de ensino para esses estudantes, reconhecem a garantia do direito à educação para os estudantes surdos, mas demonstram não saber como essa educação deve se efetivar. Acreditam que utilizar estratégias como figuras, imagens e desenhos facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas afirmam não conhecer as metodologias para o ensino de pessoas surdas.

A não concretização da interconexão entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena concorre para o desconhecimento da Libras e outros recursos pedagógicos por parte dos professores, e isso dificulta a interação dos jovens que utilizam sinais em sala de aula.

Também descreveram Bruno e Coelho (2016, p. 6) sobre outra questão observada por uma intérprete de Libras que já atuou em uma escola indígena que é a complexidade linguística desse ambiente educacional. Os estudantes aprendem palavras oralizadas por seus familiares em língua guarani ou kaiowá e, quando vão para a escola, têm contato com professores que ministram as aulas em Língua Portuguesa.

No próximo capítulo iremos discorrer sobre o sujeito surdo e a Língua Brasileira de Sinais e as definições do profissional que atua com os surdos: o tradutor e intérprete de Libras.

5. TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS

Considerado como pertencente às categorias de deficiências, o sujeito surdo também tem direito às políticas públicas inclusivas em termos gerais tais quais as mencionadas anteriormente, além de legislações específicas, como a Lei nº 10.436/2002, que legitima a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial brasileira, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei anteriormente referida e discorre sobre uma série de providências no aspecto da inclusão social e educacional do surdo (BRASIL, 2002, 2005).

A necessidade dessa especificidade das políticas públicas para o sujeito surdo advém de sua peculiar manifestação de diferença cultural e modalidade linguística. Assim:

Art. 2.º Para os fins deste Decreto considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2005, p. 1).

Essa experiência visual marcada com veemência através do uso das Libras é uma das manifestações da própria cultura surda. Sobre essa cultura surda, Strobel (2008, p. 24) a define como a maneira de o sujeito surdo compreender e reagir no mundo para torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas, de forma que “[...]. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes, e os hábitos do povo surdo”.

Quadros (2004) explica que os indivíduos surdos têm características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, e a cultura do povo surdo é visual, traduzindo-se de forma visual, tendo o indígena o direito e a possibilidade de apropriar-se da Libras e da Língua Portuguesa, de modo a garantir seu desenvolvimento, bem como garantir seu trânsito em diferentes contextos sociais e culturais.

Quadros (2004, p. 27) define o tradutor/intérprete de Libras como:

[...] o profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal.

A formação dessa categoria de profissionais perpassa pelo aprendizado de métodos e técnicas de tradução e interpretação, e, basicamente, pela aquisição e domínio da Libras. Ressalta-se a existência de dois seguimentos de formação para essa categoria: um, de acordo com a Lei nº 12.319/2010, que estabelece formação de tradutor/intérprete em nível técnico; e outro em nível superior, como afirma o Decreto nº 5.626/2005, ao impor a implantação do curso de Letras-Libras bacharelado justamente para a formação de tradutores/intérpretes.

Sua regulamentação no Brasil se deu pela Lei nº 12.319/2010, em seu Art. 2º, que afirma que o “tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, p. 1).

Dispõe o texto constitucional, no Art. 205, que o acesso à educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Esse acesso deverá ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 208, III).

Por atendimento especializado, pode-se inferir o emprego de suportes pedagógicos para que o estudante em situação de deficiência possa se beneficiar do ensino regular, tais como: uso de estratégias de ensino específicas e professor com formação adequada; adaptação de materiais ou recursos didáticos pedagógicos; agrupamentos diferenciados em sala de aula; ajustes na temporalidade do ensino; adaptações ou adequações curriculares; bem como o auxílio de tradutor-intérprete de Libras (BRASIL, 1988, Art. 208, III).

No que tange especificamente à questão tratada neste artigo, ou seja, a disponibilização de intérprete de Libras para estudantes surdos, a justiça

brasileira já foi acionada para dirimir conflitos relacionados à precariedade de políticas públicas sobre essa questão.

A esse respeito, segundo a Lei nº 12.319, de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, o TILS deve demonstrar formação adequada e ser capaz de mediar a interação discursiva entre surdos e ouvintes, nas duas línguas de forma simultânea ou consecutiva, demonstrando proficiência em tradução e interpretação dessas línguas, conforme previsto pelo Decreto nº 5.626/06, Capítulo IV, Art. 14, § 1º.

Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para educar em “a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas [...]” (BRASIL, 2010).

O desafio frente à aprendizagem da Língua Portuguesa é uma questão escolar importante. A Língua Portuguesa é difícil de ser assimilada pelo estudante surdo. Segundo Perlin (1998, p. 56), “os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita”.

A Libras é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas surdas. Contudo, o uso da Libras nas escolas comuns, por si só, não resolverá o problema da educação escolar das pessoas surdas, sendo necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, o conhecimento educacional escolar e social (CANTARATO, 1998).

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve ser desenvolvido por um professor formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo, acredite nessa proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do Português aos estudantes surdos (FREIRE, 1998).

O professor poderá ser auxiliado pelo intérprete de Libras. O professor de Língua Portuguesa em parceria com os professores da sala de aula comum realiza estudos dos termos específicos do conteúdo curricular, utilizando toda fonte de pesquisa bibliográfica possível, em especial. O estudante surdo precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua

Portuguesa, como também conhecer e saber fazer uso da comunicação gestual, através da Libras, e contextualizar a Língua Portuguesa.

Nesse atendimento, o professor de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os estudantes a perceberem a estrutura da língua por meio de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido pelos estudantes ouvintes.

Segundo Fernandes (2003), o professor trabalha os sentidos das palavras de forma contextualizada, respeitando e explorando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Esse processo inicia-se na educação infantil, intensificando-se na alfabetização e prossegue até o ensino superior.

Acredita-se que a escola regular comum deve ter ciência de seu papel no processo de escolarização dos estudantes surdos e precisa garantir em seu quadro todos os profissionais nesse capítulo citados, sendo assim possível contribuir para que as barreiras de comunicação que os surdos advindos de famílias ouvintes enfrentam sejam superadas.

O instrutor/intérprete de Libras tem como função primordial o ensino da Língua Brasileira de Sinais no contexto escolar tanto para estudantes surdos quanto para estudantes ouvintes. Os instrutores de Libras devem ser capacitados para exercer essa função, diferentemente dos professores de Libras que têm formação superior ou habilitação em nível superior, fornecida pelos órgãos competentes, para o ensino de Libras (ROBINSON, 2002).

Ele favorece aos surdos o acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na sociedade e principalmente no contexto educacional. Com o reconhecimento da língua e a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, faz se necessária também a presença do intérprete educacional. O intérprete educacional é a pessoa que traduz e interpreta a Libras para a língua falada e vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita) (PAGANO, ALVES e MAGALHÃES, 2000).

Pagano, Alves e Magalhães (2000) descreveram que a atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele possibilita a comunicação entre professores e estudantes, estudantes e estudantes, pais, funcionários e demais

pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional.

No Brasil, o intérprete de Libras versus Língua Portuguesa deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa (SÁ, 1999). Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a Língua de Sinais americana e fazer a interpretação para a Libras ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação.

O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação, para atuação em ambiente escolar). O intérprete de Libras deve estar em constante atualização e convivência com a comunidade surda, haja vista que, segundo Robinson (2002, p. 6), “esta vivência transmite, transforma e informa”. Nesse sentido, Pagano, Alves e Magalhães (2000, p. 18) afirmam que:

A presença de um intérprete de Língua de Sinais em sala de aula favorece uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a Língua de Sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Porém, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para estudantes ouvintes. Para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas (PAGANO, ALVES e MAGALHÃES, 2000, p. 18).

Nessa perspectiva, a sala de aula deve ser sempre considerada o espaço pertencente ao professor e ao estudante e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o estudante de sua responsabilidade.

Robinson (2002) destaca que é absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é um mediador da comunicação e que esses papéis (do intérprete e do professor regente) são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior. Um intérprete exerce um papel valoroso na área educacional, de muita importância na vida dos surdos.

Machado (2009) menciona que, com o reconhecimento da Libras (Lei nº 10.436/2002) e a inclusão de estudantes surdos no ensino regular comum, faz-se necessária a presença do intérprete educacional.

A atuação do tradutor/intérprete, pessoa que traduz e interpreta a Libras para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita), na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula (ROBINSON, 2002).

A relação entre professor e estudante deve ser a mais próxima possível, já que necessita ter uma afinidade para a compreensão e troca dos ensinamentos e aprendizagens. O tradutor intérprete de Libras na educação estará contribuindo para o aprendizado do estudante, sua inserção ao meio escolar e efetivando um vínculo de confiança e um papel importante na vida social da pessoa surda.

Por fim, apresenta-se a seguir sobre um último profissional importante para o processo de inclusão do estudante surdo: o professor de Língua Portuguesa como segunda língua. Com o passar dos tempos, com o fortalecimento dos movimentos sociais e políticos das comunidades surdas e o reconhecimento geral das línguas de sinais, surgiu o então profissional tradutor e intérprete de Libras, embora seu trabalho já fosse realizado informalmente desde a Antiguidade.

Segundo a pesquisadora Quadros (2004), o TILS é o principal responsável pela acessibilidade comunicacional do sujeito surdo com a sociedade tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa oral / escrita. Ela ainda ressalta que vários países já tinham a presença do então tradutor e intérprete de Língua de Sinais e a sua instituição foi a partir de trabalhos voluntários do qual foi se tornando laboral no momento em que os surdos foram conquistando seu exercício de cidadania.

Lacerda (2009) explica que foi a partir de atividades voluntárias que os profissionais dessa área foram sendo valorizados, conforme os surdos iam conquistando seu espaço social, participando nas discussões sociais, abrindo assim a possibilidade do reconhecimento da Libras, sobretudo da profissionalização dos intérpretes. No caso do tradutor/intérprete de Libras, foi surgindo conforme os avanços históricos dos aspectos educacionais dos surdos no mundo, mais precisamente na Idade Antiga com os protagonistas religiosos católicos e protestantes, com a tentativa e finalidade de educar os surdos, segundo Rocha (2008). Portanto, antes de tradutores/intérpretes foram estabelecidos primeiramente os professores de surdos.

5.1 A responsabilidade do intérprete mediante a cultura

A difícil tarefa do TILS pode ser definida como um dilema: de um lado evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto. “Logo, manter esse difícil equilíbrio é necessariamente um ato ético, um ato de resposta e de responsabilidade, um ato de arbitragem honesta, de negociação entre culturas que busca chegar ao acordo que é o texto fiel” (SOBRAL, 2006).

Assim, aqueles que vêm trabalhando com tradução/interpretação há muito, nas línguas orais, defende que o tradutor precisa ter o máximo de conhecimento das possibilidades expressivas de sua língua. Ou seja, conhecer muito mais para além da gramática, que, apesar de fundamental, é apenas um dos modos de descrição e prescrição em termos das línguas. Precisa ter familiaridade com as diversas maneiras de expressão que circulam na sociedade, incluindo o que é específico aos vários tipos de leitores e aos vários tipos de textos. Nesse sentido, o tradutor precisa ir para além da gramática, que não alcança o nível textual, mas que está presente nele (SOBRAL, 2005).

Desse modo, o tradutor e intérprete necessita conhecer todo tipo de texto (literatura, jornalístico, publicitário, cartas, entre outros), variando autores, épocas, propósitos, terminologias pertinentes a cada área a que vai se dedicar, como bagagem obrigatória para exercer com qualidade sua função. Sua tarefa, contudo, torna-se mais complexa quando encara o cerne de seu trabalho: fidelidade ao texto original sem negligenciar a língua para a qual se traduz. Para isso, precisa conhecer muito bem a língua a qual pretende traduzir, acompanhando as mudanças por que ela passa, já que o conhecimento restrito dessa língua pode levar a traduções e interpretações equivocadas que induziriam o público alvo a significações não pretendidas nem pelo autor do texto e nem pelo tradutor/intérprete.

E, ao mesmo tempo, ter conhecimento da língua alvo, buscando nela os modos mais adequados de significar aquilo que está sendo apresentado em outra língua. Trata-se de um desafio e tanto, que, para ser executado com competência, depende de um profundo conhecimento de ambas as línguas e da

multiplicidade de possibilidades de produção de sentido - para além do conhecimento gramatical ou de termos técnicos (ARROJO, 1996).

Assim, o tradutor e intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores.

A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre eles, como um elo nessa cadeia de sentidos. Pode-se dizer, assim, que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. Destarte, em cada enunciação circulam os que são construídos por quem enuncia e por quem ouve o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente, põe em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada um sobre o que está sendo dito.

Se a língua e a dialogia forem assumidas dessa forma, a prática da interpretação precisa ser entendida como um processo de construção de linguagem, implicando a escolha de formas distintas de dizer na língua-alvo daquelas da língua de origem. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa (LODI, 2007).

Arrojo (1998) discute acerca dos estudos da tradução como área de pesquisa independente, que enfrenta dilemas e ilusões próprias a uma disciplina do conhecimento que está continuamente em construção e em (des)construção.

Em lugar do problema teórico que precisaria ser resolvido a qualquer custo, principalmente em nome dos interesses desta ou daquela disciplina, o reconhecimento da visibilidade do tradutor (e da tradutora) passa a abrir novas perspectivas e a constituir novas interfaces que não têm como metas a perseguição irreduzível do mesmo e a "disciplina" da tarefa tradutória, mas o exame das consequências e implicações da complexa produção de significados que qualquer tradução necessariamente promove entre o doméstico e o estrangeiro, entre tradutor e autor, ou entre o "mesmo" e o outro (ARROJO, 1998, p. 454).

5.2 Aspectos culturais, linguísticos dos surdos e situacionais do intérprete de Libras

A palavra cultura, de origem etimológica latina, significa cuidado dispensado à terra cultivada. Em relação à realidade nos dias hodiernos, pode-se afirmar que esta deve ser compreendida como o cultivo de estudos linguísticos, bem como de identidades dos indivíduos que vivem sob sua égide. Partindo dessas concepções, pode-se compreender cultura como um processo de desenvolvimento histórico-social, que se dá por meio da construção de uma linguagem e identidades próprias, em um determinado espaço físico, por um determinado período, entre um grupo de indivíduos que interagem.

Os sujeitos surdos são vistos, às vezes, pelos sujeitos ouvintes, quando não com curiosidade, como pessoas defeituosas, doentes, deficientes, incapazes, que necessitam de tratamento clínico para se enquadrarem nos padrões de Normalidade. Aliado ao tratamento é necessário que os surdos adquiram a cultura dos ouvintes, pois, para alguns, surdos são seres aculturados. Já entre os surdos, os mesmos não são diferenciados pelo grau de cultura, ou mesmo de surdez. Para eles, o que difere um sujeito surdo é o pertencimento ao grupo usando a Libras e a cultura surda que ajudam a definir as suas identidades surdas.

Assim, pode compreender cultura surda como o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Já as comunidades surdas surgiram da necessidade do povo surdo de se organizar e ter um espaço para reunirem e resistirem contra as práticas que desejam impor a cultura ouvinte aos sujeitos surdos, por meio de mecanismos clínicos, proibindo, por exemplo, o uso da Libras. A importância dessas comunidades está na responsabilidade de transmitir aos seus componentes conceitos culturais, esportivos, políticos, religiosos e fraternais. Podem se diferenciar de acordo com os interesses existentes. Em alguns países, existem comunidades de surdos oralizados, outras somente para surdos que sejam negros, gays, implantados, etc.

Em uma conotação mais genérica, Novaes (2014) descreveu que a terminologia povo surdo vai além da visão nacionalista e explicou usando as palavras de Strobel (2008, p. 30), garantindo que "um grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes". Já a identidade surda surge por intermédio de transmissão coletiva de comportamentos pelo povo surdo nas comunidades surdas, ocorrendo naturalmente quando os membros surdos se encontram nessas comunidades.

Strobel (2008, p. 31) salienta que a necessidade de se transmitir identidade e cultura surda não faz com que os surdos vivam isoladamente em suas comunidades surdas, sem contato com ouvintes. Explica afirmando que os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiantes na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural (com os ouvintes), iniciando uma caminhada sendo respeitado como sujeito "diferente" e não como "deficiente".

Na obra "As imagens do outro sobre a cultura surda" (UFSC, 2008), há alguns artefatos próprios da cultura surda, que podem ser compreendidos como atitudes do ser surdo de ver, perceber e modificar o mundo, sendo eles:

a) experiência visual: utilização da visão como meio de comunicação; [...] b) linguístico: os sujeitos surdos que têm acesso à Língua de Sinais e com participação na comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade sadia; [...] c) familiar: o maior problema encontrado pelos sujeitos surdos é a carência de diálogo, entendimento e da falta de noção do que seja cultura surda; d) literatura surda: multiplica-se em diferentes gêneros: poesia, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais; [...] e) vida social e esportiva: são acontecimentos culturais, tais como: casamentos entre surdos, festa, lazeres e atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros; [...] f) artes visuais: identificam-se com pinturas como cultura própria e fazem comparações de diferentes culturas; [...] g) política: consiste em diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos; [...] h) materiais: auxilia as acessibilidades nas vidas cotidianas de sujeitos surdos (STROBEL, 2008, p.39 - 76).

Nessa perspectiva, cabe ao surdo se comunicar com as mãos e aprender uma língua oral-auditiva para se comunicarem entre os seus pares e com os demais membros da sociedade. Essa é a sua condição - a diferença e não o

déficit (FELIPE, 2005). Por essa via, as características linguísticas devem ser valorizadas no processo de ensino aprendizagem, requerendo dos TILS e dos professores atenção às especificidades dos significados e dos sentidos produzidos nas relações empreendidas no contexto escolar.

Breno Silveira, que trabalhou no Brasil na primeira metade do século XX, aborda o debate teórico presente em sua época sobre a adequação de uma interpretação literal (presa às palavras) e uma interpretação livre (mais atenta aos sentidos) e os efeitos que tais escolhas podem trazer ao texto final traduzido, se qualquer uma delas for radicalizada ou realizada sem cuidados. Em sua obra é possível encontrar muitos exemplos de traduções equivocadas, pela simples busca de tradução termo a termo (SILVEIRA, 2004). Ele aponta as principais semelhanças entre a tradução escrita e a interpretação oral. Defende que o propósito principal tanto da tradução quanto da interpretação é fazer com que uma mensagem expressa em determinado idioma seja transposta para outro, a fim de ser compreendida por uma comunidade que não fale o idioma em que essa mensagem foi originalmente concebida (SILVEIRA, 2004).

Assim, é possível considerar que o tradutor e intérprete são profissionais, ou seja, favorecem que uma mensagem cruze a 'barreira linguística' entre duas comunidades. Desse modo, tradução e interpretação têm muito em comum, pois são dois modos de alcançar esse mesmo objetivo. Outro aspecto comum é que em ambas as atividades é o domínio dos idiomas envolvidos, sendo que o tradutor precisa ter domínio da forma escrita e o intérprete da forma oral. No caso nas línguas de sinais onde a modalidade é gestual-visual de forma sinalizada.

Muitas vezes surgiram traduções relativamente boas feitas de línguas que os tradutores não falavam. Muitas vezes esses têm da língua de partida apenas um estudo livresco, sem conhecerem o país onde ela é falada. No caso de obras gregas e latinas, por exemplo, o conhecimento da língua-fonte, por mais sólido que seja, é quase sempre apenas passivo (RÓNAI, 1981, p. 27-28).

Outra semelhança é que tanto a tradução quanto a interpretação precisam ser realizadas por profissionais capazes de compreender e expressar ideias relacionadas às mais diferentes áreas de conhecimento humano, sem serem especialistas nessa área, como o são seus leitores ou ouvintes. Atualmente, a interpretação não está restrita apenas às negociações diplomáticas como no passado, e o intérprete vem sendo convocado a atuar nas mais diversas áreas da

atividade humana contemporânea (negócios, turismo, eventos científicos entre outros).

Bruno e Coelho (2016) mencionam que, nesta última década, tanto a Educação Escolar Indígena quanto os estudos sobre educação de pessoas surdas vêm se esforçando para delinear um potente campo de debate acerca da cultura, dos processos próprios de linguagem e das formas diferenciadas de aprendizagem.

A vivência prática de modos de versar de uma língua para outras se deve somar à formação teórica sobre as línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais entre outros. Há também aspectos diferenciados da formação, já que o tradutor precisa ser capacitado para o trabalho com aspectos próprios da expressão da língua escrita, como coesão e coerência textual, e o intérprete, por exemplo, ser introduzido a princípios de oratória e impostação vocal (PAGURA, 2003).

Por meio desses fatos, verifica-se que o poder está em todo lugar disseminado no interior das instituições criadas pelos homens (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 112). Não se trata da ideologia que determina o que o sujeito pode e deve falar, mas em mecanismos coercitivos por meio de um jogo de fronteiras, limites e supressões para o controle daqueles que desejam entrar na sua ordem. O acesso do surdo ao ensino superior, sem intérpretes ou com intérpretes sem proficiência e sem os recursos pedagógicos adequados para garantir o direito a sua diferença linguística, apresenta-se como mecanismo de exclusão, ou seja, o direito ao acesso não garante a qualidade e a permanência com qualidade e, conseqüentemente, a inclusão. Assim:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Nessa visão, a exclusão e a inclusão são composições de um mesmo jogo na medida em que garantem o acesso ao ensino superior daqueles surdos que antes eram excluídos, mas não garantem os recursos necessários para que esse

acesso seja efetivo, quer na tradução dos exames seletivos vestibulares com qualidade ou no decorrer do curso. Mesmo quando a instituição se preocupa com a qualidade no acesso, com estudos e pesquisas anteriores realizadas por equipes preparadas para traduzir todo o processo seletivo para Libras, com equipamentos adequados, como vídeos em tela de computadores individuais para garantir a autonomia do candidato durante a realização das provas, ainda assim, se depara com o fracasso do surdo em virtude da defasagem dos conteúdos acadêmicos em consequência de anos de história de exclusão escolar a que foram submetidos.

A presença de surdos no contexto do ensino superior, ainda que tímida, representa o direito de entrarem na ordem do acontecimento discursivo. Antes eles não possuíam condições necessárias para sustentar um discurso que possibilitasse a sua inclusão. Para isso foi preciso reconhecer o direito de falarem e que falassem de um determinado lugar reconhecido pelas instituições e que possuíssem um estatuto tal para proferir discursos. É o discurso que determina o que o sujeito deve falar, quando e de que modo (NANTES, 2012. p. 75).

Segundo Nantes (2012), é importante destacar que o bom domínio de um tema colabora para a boa atuação do tradutor/intérprete, mas não se espera que, para traduzir uma conferência médica, o intérprete precise ser um médico, ou em um tribunal ele precise ser um advogado. O intérprete precisa conhecer e compreender o tema para fazer um bom trabalho, mas não necessariamente ser profissional daquela área. É frequente, por exemplo, que:

[...] profissionais de uma área se aventurem a traduzir livros de sua área, já que têm profundo conhecimento sobre o tema, todavia, em geral, não têm domínio das técnicas de tradução e frequentemente chegam a resultados desastrosos, porque o conhecimento do assunto não garante o adequado manejo linguístico entre língua de partida e língua alva. Além disso, tradutores e intérpretes podem buscar profissionais e especialistas nas diversas áreas para debater termos, sentidos, conteúdos a fim de se manterem atualizados para realizar seu trabalho da forma mais adequada possível (NANTES, 2012, p. 15).

Tanto a interpretação quanto a tradução podem ser vistas como processos que fazem parte do espectro de processos inferenciais humanos e podem ser

explicadas como parte de uma visão mais ampla da comunicação humana (ALVES; PAGURA, 2002, p. 76).

Silveira (2004) salienta ainda a necessidade de haver um alinhamento entre o perfil do tradutor ou do intérprete e o perfil da obra/situação a ser traduzida, uma vez que conhecer uma língua não significa dominar todos os textos dessa língua (um texto do século XIX traz uma língua muito diferente daquela usada no século XX - assim um tradutor pode fazer bem um trabalho por conhecer bem a língua usada no século XIX e ser fraco na tradução de textos contemporâneos por não ter tão amplo domínio da língua na atualidade, seja na língua de partida, seja na língua de chegada).

Tomando-se em conta tudo o que foi discutido até aqui, a questão da formação de tradutores e intérpretes se coloca como um grande desafio. O fundamento principal que é o conhecimento amplo e profundo tanto da língua de partida quanto da língua alvo é essencial. Aos tradutores caberá dominar bem a língua escrita, e aos intérpretes o domínio da língua oral. Tal domínio é condição prévia e indispensável para a atuação de tradutores e de intérpretes.

O domínio das línguas de trabalho deve anteceder o de Libras na formação de tradutores e intérpretes. Além disso, esse domínio não é suficiente para a atuação profissional, e será necessário desenvolver conhecimentos para além do conteúdo mais óbvio da mensagem, compreender as sutilezas dos significados, valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem e os modos mais adequados de fazer esses mesmos sentidos serem passados para a língua alvo. Trata-se de compreender bem as ideias, pois são elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem (SOBRAL, 2005).

Assim, a formação deve contribuir para que os estudantes (futuros tradutores e intérpretes) percebam e analisem um texto para além das palavras, apreendendo seus sentidos. Obviamente os modos de realizar essa tarefa são diferentes para tradutores e intérpretes já que envolvem modalidades diferentes de línguas. Após a compreensão ampla da mensagem (percepção dos sentidos), é necessário que o estudante seja capaz de reproduzir a mensagem.

Com foco na manutenção dos sentidos originais, ainda na língua de origem, ele deve ser levado a apreender sentidos. Só então é que deve ser incentivado a expressar a mensagem na língua alvo, deixando a correspondência entre palavras e buscando a correlação de sentidos entre as línguas. Esse

processo é semelhante tanto para tradutores que abordam textos escritos quanto para intérpretes que atuam sobre segmentos orais (NANTES, 2012).

Assim, traduzir implica distanciamento da língua materna e imersão na língua estrangeira na busca de chegar-se aos sentidos pretendidos. Cada língua elege modos de dizer e de omitir que precisam ser apreendidos por aquele que traduz ou interpreta. Por isso traduzir/interpretar é sempre tão difícil e tão desafiador, sendo um ato guiado “pelo prazer de descobrir a revelação dos segredos que cada língua conserva em relação às outras” (ROSA, 2005, p. 85).

Em cada enunciação circulam sentidos, que são construídos por quem enuncia e por quem ouve/vê o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente e coloca em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada um sobre o que está sendo dito (BAKHTIN, 1997).

A partir dessa percepção, as formas verbais “desaparecem”, cabendo ao intérprete expressar o sentido sem estar preso às formas da língua de partida; produzir um novo enunciado que atenda à completude da mensagem original, refletindo as características da língua de chegada, sem deixar traços da língua de partida.

Para os cidadãos surdos no Brasil também não foi diferente. A partir da vinda do professor surdo francês Ernest Huet, com a proposta da criação da primeira escola de surdos no país, em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, originou-se o então INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos; desde então a educação dos surdos do Brasil foi-se constituindo, principalmente com a construção da Libras e sua disseminação por outros estados brasileiros (ROCHA, 2008).

Rocha (2008) ainda fala sobre o surgimento dos intérpretes no mundo, citando os Estados Unidos da América, onde certas atividades foram iniciadas, em 1815, por Thomas Gallaudet (intérprete de Laurent Clarc, surdo francês que estava nos EUA para promover a educação de surdos nos país), que também começou um trabalho com voluntariados, familiares e associações religiosas. Só em 1964 foi fundada uma organização mundial de intérpretes para surdos - a atual RID, a qual tinha a função de selecionar os intérpretes, certificar, manter o registro profissional e fornecer serviços de capacitações e atualizações, além de promover o código de ética na profissão.

Sobre esse código de ética profissional, Quadros (2004), juntamente com o Ministério da Educação, organizou um instrumento que orienta o profissional tradutor e intérprete de Libras na sua atuação. Assim, como ele irá intermediar processo interativo que envolve intenções conversacionais e discursivas, deverá ter a responsabilidade pela veracidade e fidelidade nas interpretações. A ética deverá ser a essência desse profissional, segundo o artigo 1º do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes, dos princípios fundamentais, determinantes de que:

São deveres fundamentais do intérprete: 1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele; 2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo; 3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas; 5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função (QUADROS, 2004, p.32).

Observa-se que o tradutor e intérprete de Língua de Sinais – TILS deve agir sempre com a verdade, discrição até mesmo nas vestimentas, nada de exageros para que não venha a atrapalhar a atenção do surdo e nem mesmo a sua própria interpretação/ação. Vê-se, com isso que as relações precisam ser fortalecidas no curso das vivências compartilhadas.

No Brasil, segundo Santos (2010), o surgimento da profissão tradutor e intérprete de Libras iniciou-se a partir da década de 1980, época então demarcada pelas lutas das comunidades surdas e pelos primeiros estudos linguísticos da Libras. O autor ainda afirma que o início dessa profissão foi por meio de trabalhos voluntários em igrejas protestantes e que delas saíram os primeiros tradutores e intérpretes de Libras.

Em 1987 foi criado o termo Libras, segundo dados da Feneis, responsável para a divulgação e mobilização política e social da comunidade surda no Brasil.

Eram ainda considerados profissionais clandestinos até meados dos anos 80 e 90, pois em 1988 aconteceu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, no qual intérpretes do Brasil puderam interagir e começar a discutir sobre um possível código de ética dos mesmos (QUADROS, 2004, p. 13).

Em junho de 1994, na Espanha, na cidade de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais sobre acesso e qualidade, que se pôde atentar sobre as políticas de inclusão às pessoas com necessidades especiais. A partir daí, começaram-se novas perspectivas políticas à educação dos surdos, bem como a apresentação da função do tradutor e intérprete na atuação das variações linguísticas de vários países (UNESCO, 1994).

Segundo Albres (2015), os debates sobre esse profissional eram reivindicações dos próprios surdos, embora ficasse ainda em segundo plano, visto que a educação em uma perspectiva inclusiva estava começando a despontar. Somente no fim dos anos 1990 que fortaleceu o movimento que demandava intérpretes de Libras em salas de aulas nas escolas comuns para mediar os estudantes surdos, os professores e os colegas ouvintes.

Quadros (2004) segue ainda relatando que, no ano de 1992, houve o segundo Encontro dos Intérpretes de Língua de Sinais no Brasil, onde foi discutido e votado o regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes e, a partir de então, outros encontros estaduais foram acontecendo pelo país.

Santos (2010, p. 9-10) escreve que historicamente a Feneis (1996, apud Pires e Nobre, 2004) aponta que a realidade atual dos intérpretes de Língua de Sinais no Brasil se deve em grande parte às revogações e às novas ideias advindas do XII Congresso da Federação Mundial dos Surdos, ocorrido na Áustria, em 1995, que encaminharam andamentos mais urgentes de intérpretes de Língua de Sinais em vários países no mundo.

Porém só após o reconhecimento das Libras, a partir da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que começou a se pensar na formação e legalização do tradutor e intérprete de Libras. Trata-se de um profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. Espera-se que, “no Brasil, o intérprete deve dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a Língua de Sinais americana e fazer a interpretação para a Língua Brasileira de Sinais ou vice-versa [...]” (QUADROS, 2004, p. 27).

No Brasil, esse profissional, além de ter que dominar a Libras - Língua Brasileira de Sinais, deve estar inserido nas comunidades surdas para aquisição de novos sinais e para melhorar a sua fluência. Lacerda (2009) descreve que o ato de interpretar vai além de verter palavras/signos de uma língua para outra, devendo verter os sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo.

Para Gesser (2009), o intérprete tem assumido papel central no processo de comunicação entre surdos e ouvintes, facilitando com isso as interações sociais destas pessoas. Os intérpretes têm contato com a Libras a partir dos laços familiares e da convivência social com vizinhos e amigos dos surdos (ocorrendo geralmente em espaços escolares e ainda nos religiosos).

Há muito tempo os intérpretes atuavam nesses espaços em regime de voluntariado, realizavam as interpretações e traduções por solidariedade, amizade e até mesmo por compaixão. Entretanto, conforme as políticas públicas educacionais foram se estabelecendo e organizando a educação inclusiva e especificamente a educação de surdos, os intérpretes foram criando notoriedade quanto ao status de profissional da área.

A formação desse profissional foi garantida em decorrência da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), os quais dispõem que a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras deve ser efetivada por meio de curso superior e tratam da inclusão do tradutor e intérprete de Libras nos quadros das instituições de ensino básico e superior.

5.3 O profissional tradutor e intérprete de Língua de Sinais - TILS

A profissão de intérprete de Libras anteriormente apresentava um reduzido número de pessoas habilitadas para exercer essa função, sendo, normalmente, desempenhada por familiares, amigos ou profissionais com longo tempo de convívio com surdos. Era inicialmente de forma voluntária e muitas instituições religiosas colaboraram para isso. Os avanços conquistados pelos movimentos sociais da comunidade surda, pela luta do reconhecimento da Libras e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva favoreceram a construção e a consolidação desse profissional.

Nantes (2012) explica que as associações de tradutores e intérpretes criadas pelo Brasil puderam colaborar para aprofundar as discussões e consolidar os avanços e conquistas desse segmento profissional, destacando também a fundação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – Febrapils, no dia 22 de agosto de 2008.

Hoje a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais é regulamentada pela Lei 12.319/10, que traz, em seu Art. 1º, que “Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” No que se refere a sua competência, seu Art. 2º destaca que cabe a esse profissional realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Os intérpretes devem ter fluência na Língua Brasileira de Sinais, assim como ela é usada pelas pessoas surdas e ter também boa fluência em Língua Portuguesa. Geralmente, intérpretes com nível de escolaridade alto têm melhores condições de produtividade.

A atuação dos intérpretes deve estar centrada no atendimento a todas as pessoas surdas que necessitam romper os bloqueios de comunicação com o objetivo de integrar surdos e ouvintes, facilitando a comunicação entre ambos. Frequentemente, os intérpretes são solicitados para intermediar a comunicação de surdos e ouvintes em encontros, reuniões, cursos, palestras, debates, entrevistas, consultas, audiências, visitas, etc., além de participarem do processo de integração escolar do estudante surdo.

Das atribuições, segundo a Lei 12.319/10, em seu Art. 6º, define-se que, no exercício de suas competências, cabe a esse profissional:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

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

A presença do intérprete de Libras em sala de aula apresenta aspectos favoráveis e desfavoráveis que precisam ser observados. Como aspectos favoráveis, destacam-se: o estudante surdo aprende de modo mais fácil o conteúdo de cada disciplina; o estudante surdo sente-se mais seguro e tem mais chances de compreender e ser compreendido; o processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para o professor e estudantes; o professor fica com mais tempo para atender aos demais estudantes; a Libras passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada; o estudante surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo inclusive seu aprendizado da Língua Portuguesa (falada e/ou escrita).

Mostram-se, entretanto, como aspectos desfavoráveis: o intérprete pode não conseguir passar o conteúdo da mesma forma que o professor; o estudante não presta atenção ao que o professor regente diz, porque está atento ao intérprete; há necessidade de pelo menos dois intérpretes por turma porque a atividade é exaustiva; os demais estudantes ouvintes podem ficar desatentos, porque se distraem olhando para o intérprete; o professor regente pode sentir-se constrangido em estar sendo interpretado; o professor não interage diretamente com o estudante.

Assim, é necessário que professor regente e o intérprete planejem suas funções, pois se entende que competem ao professor regente liderar a classe, ordenar o processo de ensino-aprendizagem, resumir suas aulas no quadro, avaliar o estudante; cabendo ao intérprete interpretar somente e não explicar o conteúdo.

Lacerda (2011) compreende a fundamental importância do TILS ser inserido na equipe educacional, para que professor e TILS tenham tempo para coordenar suas ações, deixando definido qual é o papel de cada profissional.

A integração do estudante surdo é um desafio que deve ser enfrentado com coragem, determinação e segurança. A decisão de encaminhar um estudante para a classe de ensino regular deve ser fruto de um criterioso processo de avaliação. Finalmente, deve-se ter clareza que essa integração não

passa exclusivamente pela sua colocação na turma com crianças ouvintes. A verdadeira integração implica em reciprocidade.

5.4 A presença de TILS em sala de ensino regular

Será no diálogo real que essa alternância de sujeitos falantes, que traçam fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas condições e situações da comunicação, pode ser observada de modo mais direto; os enunciados dos parceiros do diálogo alternam-se nele. Então, para Bakhtin (1997), essa relação só é possível entre enunciados provenientes de sujeitos em situação dialógica, que pressupõem o outro como um membro da comunicação. Assim, a aprendizagem da linguagem é por si só um ato de reflexão sobre a própria linguagem, que consiste em compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro, pelo diálogo.

Considerando que a aquisição da linguagem é um processo evolutivo, no qual as crianças constroem hipóteses e fazem reorganizações discursivas, a responsabilidade da escola é marcante, indicando que aqueles que atuam nesse espaço precisam realizar ações que favoreçam o desenvolvimento de linguagem da criança de forma ampla. Desse modo, cabe atuar no ambiente escolar já que a língua/linguagem se desenvolve no fluxo das interlocuções. No caso dos estudantes surdos, o contato com essa língua/linguagem dependerá da presença de usuários de Libras - sua língua de acesso à linguagem - e em muitos contextos educacionais, fundamentalmente, da presença do intérprete de Libras, para mediar relações dialógicas entre interlocutores de línguas diferentes.

Para alguns autores, os termos tradução e interpretação se complementam e, em certa medida, remetem à mesma tarefa: versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou que sejam distorcidos no percurso. Advogam que o mais importante não é se ater a palavras - a chamada tradução literal - mas que é fundamental se ater aos sentidos pretendidos pelo locutor/enunciador na língua de origem e trabalhar para que esses sentidos cheguem para o outro na língua alvo (THEODOR, 1976; SILVEIRA, 2004; QUADROS, 2004).

Outros autores defendem a ideia de que tradução e interpretação são conceitos que se remetem a tarefas distintas. Traduzir estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra, trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua alvo, poderia consultar dicionários, livros e pessoas, na busca de trazer os sentidos pretendidos do modo mais adequado.

Já interpretar está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. Assim, o intérprete trabalha nas relações sociais em ato, nas relações face a face, e deve tomar decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentido de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões (PAGURA, 2003; RÓNAI, 1987).

Defende-se a ideia da diferença entre a atuação do tradutor e do intérprete, embora se discuta que ainda é bastante comum encontrar referências ao "tradutor/intérprete", termo presente em alguns documentos oficiais da década de 1970 no Brasil, e que talvez por isso ainda esteja tão presente. Discute-se que a prática da interpretação envolve dois modos distintos de atuação: a consecutiva e a simultânea.

Essa modalidade consecutiva é aquela em que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra e repete todo o discurso na língua alvo, normalmente a sua língua materna (PAGURA, 2003, p. 21).

Essa forma de interpretação foi usada muito intensamente no mundo todo até que a tecnologia permitisse outras formas de atuação. Na Europa, no período entre guerras envolvendo a diplomacia inglesa e francesa, ela foi muito utilizada. Atualmente, não é o modo mais usual de interpretação em grandes eventos, mas está presente em reuniões de pequenos grupos, ou em locais sem infraestrutura adequada para outro tipo de estratégia de interpretação.

A interpretação consecutiva também tem papel importante na capacitação de intérpretes simultâneos, já que permite desenvolver técnicas que serão a base para o desempenho da interpretação simultânea, destacando a análise do discurso de partida e a capacidade de compreensão do intérprete.

A interpretação na modalidade simultânea é mais comumente observada atualmente nos grandes eventos e é aquela em que os intérpretes - sempre em duplas - trabalham isolados numa cabine com vidro, de forma a permitir a visão do orador e recebem o discurso por meio de fones de ouvido. Ao processar a mensagem, reexpressam-na na língua de chegada por meio de um microfone ligado a um sistema de som que leva sua fala até os ouvintes, por meio de fones de ouvido ou receptores semelhantes a rádios portáteis.

Desse modo é possível a tradução para vários idiomas ao mesmo tempo, já que se podem organizar diversas cabines com intérpretes para várias línguas. Cabe destacar que, mesmo a interpretação simultânea não ocorre ao mesmo tempo da fala original, já que há um tempo de processamento, por parte do intérprete, da informação recebida para então organizá-la para a outra língua.

Outra possibilidade de haver interpretação simultânea é quando o intérprete se senta perto de alguns (poucos) ouvintes e cochicha para eles aquilo que está sendo falado (interpretação cochichada), situação bastante frequente em reuniões de pequenos grupos ou quando não há o equipamento de tradução simultânea disponível. Esses diferentes modos de interpretação podem ocorrer em diversos espaços, tais como conferências, reuniões, tribunais, situações de mídia, consultas a profissionais da área da saúde, entre outros, e a cada um desses contextos deverá ser realizada a interpretação da melhor forma possível.

São várias as teorias sobre tradução e, em menor número, sobre a interpretação. Pagura (2003) destaca a teoria interpretativa da tradução, desenvolvida por Danica Seleskovitch e colaboradores. O cerne dessa teoria consiste no argumento de que para traduzir ou interpretar não basta apenas que o sujeito conheça a língua e o significado das palavras, ou seja, sua competência linguística, mas importa também sua bagagem cognitiva, suas capacidades lógicas e que leve em conta o sentido da comunicação e os sentidos produzidos nas relações concretas de interação.

Há três passos principais para a tarefa da interpretação, que posteriormente são também associados à tradução: ouvir o enunciado que traz significação e compreendê-lo; abandonar as palavras da língua de origem e buscar a representação mental dos sentidos; e produzir um novo enunciado na língua alvo que expresse o sentido original. Dessa forma, focaliza-se que o centro do trabalho do intérprete está na percepção dos sentidos produzidos e no melhor

modo de fazer chegar ao outro esse sentido, sem ficar preso a formas linguísticas da língua de partida.

Diferenças entre o traduzir e o interpretar existem e há várias diferenças entre os processos de tradução e interpretação, sendo que as mais fundamentais são as operacionais, já que o tradutor converte um texto escrito em outro texto escrito, e o intérprete parte de uma comunicação oral para outra comunicação oral. Assim, espera-se que o tradutor domine as línguas envolvidas e o assunto alvo em seu trabalho, mas, do intérprete, além disso, espera-se domínio das expressões orais presentes em ambos os idiomas.

As escolhas linguísticas precisam ser rápidas e, por isso, a bagagem cultural do intérprete precisa ser ampla. Há também uma diferença significativa no que se refere ao tempo de trabalho. "Enquanto nas organizações internacionais espera-se que os tradutores de tempo integral traduzam cerca de 50 linhas a cada duas horas, um discurso cujo texto transcrito tenha as mesmas 50 linhas será interpretado em cerca de oito minutos" (PAGURA, 2003, p. 227).

O intérprete então não tem como rever sua produção, o que é parte integrante do trabalho do tradutor, já que seu trabalho é sempre a "versão final". Quando percebe (e nem sempre isso é possível) que algum sentido foi perdido ou foi passado de forma incorreta, terá que buscar corrigir isso no fluxo do próprio trabalho - às vezes um pouco adiante, nas frases interpretadas a seguir - mas não há a figura do revisor e tudo ficará por conta do próprio intérprete.

Todavia, pode-se destacar também uma "vantagem" da atuação do intérprete sobre a do tradutor, pois o seu trabalho não deixa traços, ele desaparece quando o evento termina, enquanto o texto traduzido será impresso e permitirá julgamentos e avaliações posteriores.

Outro aspecto importante é que tradutores e intérpretes são em geral pessoas com características um tanto diferentes. O tradutor trabalha mais isoladamente, são horas de trabalho diante do computador, entre livros e outras fontes de pesquisa e eventualmente troca ideias com outras pessoas para consultas.

Já o intérprete, em geral, atua em equipe, são vários os profissionais que se revezam num mesmo evento, atuam nas relações face a face muitas vezes conversando com o conferencista ou com o público alvo, buscando ajustar sua atuação da melhor forma possível. Nesse sentido, o resultado do trabalho do

intérprete é sentido imediatamente pela reação da plateia, pelos debates e perguntas que em geral se seguem às conferências.

Quando se verificam perguntas muito inadequadas frente ao conteúdo exposto, pode-se pensar que o trabalho do intérprete não foi adequado, passando ideias/mensagens imprecisas. Quando perguntas e respostas, após uma palestra, ocorrem sem maiores problemas, pode-se avaliar o trabalho do intérprete como positivo, pois os sentidos foram passados adequadamente.

Já os resultados do trabalho do tradutor são sentidos mais em longo prazo, na medida em que as pessoas vão tendo acesso ao texto escrito e são feitos comentários. Infelizmente, em geral, o tradutor só é lembrado quando seu trabalho é ruim, por meio de críticas e comentários que focalizam os erros. O valor e o papel do tradutor pouco se destacam quando ele trabalha bem e o texto final é fluido e adequado.

No que se refere à análise e retenção de conteúdos, há diferenças importantes que merecem ser comentadas. O texto de partida na interpretação não está indefinidamente disponível. O intérprete precisa concentrar-se no que está ouvindo para compreender a informação e rapidamente passar para a outra língua. Enquanto ele está passando parte da mensagem, outro conteúdo já está sendo falado, e ele deve concentrar-se naquilo que ouve e nos modos como passar tais sentidos para a outra língua em poucos segundos.

Trata-se da tarefa de ouvir, compreender e reexpressar quase ao mesmo tempo. Na interpretação consecutiva, isto ocorre com um pouco mais de tempo, já que o intérprete pode ouvir e compreender, para só posteriormente reexpressar. É importante ressaltar que, muitas vezes, num enunciado, aquilo que se pretende dizer, o sentido final, só se esclarece após várias frases, que o locutor vai formulando para contextualizar seu pensamento.

O intérprete, frequentemente, não pode esperar que o sentido se consolide para interpretar, porque isso geraria um problema para a simultaneidade, então ele é obrigado a trabalhar neste território minado, buscando as melhores soluções possíveis. Assim, sua concentração precisa ser total e por essa razão é que, em geral, o trabalho do intérprete não deve se estender para além de 20 ou 30 minutos ininterruptos.

Os intervalos são fundamentais para que descanse e possa voltar a se concentrar novamente. Nada semelhante a isso ocorre na tradução, já que o texto

original encontra-se disponível e pode ser consultado infinitas vezes, estando à disposição do tradutor (PAGURA, 2003).

5.5 O estudante surdo em sala de aula de ensino regular

Ao professor da sala de aula comum é imprescindível, além de capacitação e de apoio, que ele esteja preparado para receber o “novo estudante”, para que a inclusão não seja somente física, mas que haja uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. Para que se dê essa significativa aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja. A deficiência é uma entre todas as possibilidades do ser humano e daí dever ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um fato que nós mostramos e de que falamos, do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas.

No Brasil, o movimento pela sociedade inclusiva tomou impulso na década de 90, com a difusão das ideias da Declaração de Salamanca (1994) e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394, em 20 de dezembro de 1996, que define Educação Especial, no capítulo V: Da Educação Especial, em seu Art. 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, sendo que as práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e a integração de pessoas com necessidades especiais, vêm dando espaço, gradativamente, à inclusão. Segundo Sasaki (1999, p. 201), como o objetivo da educação inclusiva é uma educação para toda sua prática:

Repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1999, p. 201).

Essa nova política educacional, caracterizada por favorecer a integração de estudantes portadores de necessidades especiais e baseadas na declaração de

Salamanca, aprovada em junho de 1994, por mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, entre as quais a Unesco e as Nações Unidas, tem como objetivo promover a educação para todos (PERLIN, 1997).

Contudo integração não significa a mera inserção de pessoas com deficiências numa classe regular, pois ela não se limita à introdução física desse educando. A integração implica em aceitação, devendo a comunidade escolar ser conscientizada da importância da convivência de estudantes especiais em seu meio, e a atenção especial da família deve somar-se à de profissionais especializados, aptos a um criterioso processo de avaliação, a fim de serem fornecidas as condições de adaptação e de aprendizagem (PERLIN, 1997).

A escola regular corresponde também a uma das possibilidades de educação desses deficientes, que deve ter por objetivo o bem-estar e a formação total, viabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, as longas discussões a respeito de qual a melhor alternativa educacional para o deficiente auditivo não são pertinentes.

Segundo a LDB (1996), são considerados professores especializados em Educação Especial:

Aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais § 2º.

Há de se considerar, portanto, o direito à educação das pessoas com deficiência, que são pessoas que, segundo a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (1994), precisam receber educação diferenciada, recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, em virtude de sua condição de portador de deficiência auditiva, visual, mental, múltipla ou física, ou ainda, alta habilidade e conduta típica.

5.6 Os profissionais TILS na escola de ensino comum²

Conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns exige a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras, desenvolvendo o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Nessa perspectiva entra em evidência o papel do TILS em sala de aula para fazer inicialmente a mediação entre a Língua Portuguesa e a Libras e vice-versa, utilizando todos os recursos de tradução e interpretação necessários.

Lacerda (2011, p.33) explica que, conforme o Decreto nº 5626, a atuação do então ILS “é o trabalho em sala de aula, buscando auxiliar a compreensão do aluno surdo dos conteúdos acadêmicos, considerando a inclusão escolar e a frequência a classes regulares com pares ouvintes”.

A autora ainda garante que o papel desse profissional ainda hoje está muito em discussão devido às atribuições equivocadas ou sobrecarregadas que esse profissional vem assumindo. Lacerda (2011) ainda trata da nomenclatura utilizada em outros países, como EUA, Canadá e outros, identificando esse profissional como “IE” – Intérprete Educacional. Nessa perspectiva, o IE passa a ser mais valorizado entre os outros professores, pois o mesmo retém o conhecimento mais aprofundado sobre a surdez e o surdo, podendo fazer várias intervenções necessárias juntamente com os professores regentes. A autora continua dizendo que ambos devem atuar em forma de parceria, entendendo claramente o papel de cada um.

Essa perspectiva se aproxima mais fielmente dos momentos atuais nas escolas, pois os TILS têm sido multiplicadores ou agentes de informação e de transformação nas instituições de ensino. Esse profissional deve cada vez mais participar da equipe educacional, registra Lacerda (2011).

Autores como Theodor (1976), preocupados, já há muito tempo, com a tarefa de traduzir/interpretar, ressaltam que as relações sociais, sem a

² Optou-se o termo “Ensino Comum” para se tratar de escolas inclusivas em regime regular de ensino, diferenciando das escolas especiais.

possibilidade da tradução/interpretação, ficariam muito empobrecidas, pois os diversos conhecimentos, sejam eles científicos, filosóficos, literários ou jornalísticos, seriam severamente restringidos ou mesmo impossibilitados se não houvesse tradutores e intérpretes. Para Theodor (1976, p. 13), “Tradutor é aquele que torna compreensível aquilo que antes era ininteligível, e já por isso deve ser encarado como um intérprete por excelência”.

Sabe-se que a inclusão do TILS não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, cabendo à escola pensar numa educação inclusiva como um todo.

6. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Entende-se a importância de abordar o tema voltado a estudantes com surdez e seu desenvolvimento, citando os pensamentos e resultados de pesquisa de Vygotsky e sua perspectiva histórico-cultural, pois as pesquisas do referido autor podem ser entendidas na temática em foco, por se tratar de assuntos correlatos à educação e desenvolvimento (abrangendo também a área educacional especial).

Nesse sentido, ANACHE e NUERNBERG (2015, p. 56) afirmam que, na perspectiva histórico-cultural, a deficiência é tomada como uma condição a ser compreendida no conjunto global das características da personalidade.

Ao se investigar a literatura que aborda o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência na perspectiva histórica cultural, Vygotsky impressiona por vários aspectos, ressaltando, em suas obras, a sua contemporaneidade.

Seus escritos, elaborados há aproximadamente sessenta anos, ainda hoje têm o efeito do impacto, da ousadia, da fidelidade à investigação acerca de pontos obscuros. Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento do indivíduo não se dá em um curso linear, no qual se valorizam somente as mudanças progressivas, de maneira que um desvio do curso esperado caracteriza uma interrupção. Ao contrário, essas ocorrências fazem parte do processo de transformação, uma vez que o termo “desenvolvimento”, concebido como história e movimento, implica evolução, involução, revolução e, além de tudo, voltado para o futuro.

Nessa perspectiva, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados como um processo sistêmico que conecta várias funções e se dá pela interação entre os elementos que compõem um sistema. A criança precisa ser estimulada a conhecer e constantemente buscar o conhecimento (VYGOTSKY, 1988).

É graças às contribuições teóricas desse psicólogo que se pode hoje trabalhar visando ultrapassar a metodologia pedagógica arraigada na repetição de conceitos. Isso tem encorajado inúmeros educadores a inovarem sua prática pedagógica, no sentido de buscar compreender a realidade de seus estudantes

tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sociocultural. Assim, a partir daí, pode-se trabalhar rumo a uma educação significativa e construtiva – a qual possa conduzir o estudante a ser sujeito consciente de sua autonomia socializadora e de conhecimento (Vygotsky, 2008).

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que o indivíduo já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa (VYGOTSKY, 2010).

A aprendizagem estimula o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança/indivíduo faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando, então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança (VYGOTSKY, 2010).

De acordo com PRESTES (2013), a expressão que no Português, com mais veracidade, reforça a ideia de possibilidade contida no conceito é Zona de Desenvolvimento Iminente, e não zona de desenvolvimento proximal como comumente utilizado nas traduções do escritos de Vygotsky para o Português.

Ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda. Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na iminência de fazerem de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade. ZOIA (2013, p. 299)

Para Vygotsky, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino aprendizagem (VYGOTSKY, 2010).

Ao estabelecer os princípios da defectologia, Vygotsky (1997) afirma que o desenvolvimento das crianças com deficiência é semelhante ao desenvolvimento das demais crianças, com alterações na estrutura que se estabelece no curso de seu desenvolvimento. Sendo assim, para Vygotsky (1995), a falta de relações sociais se constitui como um problema superior em termos qualitativos a própria deficiência orgânica e biológica.

A criança não se desenvolve sozinha, de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar – encontrar caminhos que possam superar os limites impostos pela deficiência, através dos mecanismos de compensação, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre.

Os estudos defectológicos foram escritos por Vygotsky no início do século XX, relatando reflexões e análises acerca da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, fosse de natureza física ou intelectual. A deficiência era entendida como um defeito, uma característica que inferiorizava o indivíduo.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), as crianças a quem eram atribuídos esses “defeitos” recebiam o diagnóstico a partir da avaliação de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, medicina pediátrica e clínica, estando, entre elas, crianças surdas-mudas, cegas, não educáveis e deficientes intelectuais.

Vygotsky foi um dos precursores no estudo da defectologia e apesar desse termo ser entendido de maneira negativa na atualidade, soando com preconceito, sua proposta estava baseada no trabalho das potencialidades das crianças e não em seus defeitos (VALDÉS, 2002).

Ao iniciar seus estudos sobre a defectologia³, Vygotsky percebeu que os métodos psicológicos de investigação com maior representatividade na avaliação da deficiência constituíam-se de base quantitativa, como os de Binet e as escalas de psicometria, sendo, por ele, amplamente contestados:

³ Vygotsky (1987, p. 2) define a defectologia como: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito”.

[...] as crianças em desenvolvimento tornavam-se não mais desenvolvidas, mas desenvolvidas de um modo diferente, fazendo uso de outro conjunto de instrumentos. Vygotsky, conseqüentemente opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa. “O defeito as colocava em uma situação de descrédito social, o que poderia provocar um sentimento de inferioridade” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 84).

Segundo Vygotsky a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada a sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem (PLETSCH; BRAUN, 2008).

Pino (2005) chamou esse fenômeno de duplo nascimento, um biológico e outro cultural, sendo que a relação entre eles possibilita o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos produzidos culturalmente na história. Os estudos defectológicos criticavam também a maneira como as escolas especiais tratavam as crianças, afirmando que inviabilizavam o seu convívio com outras da mesma idade, acarretando prejuízo para seu desenvolvimento social e psicológico.

Na época desses estudos, era forte o enfoque terapêutico, o que conduzia a escola a receber da clínica as primeiras informações sobre a criança e com base nesses dados organizar suas ações pedagógicas, acarretando uma situação de estigmatização, em que a criança passava a ser vista como limitada a algumas atividades e apta a outras. Era negado a ela o direito de tentar desenvolver suas potencialidades por meio de atividades desafiadoras - poderíamos falar em uma timidez forçada, em que a criança era destinada a atividades exclusivamente restritas a sua deficiência.

Vygotsky (1997) trata essa situação como uma seleção, em que de um lado são escolhidos os estudantes que podem frequentar a escola normal e dela usufruir e, do outro, aqueles que não têm condições de participar dessa instituição, sendo a eles destinada a Escola Especial, com todas as restrições que a deficiência poderia justificar. Afirma, ainda, que isto acarretava a separação de crianças em grupos, trazendo danos a sua formação social e psíquica.

Sobre o processo de compensação, o próprio Vygotsky (1997) afirmou que houve momentos em que pensou ser suficiente ver, compreender e fundamentar isso, mas após estudos constatou que é preciso analisar a natureza do fenômeno, considerando que ele pode ser duplo. Explica, ainda, que para alguns a base

exclusiva que desencadeia o processo compensatório é a reação subjetiva da personalidade da própria criança, diante da situação em que se vê por consequência da deficiência.

A esse sentimento o autor chama de “sentimento de menos valia”, a partir do qual ocorre o reconhecimento da própria deficiência e de sua inferioridade e a reação de tentar vencer esta limitação, eliminando a deficiência interiorizada, alcançando, até mesmo, um nível de superioridade. Para os defensores dessa teoria, em alguns casos era desenvolvida uma superestrutura pela criança para vencer ou substituir o defeito. Assim, “O desenvolvimento do raciocínio dos defectólogos é assim: para o surgimento da compensação é necessário que a criança interiorize e sinta sua deficiência” (VYGOTSKY, 1997, p. 105).

Nesse sentido, não se trata de negar a diferença, mas de considerá-la como parte do sujeito que está inserido em processos de aprendizagem que irão impulsionar o seu desenvolvimento. O grau de desenvolvimento do processo de compensação, nessa perspectiva, está ligado ao meio em que a criança vive. Importa verificar se oferece desafios e quais limites a criança é chamada a superar. Tal fato deve ser analisado de acordo com a posição que a criança ocupa na sociedade. Esconder a criança ou proporcionar a interação com outras pode ser um ponto central no entendimento do desenvolvimento de funções compensatórias.

O contato com outras crianças lhes proporciona um avanço não apenas em relação à ativação das funções compensatórias. Vai mais além, permite um desenvolvimento de sua conduta coletiva e em sua função psicológica própria. Fugindo do olhar biologizante, percebemos como a deficiência se destaca na esfera mais social. São as relações impostas nesse convívio que irão colocar a criança em um papel de desvio ou de normalidade. De acordo com Vygotsky, as potencialidades de um indivíduo podem ser estimuladas a partir de um meio que minimize sua deficiência e maximize suas habilidades, configuração presente, tanto para crianças deficientes, quanto para as consideradas normais (MOLON, 2010).

Os estudos defectológicos se colocam como atuais e necessários para o entendimento do desenvolvimento de crianças com deficiência. A partir deles percebemos o meio social como agente facilitador da aprendizagem. As relações desencadeadas pela interação sociocultural e o papel do outro são fundamentais

para que a criança se descubra como indivíduo de potencialidades. É a aprendizagem, assim, um processo contínuo e multifacetado. Necessita da mediação de outro, que ajuda a descortinar as novas descobertas que o mundo tem a mostrar. A partir do olhar do outro e de seu estímulo, a criança vai construindo seu próprio olhar sobre o mundo e assimilando os novos conhecimentos que a ela são apresentados.

No que se referem à linguagem os autores Vygotsky e Bakthin são muito importantes na área, os seus estudos implicavam sobre a origem do problema do signo, bem como sua função e o seu significado. Segundo os autores na teoria em questão o “signo é o principal mediador dos processos psíquicos, ou seja, a consciência do homem só se forma na interação social.” (Zuin; Reyes, 2010, p. 39).

Zuin e Reyes (2010) reafirmam que de acordo com Bakthin, os signos só emergem a partir do processo de interação social, da mesma forma que a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico no processo de interação social.

No livro “Marxismo e filosofia da linguagem” de Bakthin (2009) explica que a linguagem é uma atividade concreta e está atrelada a dimensão da vida, tendo caráter dialógico e é nas relações sociais que a linguagem existe e possibilita a compreensão dos enunciados, a construção dos sentidos e a constituição do sujeito.

7. METODOLOGIA

Este capítulo descreve os princípios metodológicos empregados neste estudo, assim como o tipo de pesquisa, os participantes, os aspectos éticos e por fim os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.

7.1 Tipo de pesquisa

Este estudo é de caráter analítico-descritivo e optou-se pela utilização do tipo qualitativo, fundamentada em entrevistas individuais semi-estruturadas.

7.2 Participantes

Os participantes da presente pesquisa são três professores, sendo que dois são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 25 a 38 anos. Todos são tradutores da Libras, com um amplo período atuando na interpretação e com participação certificada em cursos e oficinas na área de TILS, intérpretes e Libras. Dos entrevistados, apenas um possui formação em ensino superior (cursando pós-graduação voltada para a Educação Especial) e dois estão cursando ensino superior.

Esses participantes são Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e estão atuando com os indígenas surdos nas escolas comuns urbanas do Núcleo de Educação Especial (Nuesp) dos municípios de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande.

7.3 Instrumentos

Foi elaborado especialmente para esta pesquisa um questionário (APÊNDICE IV) para ser aplicado nos participantes deste estudo, que são professores e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS). As perguntas

do questionário são compostas por questões abertas e fechadas e investiga a idade, a formação acadêmica e/ou capacitação, o tempo de atuação como tradutor/intérprete educacional de Libras, como acontece seu convívio geral com a comunidade surda local e com a comunidade indígena e questões bem específicas sobre seu trabalho com a comunidade indígena, como, por exemplo, se existem diferenças na sinalização para um indígena surdo, ou se no seu *feedback* com o indígena surdo, observa sinais emergentes em sua sinalização, e se conhece a cultura, a etnia, a língua da comunidade do indígena do surdo para o qual interpreta, entre outros questionamentos. Foi elaborado também um roteiro de entrevista (APÊNDICE III) para ser aplicado aos participantes.

A entrevista é definida por Haguette (1997, p.86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Desse modo, as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto e o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, que devem ser realizadas de modo muito semelhante ao de uma conversa informal (BONIE e QUARESMA, 2005).

7.4 Procedimentos e aspectos éticos

Para a viabilidade desta pesquisa houve a necessidade inicial de se fazer um levantamento dos estudantes indígenas surdos que estão matriculados e frequentes nas escolas da região dos municípios de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande/MS e que contam com a mediação de tradutores/intérpretes de Libras. Isso foi possível graças ao apoio dos Núcleos de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana e Anastácio, bem como da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul por intermédio do CAS - Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. Para tanto também foi necessária uma autorização (APÊNDICE VI) dos órgãos competentes antes de dar início à pesquisa. Após localizar os intérpretes envolvidos na atuação de interpretação com os estudantes indígenas surdos, o próximo passo foi entrevistá-los individualmente.

Antes de continuar a investigação e partir para as pesquisas de campo com as entrevistas, a proposta deste estudo foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos e para a viabilidade deste estudo, foram seguidas as recomendações do Conselho Nacional de Saúde que preconiza “defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos” (Resolução CNS 196/96, II).

Para garantir o sigilo e o anonimato dos participantes e de seus relatos, foi informado inicialmente pelo pesquisador que foram tomadas todas as precauções possíveis para que não houvesse possibilidade de identificação dos participantes. Cuidados especiais foram tomados na elaboração dos dados para que as narrativas não suscitem qualquer tipo de identificação e de estabelecimento de mal-estar entre os participantes, para isso não foi mencionado o nome das instituições de ensino em que os participantes atuam/atuaram e os participantes foram identificados por nomes fictícios nominados a seguir: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) “Gustavo”; TILS “Renata” e TILS “Laura”, que são tradutores/intérpretes de Libras que atuam/atuaram com estudantes indígenas surdos.

Uma vez que os participantes foram contatados e aceitaram participar da pesquisa, foi entregue a cada um dos respondentes a Carta de Apresentação (APÊNDICE V) e um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz/Gratuita (APÊNDICE VI). Após o aceite e a assinatura de todos os termos, os entrevistados se prontificaram voluntariamente a participar das entrevistas. Os participantes ficaram cientes por meio dos termos que assinaram, entre outros temas, que poderiam interromper a entrevista caso não se sentissem confortáveis ou desistissem da participação em qualquer momento.

As entrevistas com os profissionais tradutores/intérpretes de Libras que atuam/atuaram com estudantes indígenas surdos foram realizadas nas instalações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana, e duraram aproximadamente 1h30min. Foram gravadas em áudio, transcritas e posteriormente cada transcrição foi entregue ao participante para leitura e validação por meio de assinatura.

Após o levantamento de dados constantes nos questionários, realizados por meio das entrevistas, foi iniciada a análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários e organizadas em dois eixos temáticos:

Eixo 1 – Da formação e perfil dos TILS e,

Eixo 2 – Dos dilemas e desafios dos TILS.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Tendo em vista a existência de estudantes indígenas surdos matriculados nas escolas dos municípios de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande que contam com a mediação de tradutores e intérpretes de Libras, torna-se necessária uma investigação mais apurada no que concerne à atuação desses profissionais diante do processo educativo desses estudantes, com o intuito de analisar quais são e como são estabelecidas as estratégias de mediação entre línguas e culturas, bem como se estas estratégias são favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao se analisar os discursos acerca do trabalho dos TILS e da educação diferenciada indígena, educação inclusiva e educação de pessoas surdas, buscase uma vez mais registrar a percepção da efetivação das políticas educacionais na fala dos profissionais TILS que atuam nas escolas comuns de ensino com indivíduos surdos.

As análises, além de situar o indígena surdo em uma cultura diferenciada, visaram também identificar as dificuldades, possibilidades, desafios e necessidades específicas e de comunicação no ambiente escolar.

8.1 Análise do conteúdo dos questionários e das entrevistas livres com TILS

Buscou-se neste contexto realizar a análise do conteúdo de forma a passar a mensagem escrita expressando o significado, conforme considerado por Velata (2012, p. 13), porque “torna-se indispensável considerar o discurso da palavra escrita, fruto da coleta de dados da entrevista, a qual formaliza a contextualização do assunto exposto: os TILS na educação dos surdos indígenas”.

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Parece oportuno frisar as palavras de Muccielli (1977, p. 26), que afirma que:

[...] na linguística tradicional, a condenação de todo recurso ao sentido das mensagens elevou a palavra como um dos componentes indispensáveis para o tão almejado rigor científico em relação à descrição das estruturas da língua.

Todavia, a descrição analítica e interpretativa do sentido de um indivíduo (ou diferente grupos) atribui mensagens verbais ou simbólicas.

Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados, mas devem ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

Com base na mensagem que corresponde ao questionário aqui aplicado e analisado, de acordo com Bardin (1977. p. 38) “a análise do conteúdo deve ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” A intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência essa que recorre a indicadores seguidos à escolha do método.

Esclarecendo, toda comunicação é composta de cinco elementos básicos: uma fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor; ou detector de mensagem, e seu receptivo processo decodificador.

A análise de conteúdo, assim como o utilizado nesta pesquisa qualitativa, ou seja, a mera descrição das características das mensagens contribui para a compreensão das características de seus produtores. Quanto ao conteúdo de uma comunicação, a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações, devendo-se preservar a fala tal como seu registro coletado e não como uma hipotetização da ideia coletiva. Segundo Mucchielli

(1997, p. 78), “é, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise”.

Os questionários e as conversas informais foram analisados e os conteúdos foram organizados com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa, e, a seguir, apresentamos as versões sobre o trabalho desenvolvido por eles junto aos estudantes indígenas surdos que frequentam as escolas da rede comum de ensino das regiões de Anastácio, Aquidauana e Campo Grande.

Para melhor organização foram estabelecidos dois (2) eixos: o primeiro descreve sobre a formação profissional em geral dos TILS; o segundo envolve dilemas sobre a cultura indígena, os processos de relações com o indígena surdo e, mostrando também a relação entre o TILS com os professores e a família.

8.1.1 Eixo 1 – Da formação e perfil dos TILS

Segundo pesquisa realizada por ANACHE (2011), o preparo profissional das professoras foi entendido por ela como “um conjunto de saberes necessários para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual”. Ainda conforme essa autora as experiências profissionais são constituídas por orientações, acertos, desacertos, tensões, dilemas e contradições, produzidas no curso de sua atividade como professora, fora e dentro do ambiente escolar, que permitem ou não que o profissional se perceba preparado para o enfrentamento das situações adversas do seu cotidiano.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Nome	Escolaridade e tempo de atuação profissional	Formação em Educação Especial ou educação inclusiva	Formação na área de educação de surdos	Certificação(ões) na área de tradução /interpretação em Libras
Renata	Superior Completo (Letras) 10 anos	Libras (2015/16) (Pós-graduanda em Educação Especial.) Capacitação pelo CAS/MS – SED. Curso de Libras capacitação pelo CAS/SED	Curso de Libras (2005 e 2008); Pós- Graduação em Libras (2015 – 2016).	Prolibras (2010); Oficina de Intérpretes/UFMS (2008); Capacitação para TILS/SED (2014); Capacitação para TILS/SED (2016).
Laura	Cursando Ensino Superior (Pedagogia) 8 anos		Cursos de Libras; Capacitações pelo CAS/MS/SED.	Cursos de Libras; Capacitações pelo CAS/MS/SED.
Gustavo	Técnico em Logística. Cursando Ensino Superior (Letras) 2 anos	<i>Cursando Letras Libras pela UNISSELVI</i>	Cursando o Letras - Libras	Prolibras – (2015); Curso pela UNÍTESE (2015).

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A TILS (1) Renata, é formada em Letras e atua há dez anos como professora:

- **Possui formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva:** Libras (2015/16); (Pós-graduanda em Educação Especial); Capacitação pelo CAS/MS/SED; Curso de Libras Capacitação pelo CAS/SED.
- **Possui formação na área de educação de surdos:** Curso de Libras (2005 e 2008); Pós- Graduação em Libras (2015/2016).
- **Possui certificações na área de tradução/interpretação em Libras:** Prolibras (2010); Oficina de Intérpretes/UFMS (2008); Capacitação para TILS/SED (2014); Capacitação para TILS/SED (2016).

A TILS (2) Laura, está cursando graduação em Pedagogia, e atua há oito anos como professora:

- **Não possui formação em Educação Especial ou educação inclusiva.**

- **Possui formação na área de educação de surdos:** Cursos de Libras; Capacitações pelo CAS/MS/SED.
- **Possui certificações na área de tradução/interpretação em Libras:** cursos de Libras/Libras; Capacitações pelo CAS/MS/SED.

O TILS (3) Gustavo, possui uma formação em nível técnico e está cursando graduação em Letras Libras, atua há dois anos como professor.

- **Está em processo de conclusão da formação em Educação Especial ou educação inclusiva:** cursando Letras Libras.
- **Está em processo de conclusão de curso na área de educação de surdos:** cursando Letras Libras.
- **Possui certificações na área de tradução/interpretação em Libras:** Prolibras – (2015); Curso pela UNÍTESE (2015).

É possível atentar que a maioria dos entrevistados já possuem um certo período de tempo atuando na área. Conforme as respostas dos TILS, verificamos que possuem formação em nível superior ou estão em processo de conclusão, contudo em cursos diversos, não sendo o curso de formação previsto pelo Decreto 5626/05, que determina, em seu Capítulo V “Da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”, que:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

O artigo citado prevê a efetivação, em primeiro lugar, por meio de curso superior, feito em Curso em Letras Língua Brasileira de Sinais⁴ (Libras) na

⁴ Estes cursos foram oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, como projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC em 2006 e da Capes, a partir de 2009. (QUADROS, 2015.p.10) Letras LIBRAS , ontem, hoje e amanhã. Editora UFSC.

modalidade a distância, criado com a proposição de atender às demandas pela inclusão dos surdos na educação, bem como garantir a acessibilidade aos surdos por meio da Libras. São cursos de licenciatura e bacharelado para formar professores e tradutores e intérpretes de Libras. Quadros (2015) explica que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) assumiu o compromisso de formar professores, tradutores e intérpretes de Libras em todo país, com cunho multiplicador. O objetivo disso era disseminar essas formações em parceria com outras instituições de ensino superior. Assim, o Curso de Letras Libras, Licenciatura para formação de professores de Libras e Bacharelado para formação de tradutores e intérpretes de Libras, se tornou referência na área de Libras, pois criou o primeiro curso de Letra Libras do Brasil. Analisando a estrutura e dinâmica organizacional desse Curso, encontramos nos registros organizados por Quadros (2015, p. 354 - 355), no livro “Letras Libras, ontem, hoje e amanhã”, documentos que mostram a organização curricular do curso por eixos. Averiguamos que, entre os eixos estabelecidos por esse currículo, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado, não constam eixos voltados à pluralidade cultural, no caso, referentes à educação de indígenas surdos (ANEXO). Continuando ainda a tratar da formação do TILS, pois, conforme apregoa o Decreto nº 5626/05, em seu Art. 20:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. o MEC previu a criação do Exame Nacional de Proficiência em Libras – Prolibras (BRASIL,2005)

Essa previsão é para o caso de os TILS em exercício não terem concluído, em tempo, a graduação pelo curso de Letras Libras. Lacerda (2011) descreve que em 2007 aconteceu o primeiro Prolibras para surdos e ouvintes, realizado simultaneamente em todas as capitais brasileiras, buscando certificar profissionais proficientes em todo o país.

No Mato Grosso do Sul esse curso foi ofertado pela primeira vez na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2008, na modalidade a distância como polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2013 a UFGD concebeu implementar o curso de Letras Libras na modalidade de Educação a Distância (EaD) por meio de ações

diretas do Plano Viver Sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, instituído pelo Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, que visa à efetivação da educação bilíngue no Brasil por meio da formação de professores de Libras e também da inclusão de pessoas surdas usuárias de Libras no ensino superior (NANTES; NASCIMENTO; ROCHA, 2016).

Continuando no Art.18 do Decreto 5626/05, sobre a formação do TILS agora em nível médio, QUILES E LACERDA (2016) destacam uma das atribuições do CAS no Mato Grosso do Sul. Segundo o decreto estadual n. 12.192, de 21 de novembro de 2006, conforme seu Art. 2º, buscam-se “desenvolver a política de inclusão do surdo, deficiente auditivo, surdo-cego e o surdo na Rede Estadual de Ensino, bem como capacitar e/ou orientar profissionais da educação, família e comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

As autoras ainda discorrem que grandes partes das competências do CAS referem-se à:

[...] avaliação tanto de alunos surdos quanto de profissionais para a atuação nas escolas estaduais. A avaliação dos tradutores e intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa realizada pelo CAS legitima este centro como órgão competente para indicar qual profissional é mais indicado para cada demanda. [...] Esta responsabilidade envolve o suporte aos profissionais que atuam diretamente com esses alunos com oferecimento de formação continuada e cursos de Libras, além de produção de materiais (QUILES; LACERDA, 2016,p.192).

Portanto, a formação, capacitação, acompanhamento, orientação dos TILS e divulgação da Libras, é de responsabilidade do CAS /SED/MS. Assim, Quadros (2004, p.24-28) afirma que:

É o profissional que domina a Libras e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a Língua de Sinais Americana e fazer a interpretação para a Língua Brasileira de Sinais ou vice-versa. [...] Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação.

Com esse entendimento, questionou-se aos TILS se, com a formação que obtiveram, achavam-se preparados para atuar com estudantes indígenas surdos na escola, conforme as declarações de suas formações acadêmicas e cursos de formação descrita na descrição dos participantes. Obtiveram-se as seguintes informações:

Gustavo: *Se eu falar que sim eu vou estar mentindo. Muitas vezes, creditam o fracasso escolar dos estudantes surdos à dificuldade de comunicação na língua oral.[...] A dificuldade é de comunicação mesmo. Se os professores não souberem também a Libras, (mesmo que haja em sala de aula o Tils) e os recursos indicados para o ensino de pessoas surdas, cujas estratégias consistem na superação das dificuldades de comunicação, o professor da sala não conseguirá que o estudante surdo tenha bons resultados de aprendizagem.*

Renata: *Em relação ao indígena não, eu acredito que preciso de um conhecimento básico da cultura indígena, das coisas culturais porque eu não tenho. [...] É importante porque eu trabalhei nessa escola estadual lá em Anastácio e teve um evento que eles estavam debatendo, e como era o primeiro ano que eu estava trabalhando lá, me perguntaram: você sabe a história daqui, a história da nossa comunidade?” e eu falei “não, não conheço”, ai um professor falou que é uma realidade porque você que mora aqui não conhece, quem mora aqui na região não conhece, é um movimento que está limitado ali, só eles que conhecem o evento, é uma coisa que eu preciso, é uma coisa que os intérpretes precisam. [...] Então eu sinto realmente a necessidade de uma formação específica pra nós que estamos esta atuando [...].*

Laura: *Acredito que não, eu acho que temos que sempre estar se capacitando buscando mais conhecimento para tá atendendo mais esse tipo de clientela, principalmente a questão cultural em si[...]*

Os TILS reconhecem que parte desta dificuldade está relacionada à deficiência em sua formação (ou na falta de formação específica) e ainda no desconhecimento sobre o assunto. Todos entendem que precisam de mais capacitação, principalmente no que se refere à educação de indígenas. Embora as formações que o CAS/SED/MS oferece por meio dos cursos de Libras, ainda sentem necessidade perante essa especificidade.

Entendemos que a Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena é ainda algo muito recente, como afirmam Bruno e Alencar (2016), pois surge com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ela deve direcionar as ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional, tanto nas escolas como nas redes de apoio, na formação continuada, identificação de recursos e demais serviços de atendimento (BRASIL, 2008).

Em seguida, no Eixo 2, iremos discorrer sobre alguns dilemas enfrentados pelos TILS, podendo ser ou não desafios no processo de tradução e interpretação em sala de aula com estudantes indígenas surdos, os quais iremos dividi-los em categorias:

- A. Cultura indígena;
- B. A comunicação e as relações com o estudante indígena surdo na escola;
- C. Relação entre o intérprete e o professor da sala; e
- D. Relação entre o intérprete e a família do estudante indígena surdo.

8.2.2 Eixo 2 - Dos dilemas e desafios dos TILS

A. Cultura indígena

Novaes (2014) compreende cultura como “um processo de desenvolvimento histórico-social, do qual se dá por meio da construção de uma linguagem e identidades próprias”. Informa ainda que tudo isso ocorre em um determinado local e entre um grupo que interage.

O antropólogo Clifford Geertz (1978) definiu “cultura como sistema ordenado de significados e símbolos nos termos dos quais os indivíduos definem seu mundo, expressam seus sentimentos e fazem seus julgamentos”. De acordo

com URQUIZA e PRADO (2009), a cultura abordada como texto se define como comunicação simbólica e compreender uma cultura requer a interpretação de seus símbolos. As definições apresentadas pelos autores destacam-se consensualmente sobre a forma de linguagem utilizada entre os grupos.

Posto isso, indagamos os TILS do conhecimento que possuem sobre a cultura indígena do qual estão diretamente envolvidos. Assim:

Gustavo: *De educação indígena eu não conheço nada, nada, nada, porque assim o único contato que eu tive dentro do ensino regular não dentro da escola indígena, ele se torna parte da escola, senso comum da escola, não sei se tem necessidade de haver aplicação indígena ali dentro, não sei [...]*

Renata: *É a questão da formação mesmo, é questão das leis, para o intérprete é necessário, facilita o trabalho, todo o ensino o aprendizado [...]*

Laura: *Não tenho leituras da parte cultural e nem sobre a legislação.*

Diante das afirmações dos entrevistados, viu-se ainda mais a necessidade de aprofundamento dessa diversidade e especificidade nos cursos de formação para TILS. Ambos desconhecem sobre a cultura indígena e sobre as políticas de educação indígena, porém entendem que precisam dessas informações e formação. Gustavo, embora interprete para um estudante indígena em uma escola comum de ensino, acredita não ser tão necessário esse aprofundamento.

Uma preocupação que perpassa a Educação Inclusiva e o âmbito educacional escolar indígena, na pesquisa de Bruno e Lima (2012) sobre a formação de professores em escolas indígenas de Dourados/MS, trata:

As questões culturais e linguísticas dos indígenas surdos devem ser amplamente discutidas pela escola e comunidade indígena. Reconhece-se hoje no Brasil, a cultura surda e o direito a Libras como segunda língua do surdo, no entanto, devemos estar atentos para possíveis estratégias de colonização nos tempos atuais (BRUNO; LIMA, 2012, p. 97).

Com isso, abre-se a perspectiva de discussões e ações voltadas para a capacitação dos TILS que atuam com os estudantes indígenas surdos em escolas de ensino comum, na perspectiva de uma educação inclusiva e bilíngue.

A cultura se conceituou quando a perspectiva foi ativada para a firme convicção de que não existem de fato homens não modificados pelos costumes de lugares particulares, como aponta Geertz (2008, p. 26) para quem, dentro deste conceito, “o homem pode trocar seus papéis seu estilo de atuar, mas como diz Shakespeare, na cultura eles estão sempre atuando”.

Segundo essa ideia de Geertz (2008), o TILS passa por vivências culturais específicas no caso de atuar com estudantes indígenas surdos, e essa atuação perpassa por sua cultura não indígena, pela cultura surda que envolve o idioma com que se vê a Libras e observa dados específicos da cultura indígena. O seu múltiplo papel cultural em atuação leva que o mesmo se foque mais ainda na Libras do que nos sinais trazidos pelo indígena surdo.

Bruno e Lima (2012) ainda contribuem dizendo que deve se estabelecer um diálogo intercultural quanto aos conhecimentos específicos acerca das necessidades educacionais especiais da pessoa surda, bem como sobre a educação bilíngue.

A cultura mexe com o desenvolvimento não só do homem, mas da sociedade de modo geral. Afirma COELHO (2011, p. 60) que “Uma cultura afeta a outra e também é afetada, provocando embates que, ora acontecem de forma velada, ora de forma aparente.” Por esse ponto de vista, o TILS deverá mediar a variabilidade cultural para que entre as duas ou mais culturas seja concebida uma vivência sem preconceito.

B. A comunicação e as relações com o estudante indígena surdo na escola

A comunicação e interação é uma constante no trabalho do TILS e, conforme os resultados que os questionários e as conversas informais apresentaram, pode-se descrever em tópicos, especificando as respostas dos entrevistados para cada categoria. Nesse sentido, destaca-se que Vygotsky (1997) considerou imprescindível tomar as leis gerais que orientam o

desenvolvimento da criança e o seu comportamento para a compreensão das peculiaridades que a criança deficiente apresenta.

A ênfase recai no processo histórico e cultural e nas relações sociais que constituem o ser humano e não mais na sua deficiência, ou seja, trata-se de uma perspectiva que indica a ação voltada ao incentivo do desenvolvimento que está pautada no potencial e nas capacidades a serem adquiridas por meio da mediação nas relações sociais.

Isso também poderá acontecer com a contribuição do TILS Libras com o estudante indígena surdo. Indagados sobre quais os recursos de comunicação além da Libras são utilizados por eles em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas respectivamente:

Renata: *Notebook para mostrar as imagens e materiais concretos que auxiliava na aprendizagem.*

Laura: *Computador, celular, aparelho multimídia, recortes de livros e revistas, jornais e tabloides de supermercados.*

Gustavo: *90% da tradução é utilizado classificadores associado à palavra (datilologia).*

LACERDA (2011, p. 33) apresenta essa prática como uma ação de um (IE) denominado Intérprete Educacional, “onde sua atuação envolve tarefas educativas levando a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo”. A autora afirma ainda que além das práticas de tradução e interpretação, o TILS, também denominado IE por estar inserido em sala de aula, encontrará modos de tornar conteúdos mais acessíveis para o estudante.

Quando questionados sobre a comunicação entre os estudantes indígenas surdos:

Gustavo: *[...] minha opinião eu acho que o intérprete tem que ser indiferente, se é indígena ou não, quando ele chega na sala de aula ele tem que saber quem é aquele estudante, quanto aquele*

estudante tem de carga de Língua Portuguesa e língua sinalizada, o nível que ele esta, e se ele chegar lá e sinalizar e ele não tem conhecimento para receber tudo aquilo tem que dar, se ver que a matéria não flui, indiferente se é indígena ou não primeiro tem que conhecer o que aquele estudante tem e o que pode se conversar com ele, e se tratando do estudante ser indígena, no meu caso eu não tive dificuldade, porque o estudante além de ser indígena ele usava a Libras , não a língua indígena, então tem coisas que eu pedia pra ele me ensinar, faz um sinal indígena pra eu ver como é que é, explica ai a diferença, ele não tinha um carga fluência, ele tinha em Libras, eu não tive dificuldades.

Renata: *Bom, eu acredito que no dia a dia. Se o estudante tem um maior contato com a Libras, e é fluente tem o conhecimento se já existe dentro da tribo, da aldeia, do ambiente escolar, conhecimento no meio escolar indígena, e ele vai perceber no dia a dia, no contato [...].*

Laura: *Olha, isso daí é um pouco complicado por que o que eles mais usam aqui na escola é a Libras, a língua dele no caso, se ele faz o uso é na casa dele mesmo, aqui no caso na escola é a Libras. No caso todos eles sinalizam conforme a Libras, aqui na escola sim.*

Vimos através destes relatos que os TILS respeitam a bagagem linguística dos estudantes indígenas surdos, ou seja, segundo os relatos, os estudantes indígenas surdos eram usuários da língua Terena na modalidade oral/escrita e alguns sinais emergentes, contudo a Libras é a língua de instrução da maioria dos estudantes indígenas surdos atendidos, provavelmente devido ao fato de serem matriculados em nas escolas urbanas. Lacerda e Santos (2013) afirmam que o desenvolvimento de linguagem acontece plenamente quando a criança está exposta à língua, sendo utilizada em diferentes contextos.

Gustavo: *Não! No meu caso, o estudante que atendi não utilizava sinais da aldeia, então não teve grandes dificuldades, mas entendo*

que se o estudante surdo indígena utiliza outra Língua de Sinais aí a adaptação se faz mais necessária.

Renata: *A maioria dos indígenas surdos não sabem Libras usam mais sinais “caseiros”.*

Laura: *Não, pois usamos a Língua Brasileira de Sinais.*

Uma pesquisa de Vilhalva (2012) dispõe sobre o mapeamento das línguas de sinais indígenas no estado de Mato Grosso do Sul – MS, que possibilitou o registro de sinais emergentes, também denominados pela autora de sinais caseiros ou práticas linguísticas. Foi usada esta nomenclatura devido à necessidade imediata de comunicação pelos indígenas surdos. Somente Renata observou no estudante indígena surdo atendido por ela sinais emergentes em sua sinalização, isso devido à mesma ter atendido indígenas surdos em processo de aquisição de linguagem.

Ainda nesta perspectiva de aquisição de linguagem, foram indagados sobre qual seria a importância do registro dos sinais emergentes e sua aplicabilidade efetiva como uma Língua de Sinais indígena, e as respostas foram as seguintes:

Gustavo: *Sim, claro! Se o estudante nasce numa aldeia e em sua volta há língua materna, é importante que seja sua língua materna.*

Renata: *Não, não acho.*

Laura: *Acho extremamente importante eles manterem sua cultura e sabemos da existência dos sinais emergentes e isso precisa ser respeitado, conservado e divulgado, pois, trata-se de cultura de um povo.*

Gesser (2014, p. 12) afirma que “a Língua de Sinais dos surdos é natural, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo”. É possível analisar as respostas de Gustavo e Laura à luz do Art. 78 da LDB, inciso I, que dispõe sobre um dos objetivos da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos

povos indígenas, qual seja o de “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e seus povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. Assim, além de serem indígenas e surdos são, sobretudo, cidadãos brasileiros, e a Lei 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua materna dos surdos do Brasil. Dessa forma, os estudantes indígenas surdos devem ser instruídos por meio da Libras, porém não se deve menosprezar os sinais ditos “emergentes” sinalizados por eles, como Vilhalva(2009) menciona em seus estudos.

Cada cidadão surdo é um sujeito, cada grupo tem seu nível linguístico específico e é importante estar presente em todos esses meios e espaços para sua construção, contribuindo com diversas informações e aquisições linguísticas e culturais.

Sobre as principais dificuldades apontadas no processo de tradução e interpretação em sala de aula, descrevem os entrevistados:

Gustavo: *Eu sou a favor da seguinte opinião, do intérprete por área, eu não sei mensurar o quanto isso é possível, porque eu sei que pra realidade isso não é possível, porque estou na área artística atualmente e eu sinto a dificuldade de não ter sinais na área artística [...].*

Renata: *As principais dificuldades é se tem algum sinal, alguma expressão que o intérprete não conhece ou o surdo não conhece pode ter uma barreira ali, então muitas vezes o intérprete tem ciência das suas coisas e pode ter dificuldade ali, ou ao contrário, pode ter uma dificuldade ali de comunicação, às vezes não entende e tem que buscar outra maneira, procurar no celular, na internet, vídeos e tal, e é questão de metodologia do professor, muitas vezes o estudante fica cinco horas dentro de uma sala de aula e não aprende nada, tem a questão de convívio também, entre os colegas da sala, entre a falta a de conhecimento da língua dentro da comunidade escolar, as vezes alguns estudantes não conhecem a Libras, sempre tem essas dificuldades.*

Laura: *As dificuldades linguísticas, porque no caso de alguns estudantes temos que fazer um trabalho de alfabetização na Libras dentro da sala de aula.*

No entendimento dessas dificuldades citadas pelos TILS vimos a necessidade no quesito de vocabulários na Libras e do nível linguístico do estudante indígena surdo. Embora Laura tenha dito que às vezes, assume outro papel como a de alfabetizadora na Libras, no caso de instrutora de Libras, encontramos um grande equívoco em sua prática, pois ela não é professora alfabetizadora, nem professora do AEE e nem mesmo o professor do AEE não tem a função de alfabetizar segundo a Política de Educação Inclusiva. O Decreto de nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, nos seus parágrafos 1º e 2º consideram que o AEE como “conjunto de atividades e pedagógicas organizados institucionalmente, recursos de acessibilidade prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular e deve ser integrado na proposta pedagógica da escola”. Aqui se têm a evidência inicial de que se parte do processo de aquisição da linguagem, independente das particularidades da cultura indígena, mas com ênfase no ensino, a fim de atingir as potencialidades visuais dos surdos. Sapucaia (2001, p. 14) explica que “Saber uma língua não é apenas acumular informações sobre a estrutura linguística e o vocabulário, inclui também ter a capacidade de interação com o interlocutor”.

C. Relação entre o intérprete e o professor da sala

Diante das respostas, as ações dos TILS de forma geral são de buscar interagir com os professores e até mesmo com os outros funcionários da escola, envolvendo-os para uma prática inclusiva, adequando e adaptando as atividades conforme as necessidades. Todos são proativos e procuram interagir com os professores da escola por meio de projetos divulgando a Libras, assim como relatou Laura. Embora se saiba que o professor regente é o responsável pelo planejamento e por decidir qual conteúdo e quais tipos de avaliação, Lacerda (2011,p.35) explica que:

[...] o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos.

Gustavo: *Não tive problema [...] Sempre procurei deixar bem claro aos professores e funcionários do colégio como interagir com o estudante e com a cultura do mesmo.*

Renata: *Dependendo da necessidade cada surdo, a gente vai observar que precisa de adaptação, [...] a gente vai conversar com o professor, conversar na coordenação, enfim com todos os envolvidos com o estudante. É necessário informar os professores, então depende de cada necessidade, de cada surdo, de adaptação na Libras, de adaptação no Português, na língua deles, planejar e reavaliar [...] Conversando com a professora regente, para realizar adaptações e com a comunidade em geral quando há necessidade.*

Laura: *“Conversar em sala de aula com os colegas sobre diferenças foi fundamental e também fazer alguns momentos interações entre eles mesmos na Libras, tornando assim um momento mais leve de aprendizado, temos projetinhos que desenvolvemos na sala de aula passando o conhecimento que tenho sobre a Libras.*

Lacerda (2011) ainda contribui dizendo que as opiniões do Intérprete Educacional são tão importantes quanto qualquer outro profissional frente à integração e aprendizagem da criança surda, e a Língua de Sinais, no caso a Libras, pode colaborar para uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e uma perspectiva bilíngue.

Das análises das respostas dos três integrantes, depreendeu-se um importante relato acerca dos posicionamentos dos profissionais envolvidos na inclusão educacional do surdo no que tange a centralidade (ou nós) da Libras no processo de escolarização desse estudante indígena surdo. Os entrevistados, de modo geral, constataram que cabem ao papel do TILS os modos de promoção da

Libras na escola, bem como o desenvolvimento de metodologias específicas para a aprendizagem dos surdos, que são aspectos sinalizados em recentes esforços investigativos (CAMPELLO, 2007; LEBEDEFF, 2010; SÁ, 2011).

Seguindo, foi indagado também sobre a relação entre colegas ouvintes e os estudantes indígenas surdos em sala de aula e as respostas foram:

Gustavo: *Sim, o estudante era completamente sociável e adorava fazer piadas sempre estava brincando com todos.*

Renata: *Bem raro. O estudante surdo que chamava os ouvintes para conversar, por exemplo, para fazer alguma brincadeira, pedir algum material emprestado.*

Laura: *Isso acontece a todo o momento todos tentam se comunicar. O estudante se mantém às vezes disperso porque presta atenção na sua volta, se alguém está “aprontando alguma coisa, ele dedura o colega (risos).*

Em sala de aula, os colegas ouvintes interagem com o estudante indígena surdo. No caso dos surdos, por exemplo, a situação pode ser bastante agravada por se tratar de um público com características linguísticas e culturais específicas. Quadros (2012) mostra que esses sujeitos possuem dificuldades para acessar a língua oral e por isso se desenvolvem a partir de processos simbólicos ancorados na Língua de Sinais. A maioria dos discursos dos TILS relatam essas relações de amizade entre os estudantes indígenas surdos e percebem essa interação entre eles, alguns mais que outros.

D. Das relações dos TILS com a família

Partindo dos estudos de Lima (2004), que afirma que “os dados estatísticos revelam que 95% das crianças surdas são oriundas de familiares ouvintes”, entende-se que o momento de aquisição de linguagem no caso da Libras é realizado em sua maioria nas instituições de ensino onde são matriculados esses

estudantes. Strobel (2008, p. 51), em sua obra “As imagens do outro sobre a cultura surda”, relata que o maior problema encontrado pelos sujeitos surdos é a carência de diálogo e entendimento [...].

Em suma, os pais ouvintes, no primeiro momento, desconhecem a Libras e o tempo que estão neste desconhecimento da língua permeiam-se entre comunicações alternativas com seus filhos, gestos caseiros, apontamentos, expressões faciais e até mesmo tentando oralizar compassadamente, almejando fazerem-se entendidos. Em relação aos estudantes indígenas surdos, perguntamos aos TILS se existe essa relação comunicacional com os familiares.

Gustavo: *Não tive problema, pois o estudante que atendi é usuário da Libras e mora na cidade.*

Renata: *Bom, eu acredito que no dia a dia. Se o estudante tem um maior contato com Libras, e é fluente, tem o conhecimento dentro da aldeia [...] do ambiente escolar, conhecimento no meio da comunidade indígena surda, ele vai desenvolvendo no dia a dia, pelo contato.*

Laura: *Eu já fui pra aldeia e a mãe do estudante que fazia atendimento ela me passou a realidade já não estão mais usando os sinais emergentes, estão utilizando mais o uso da Libras, né, aí o que acontecia, como ele me falando sobre isso, eu dizia: olha, eu sou visitante aqui, vocês tem a cultura de vocês então podemos usar os sinais originais daqui, posso até estar aprendendo os sinais daqui, então assim uma vez ou outra fazíamos com sinais emergentes mas assim continuavam fazendo e dando a ênfase a Língua Brasileira de Sinais.*

Diante dos discursos apresentados pelos TILS somente Laura apresentou indícios de interação com a família, pois Gustavo e Renata não mencionaram esse contato com os familiares e apenas reforçaram as formas de comunicação entre os estudantes indígenas surdos. Como Gustavo atuou numa escola de ensino comum em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul,

conclui-se que o estudante indígena surdo tenha tido mais contato com outros surdos não indígenas da comunidade, portanto tendo mais fluência na própria Libras entre seus familiares.

No que se refere ao princípio linguístico no aprendizado de uma língua, Gesser (2012) aponta que o efeito da ‘língua nativa’ é aquela a que o aprendiz irá recorrer sempre que estiver em apuros, de igual forma Vilhalva (2009) aponta sobre as ‘línguas emergentes’. A autora explica ainda que isso pode afetar tanto positivamente quanto negativamente a aquisição de uma nova língua, e esse processo de vai e vem entre língua de domínio e língua materna desenvolve uma “interlíngua”, traduzida como uma espécie de estratégia linguística.

Na experiência de Laura vimos que as línguas nativas ou emergentes eram mais utilizadas em territórios indígenas com os seus familiares, e, nos locais urbanos, os estudantes indígenas surdos sinalizavam na língua de domínio da comunidade surda brasileira – a Libras. Ela entendia a importância do uso da língua nativa entre eles, no sentido de aprimoramento da língua e preservação da cultura linguística local. Laura ainda contribui dizendo que:

***Laura:** [...] No começo é ir ganhando a confiança do estudante, com o passar dos dias a convivência vai se tornando mais prazerosa e assim obtendo alguns resultados, isso mostra estarmos no caminho certo. Embora sabendo que na realidade algumas respostas podem ser ainda a longo prazo, mas sei que são capazes e precisam ser motivados para perceberem isso, assim como qualquer um de nós.*

Quadros (2006) e Witkoski, (2009) defendem que é importante evidenciar que a comunicação é central para discutir a inclusão do surdo. Nesse contexto, a visão sobre a surdez está intrinsecamente ligada aos modos como eles compreendem os estudantes e, de forma mais específica, o significado da Libras e do bilinguismo como fio condutor dos processos de escolarização dos estudantes.

Diante do exposto, há necessidade de rever as características necessárias para se contratar os serviços dos TILS, identificando o rol de suas atribuições para o cargo ao qual está se candidatando. É imperativo que este profissional tenha afinidade com os surdos e toda a comunidade, precisa se inteirar sobre as

legislações, sobre a cultura indígena e participar dos movimentos sociais e políticos na Educação de surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos neste estudo foram: analisar as ações de interpretação e tradução da Língua Brasileira de Sinais junto aos estudantes indígenas surdos em escolas comuns urbanas pelos TILS-LIBRAS, assim como caracterizar a formação desse profissional e identificar suas estratégias de comunicação mediante a escolarização dos estudantes indígenas surdos. Destacou-se a importância da escola de ensino comum na perspectiva da Educação Inclusiva para averiguar os dilemas e estratégias apontadas pelos TILS no intuito de encontrar possibilidades de adequações e adaptações na formação dos mesmos para uma ação interpretativa mais significativa à população indígena surda de cidades do estado do Mato Grosso do Sul.

Identificados os participantes dessa pesquisa, encontramos profissionais que possuem certo tempo de experiência como TILS na área da educação de surdos, são certificados por cursos de LIBRAS oferecidos pelo CAS/SED/MS, porém quanto à necessidade de formação em nível superior, conforme prevê o Decreto 5626/05, estão em andamento no Curso de Letras LIBRAS. Ainda encontramos uma lacuna na grade Curricular do Curso de Letras LIBRAS, habilitação Bacharelado, pois em nenhum momento indica conteúdo sobre educação de indígenas surdos. Dos resultados das entrevistas e questionários, encontramos sobre a formação dos TILS que eles trabalham com os estudantes indígenas surdos, sabem que possuem uma cultura específica, porém desconhecem sobre ela, ou seja, não sabem das características culturais da etnia, os seus costumes, os comportamentos, nem mesmo a língua materna dos povos indígenas com que trabalham.

Entendem não possuir essa capacitação específica e confirmam a necessidade dessa formação. Das relações comunicacionais, contatou-se que relatam que sinalizam na Libras, porém entendem que existem alguns sinais trazidos por eles (os sinais nativos ou emergentes) que poderiam também ser incluídos em seu vocabulário, respeitando suas características culturais. Descrevem que uma das maiores dificuldades encontradas é na comunicação, pois alguns estudantes indígenas surdos inseridos em escola comum estão ainda

em fase de aquisição de linguagem, forçando-os a atribuir a função de alfabetização em Libras aos estudantes.

Dos recursos de comunicação, concluiu-se que, além da LIBRAS, a maioria utiliza-se de materiais visuais, recursos tecnológicos como o notebook, celulares com a utilização da internet para que o estudante possa aprender novos vocabulários, conceitos, interiorizando e registrando visualmente em suas memórias o significado e compreensão das coisas. A comunicação por meio de Libras deve sempre ser priorizada, em todos os contextos escolares e as atividades que envolvem adaptações curriculares devem ser elaboradas de forma significativa, a partir do repertório do estudante.

Essas ações fazem parte das atribuições de um Intérprete Educacional, conforme estudos de Lacerda (2011). Constata-se a necessidade de mais vocabulários em Libras referentes à cultura indígena, podendo assim enriquecer a tradução e interpretação, valorizando assim as questões culturais e étnicas do estudante indígena surdo.

Os relacionamentos entre os TILS e os professores regentes acontecem de forma bastante efetiva, quando percebem que há necessidade de adaptações e adequações nas atividades ou em recursos. Dessa forma, os TILS procuram dialogar com os professores da sala. Uma TILS relatou até mesmo a iniciativa de um projeto na escola para essa integração da LIBRAS, visando a um contexto bilíngue. Nesse sentido, esse processo de inclusão acontece de fato, e os profissionais se atentam para melhorar a qualidade do aprendizado do estudante indígena surdo.

Os colegas de sala também expressaram empatia pelos estudantes indígenas surdos, conforme relato dos TILS. Procuram interagir por meio da LIBRAS ainda que seja em apontamentos, expressões faciais e corporais. Em relação à comunicação com a família, fica no relato de uma entrevistada que os familiares se comunicam com seus filhos surdos por meio de sinais nativos criados pela emergência de comunicação entre eles, mas que a LIBRAS sobrepõe essa comunicação.

Cabe ressaltar a importância de que não só as famílias, mas também os profissionais da educação e os próprios membros da sociedade devem refletir sobre suas concepções para que mudem suas atitudes em relação aos

estudantes indígenas surdos, para que, de fato, esse indivíduo possa ter o direito de ser reconhecido, incluído, entendido e respeitado em sua diferença.

Já nas escolas, embora a inclusão esteja avançando a passos largos e garantindo espaços para que estudantes indígenas surdos possam frequentar aulas, surgem inúmeros desafios na atualidade. É uma realidade a necessidade de profissionais tradutores e intérpretes de Língua de Sinais – LIBRAS que estejam habilitados para atenderem e se comunicarem com esses estudantes.

Conclui-se que a comunicação é fator preponderante para o desenvolvimento do estudante surdo no âmbito da educação social e no desenvolvimento emocional, cultural e intelectual. A formação desse profissional deve se ater sobre essa especificidade cultural do estudante indígena surdo. E a LIBRAS, reconhecida como Língua dos Surdos no Brasil, deve ser apreendida pelos estudantes indígenas surdos, principalmente para melhorar sua comunicação.

Os resultados desta pesquisa vieram de encontro aos anseios registrados na “CARTA TERENA”, onde sugerem a presença de atendimento aos estudantes Terena Surdos dentro das escolas das aldeias, a presença de professor de Libras indígena ou instrutor, a presença de intérpretes dentro das escolas nas aldeias, o registro dos sinais emergentes existentes e usados na comunidade indígena. Abertura de uma sala específica para o estudo das línguas: Terena (na modalidade escrita, Portuguesa, Sinais Emergentes e Libras, com tecnologia adequada para tais fins; Formação continuada e acompanhamento de docentes, técnicos e funcionários de diferentes áreas como saúde e educação que estão atuando com estudante índio surdo nas escolas indígenas sobre a Libras e educação de surdos.

A interface entre a educação especial e a educação escolar indígena é um campo novo e complexo de investigação, traça fronteiras ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em constituição. Espera-se que este trabalho possa contribuir como mais uma fonte de pesquisa para aqueles que atuam na área da educação especial, pleiteando novas propostas e ajustes nas Políticas Públicas e sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas, dando continuidade ao tema aqui tratado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **Intérprete educacional políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. 1ª Edição. Editora Harmonia, Santo André - SP, 2015.

ALENCAR, A, da S. **A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família**. Dourados, UFGD. 2016

ANACHE, A. A. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

ANACHE, A. A. **O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual**. Educação e Fronteiras On Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.05-22, set./10.201.

ANACHE, A. A.; NUERNBERG, A. H. Sociedade contemporânea, subjetividade e educação especial na perspectiva inclusiva. In: **Sociedade contemporânea: subjetividade e educação**. São Paulo: Editora Memnon, 2015.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2. ed. revista. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 6.001, de 19 de Dezembro de 1973**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acessado em: 10 de agosto de 2015.

_____. **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

_____. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. **A educação indígena no Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acessado em: 10 de agosto de 2016.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em: 10 de agosto de 2015.

_____. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Manual de atenção à saúde da criança indígena brasileira:** orientações técnicas. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2004.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **O processo de integração escolar dos estudantes portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro.** Séries diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/ SEB, 2006.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário oficial da república federativa do Brasil,** Brasília, D.F, 16 de outubro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação escolar indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Educação especial. Política nacional.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 29 de maio de 2018.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **A educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009.

_____. **Lei Nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acessado em: 10 de agosto de 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF,

26 jun. 2014. BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, 2014.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acessado em: 10 de agosto de 2015.

BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Orgs). **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão.** Dourados: UFGD, 2012.

BRUNO, M. M. G.; LIMA, J. M. S. **A formação de professores nas escolas indígenas de Dourados/MS para escolarização/inclusão de alunos surdos.** Rev. Teoria e Prática da Educação v.17, n. 1, p. 93-106, Janeiro/Abril 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27723>. Acessado em: 28 de setembro de 2017.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Seção temática: educação de surdos. **Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas.** Educ. Real. vol.41 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2016. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS – Brasil. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

CAVALCANTE, M. **A surdez e a inclusão escolar.** Artigo. 2011. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/a-surdez-a-inclusao-escolar/>. Acesso em 18 de jun de 2016.

CAVALCANTI, F. da C. **A capacidade civil e a culpabilidade penal dos indígenas em face da Constituição de 1988.** In Vade Mecum. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1., 2009, Luziânia, GO. **Conferência nacional de educação,** 2014, Brasília. Documento – Referência. Elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção I. P. 18.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Seção I. P. 7.

CORDEIRO, E. **Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas.** Brasília: Instituto Rio Branco, 2009.

DELOU, C. M. C. **Cronologia da educação especial e inclusiva**. Faculdade de Educação da UFF. 2010. Disponível em:
http://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edespecial/mod1/etapa2/Cronologia_da_Educacao_Especial_e_Inclusiva.pdf. Acesso em 29 de maio de 2018.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: Pessoa com surdez**. 2007 [on-line]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em 01 set. 2018.

DUARTE, C. S. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, M. F. M. **Rendimento escolar dos portadores de surdez na escola regular em classe comum do ensino fundamental**. Espanha: Universidade de Salamanca, 1997. 148 p. Dissertação de Mestrado.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série: Inclusão escolar). Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FREIRE, A. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES. n.º 9, p. 46-52, jan./jun., 1998.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola Editorial, São Paulo, 2009.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, N. L. **Diversidade e currículo**. Salto para o Futuro, Brasília, v. 17, p. 30-33, 2007.

GONZÁLEZ-REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016.

GURGEL, Thais. **O fim do isolamento dos índios surdos**. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/1622/o-fim-do-isolamento-dos-indios-surdos>. Acesso em: 210 de fevereiro de 2018.

GUSSO, R. de C. T. **Aspectos da língua de sinais**. Secretaria do Estado de Educação. Departamento da Educação Especial. SEED. Curitiba. 1998.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOUAISS, A; VILLAR, M.de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. 2010. Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acessado em: 27 de dez de 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (2004). **Programa povos indígenas do Brasil**. Disponível em: <http://piib.socioambiental.org/pt/povo/terena>. Acessado em: 28 de agosto de 2017.

KUPER, A. Cultura, diferença e identidade. In: **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru, SP, EDUSC, 2002.

LACERDA, C. B. F. De. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem estudantes, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes. Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em em 01 jan. 2018.

_____; **Intérprete de LIBRAS em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Editora mediação. Porto Alegre. 3. Ed. 2011.

LIMA, M. C. M. P.; et al. Fonoaudiologia e surdez: possibilidade de atuação na linguagem escrita. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES. n. 16, p. 73-77, dez. 2001.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Ed. Mediação. 4. Ed. Porto Alegre. 2014.

LONGMAN, L. V. **Memória de surdos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2007.p. 27.

MACEDO, R. M. **A família como ponto de vista psicológica: lugar seguro para crescer**. PUC-SP, 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa>>. Acesso em 01 jan. 2018.

MANTOAN. M. T. E. **Educação especial**. Política Nacional de Educação Especial de 2008. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em 29 de mai de 2018.

MARTINS, S. E. S. de O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: GÓES, A. M. et al. **Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS**: uma introdução. São Carlos, UFSCar, 2011, p. 13-25.

NANTES, J. de M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. Dourados, MS : UFGD, 2012. 88 f.

NAPOLITANO, C. J. **Direito fundamental à proteção e à integração social da pessoa com deficiência à luz do texto constitucional**. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva. Vol. 2. Bauru: Unesp/FC/ MEC, 2010. p. 81-109.

NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 183–200. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Janete%20de%20Melo%20Nantes.pdf>. Acesso em 10 de jun de 2018.

NOVAES, E. C. **Surdos**: educação, direito e cidadania. 2 ed. Rio de Janeiro. Walk. 2014.

NOVA ESCOLA. **A revista do professor**, MEC, edição 182, editora: Abril, 2005.

OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012. Rio Grande Do Sul. Programa de Apoio à Retomada do Desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Marco dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Acesso em: 21 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. 1994.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). Revista Eletrônica ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136 - 147, jun. 2006 – ISSN: 1676 - 2592.

PERLIN, G. *et al.* **História dos surdos**. Caderno pedagógico. Curso de Pedagogia a distância para surdos. UDESC, 1997.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. **A inclusão de pessoas com deficiência mental**: um processo em construção. Democratizar, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008. Acesso em: 4 jan. 2017.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v.22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago.2013.

QUADROS, R. M. de. CODAs brasileiros: LIBRAS e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis. RJ. Arara Azul, 2009.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, R. M. de. ; CHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília, SEESP, 2006.

ROCHA, E. P. G. et al. **Testemunha ocular**: textos de Antropologia Social do cotidiano. São Paulo, Brasiliense, 2004.

ROCHA, F. A. **O psicólogo no acolhimento de mães de crianças especial**. UNICAMP/ SP, 2008. Acesso em 17 de dez de 2017.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso. 11^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos**: a caminho do bilíngüismo. Niterói: Eduff, 1999.

SAPUCAIA, M. K. de L. **Aquisição e aprendizado**: dois processos no ensino de uma segunda língua. Centro de graduação de Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Acesso em 20 de fev de 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23^o Edição revista e atualizada 8^o Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/Mari/Unesco, 2005.

SILVA JÚNIOR, G. A. da. Educação inclusiva e diferenciada indígena. **Psicol. cienc. prof.** vol.20, no.1. Brasília Mar. 2010. Acesso em 18 de fev. de 2018.

SILVEIRA, T. dos S. da; NASCIMENTO, L. M. do. **Educação Inclusiva.** NEAD. Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2011.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SPERB, C.C.; THOMA, A. da S. **Atendimento educacional especializado(AEE) e educação de surdos.** Textura, n.25, jan./jun.2012. Disponível em: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/937/710 Acesso em 01 de set. de 2018.

_____. (Org.) **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação. 1997.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b. p. 7-32.

_____. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** v.2 Porto Alegre: Mediação, 2001.

SLOMSKI, V.G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.** 1ª edição, 2. Reimpr. Curitiba: Editora Juruá, 2012.

SOUZA, I. de.; FERREIRA, R. V. **Breve reflexão sobre a diversidade linguística e os povos indígenas em MS.** In: URQUIZA, A. H. A. Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2016.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPEREMBERGER, R. F. L. Antropologia e diferença: quilombolas e indígenas na luta pelo reconhecimento do seu lugar no Brasil dos (des)iguais. In: COLAÇO, T. L. (Org). **Elementos de antropologia jurídica.** Florianópolis: Conceito, 2008.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação temática digital.** v. 7, n. 2, 2006. p. 244-252.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

URQUIZA, A. H. A. **Elementos da história educação escolar indígena no Brasil: uma "guinada epistemológica".** In: URQUIZA, A. H. A. Antropologia e

história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2016.

VÁLDES, M. T. M. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In : MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A. M. V. (Orgs.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VALÉRIO, N.; MOURA, L. **Convivendo com um deficiente**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Caderno de Pós-graduação em Distúrbios do desenvolvimento**. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 47-51, 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Disturbios_do_Desenvolvimento/Publicacoes/volume_III/006.pdf>. Acesso em 23 de dez de 2017.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VARGAS, V. L. F. **A dimensão sóciopolítica do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI**. 187f. Niterói, RJ. 2011.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Inclusão & Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007. Especial Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Janete%20de%20Melo%20Nantes.pdf>. Acesso em 10 de jun de 2018.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VILHALVA, S. **Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul**. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. LaHabana: Científico-Técnica, 1987.

_____. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 11. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Lev S. Obras Escogidas Tomo II. **Pensamento e linguagem**. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANIN, N. Z.; DILL, F. M. **Educação escolar indígena manifestada em intervenção arquitetônica: reflexões a partir de uma escola Kaingang**. In:

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 16., Chapecó. Anais...
Chapecó: 2016.

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços escolares indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2018.

ZUIN, P.B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida, S.P.: Editora Ideias e Letras. Brasil, 2010.

APÊNDICES

(APÊNDICE I)

Produções acadêmicas na área desta pesquisa

Instituição	Ano	Título	Objetivos	Autor	Nível
UFSC	2008	CULTURA SURDA e Educação Escolar Kaingang	Sem priorizar uma análise Linguística, buscou-se estudar o processo cultural de criação e uso de signos pertinentes aos significados da cultura Kaingang, na interação dos surdos da comunidade com a Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como Libras e utilizada como língua oficial das comunidades surdas no Brasil urbano.	GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha	Dissertação
UFSC	2009	Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul.	foi realizada numa perspectiva de mapear e registrar, através do olhar de como as línguas de sinais familiares está emergindo no contexto plurilíngue, especificamente nas aldeias Jaguapiru e Bororo das comunidades indígenas do município de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul.	VILHALVA, Shirley	Dissertação
UEPA	2009	Educação de Surdos no contexto Amazônico: um estudo da variação linguística na Libras	O objetivo geral foi analisar as ocorrências linguísticas encontradas no corpus selecionado, usados por surdos, especificamente aqueles referentes ao aspecto semântico lexical, tomando como referência o proposto por Capovilla; Raphael (2001), a partir de uma abordagem variacionista, que assume o "caos", neste caso a diversidade de sinais, como objeto de estudo, posto que, é no meio social que as	CARVALHO LIMA. Katia do Socorro	Dissertação

			variáveis coexistem, é seu campo natural de batalha.		
UFGD	2011	A constituição do sujeito surdo da cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Este trabalho investigou a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e os processos de interação e comunicação na família e na escola.	Luciana COELHO, Lopes.	Dissertação
UNESP	2014	Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos	Desenvolve estudo da(s) língua(s) utilizadas por surdos terena de diferentes faixas etárias, sendo a maioria jovens.	SUMAIO, Priscilla Alyne.	Dissertação
UFGD	2014	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas		SILVA, João Henrique da.	Dissertação
UFG	2016	A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos		ARRAIS, Euder Barretos	Dissertação
UFMA	2015	O acesso do surdo Ka'apor em sua comunidade indígena à educação: uma discussão de inclusão	objetiva a análise do marco regulatório e das políticas educacionais desenvolvidas pelas modalidades de Educação Especial e indígena no atendimento aos indígenas surdos da comunidade Urubu Ka'apor em seu acesso à escola. Abordou sobre a Educação Especial e a educação indígena e os primeiros escritos sobre os primeiros indígenas surdos encontrados no Brasil.	SANTOS, Irlan Marcos Cerqueira	Artigo
UFGD	2012	A constituição do intérprete de Língua de Sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro	O objetivo geral desta pesquisa é analisar a constituição do intérprete de Língua de Sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos	NANTES. Janete de Melo	Artigo

UFGD	2013	A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	objetivo geral investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS	LIMA. Juliana Maria da Silva,	Dissertação
UFGD	2016	A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família	objetivo de analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo profissional intérprete de Libras na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos MultifuncionaisSRM, da Rede Municipal de Dourados, MS.	ALENCAR. Aurélio da Silva,	Dissertação

Fonte: O próprio autor (2018).

(APÊNDICE II)

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SED
Secretaria de Estado
de Educação



Superintendência de Políticas da Educação Coordenadoria de Políticas para Educação Especial Núcleo de Educação Especial de Aquidauana

Relação de estudantes com atendimento de Instrutor **Mediador Sinalizado** e Instrutor **Mediador Oral**. Segue a tabela a ser preenchida.

Obs: Sinalizado (surdo) e Oral (deficiente auditivo)

Cidade	Nome	Idade	Escola	Ano	Turno	Deficiência	Laudo
Aquidauana	Adrielle Pereira Ramos	23	EE Professora Dóris Mendes Trindade	EJA-EM	Noturno	Surdo	Sim
Aquidauana	Juliana da Costa Gomes	23	EE coronel José Alves Ribeiro	3º EM	Matutino	Surdo	Sim
Aquidauana	Luiz Fernando da Silva	21	EE coronel José Alves Ribeiro	2º EM	Matutino	Surdo-IMS	Sim
Aquidauana	Lucas Felipe Ribas da Silva	17	EE coronel José Alves Ribeiro	7º EF	Matutino	DA-IMO	Sim
Aquidauana	Matheus Vicente Campos	18	EE coronel José Alves Ribeiro	9º EF	Vespertino	Surdo-IMS	Sim
Aquidauana	Pedro Ramos Weis	22	Centro Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira	2º EM	Matutino Vespertino	Surdo	Sim
Aquidauana	Renan da Silva Pereira	10	EE Felipe Orro	4º EF	Matutino	Surdo-IMS	Sim
Aquidauana	Vanessa Celina Gama Moura	08	EE Felipe Orro	2º EF	Integral	DA-IMO	Não

Aquidauana, 23 de novembro de 2016.

Sara Rúbia da Silva Leão Balbuena
NUESP de Aquidauana



(APÊNDICE III)

Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. Como você se tornou tradutor/intérprete de Língua de Sinais? (Possíveis complementos a depender da resposta do tradutor/intérprete, caso for muito lacônica, por exemplo: O que te motivou ou influenciou a seguir essa profissão?)
2. Na sua concepção, o que é ser um tradutor/intérprete e qual a função do tradutor/intérprete educacional de Língua de Sinais? Qual a importância na educação do surdo?
3. Qual o seu entendimento sobre inclusão? (Acredita ser importante? Em sua opinião, ela está acontecendo na sua plenitude ou não? Por quê?)
4. Você percebe alguma incidência de sinais emergentes/sinais convencionais oriundos das comunidades indígenas surdas em sala de aula? (Você observa sinais novos criados pelos indígenas surdos em suas comunidades ou não?)
5. Existe comunicação livre e direta com os estudantes indígenas surdos através da Língua Brasileira de Sinais? (São fluentes na Libras?)
6. Sabe onde estes estudantes indígenas surdos aprenderam a Libras?
7. Você procura pesquisar e aprender com os estudantes indígenas surdos sobre os sinais que eles utilizam entre si?
8. Você estuda sobre a(s) etnia (s) que esses estudantes indígenas surdos são inseridos?
9. Quando não encontra o sinal específico de alguma coisa, como você resolve este problema? (Você usa os classificadores?)
10. Você conhece as políticas públicas educacionais para o Indígena? E enquanto às políticas públicas educacionais para os surdos, você tem conhecimento?

(APÊNDICE IV)



**Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



Questionário – Tradutor (a) e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

Estou realizando uma pesquisa que visa verificar as experiências dos Tradutores/intérpretes de Libras, no caso a Libras-Língua Brasileira de Sinais que atuam com indígenas surdos inseridos em escolas urbanas. Sua participação envolve uma entrevista por questionário com 14 questões abertas, que será registrado por próprio punho com duração de aproximadamente noventa minutos, sobre sua atuação como profissional tradutor/intérprete e sua experiência comunicacional/ linguístico, social e cultural ao atender um indígena surdo inserido em sala de aula comum em escola urbana.

Nome: _____ Idade: _____

- 1) Formação acadêmica (incluir datas):
- 2) Qual o seu tempo de atuação como tradutor/intérprete educacional de Libras?
- 3) Você tem formação em Educação Especial ou educação inclusiva? Em caso afirmativo, incluir o período.
- 4) Você tem formação na área dos estudos surdos? Em caso afirmativo, incluir o período.
- 5) Você possui certificação(ões) na área da tradução/interpretação em Libras? Em caso afirmativo, descrever quais as certificações.
- 6) Quais são os recursos de comunicação que você utiliza para realizar a tradução e a interpretação para um indígena surdo?
- 8) No seu feedback com o indígena surdo, você observa sinais emergentes em sua sinalização? Se sim, cite alguns exemplos.
- 9) Você conhece a cultura, a etnia, a língua da comunidade do indígena surdo do qual interpreta? Se sim, descreva.
- 10) Em sala de aula, os colegas ouvintes interagem com o indígena surdo? Em caso afirmativo em que situações isso acontece?
- 11) Os indígenas surdos trazem para sala de aula alguma peculiaridade da sua cultura, em seus sinais ou até mesmo em suas vestimentas e/ou indumentárias? Em caso afirmativo, descreva quais.
- 12) Você acha necessário o indígena surdo adquirir uma Língua de Sinais específica indígena? Justifique.
- 13) Os cursos que realizou foram suficientes para a tradução e interpretação para o indígena surdo?
- 14) Quais foram suas maiores dificuldades em relação à comunicação e interpretação para com os estudantes indígenas surdos. Explique.

(APÊNDICE V)

TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Excelentíssimo (a) Secretário (a) de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul:

Sou estudante do Programa de Mestrado em Educação no Centro de Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estou realizando uma pesquisa que visa verificar as experiências dos Tradutores/ Intérpretes de Língua de Sinais, no caso a Libras- Língua Brasileira de Sinais, que atuam com estudantes indígenas surdos inseridos em escolas urbanas. A participação dos Tradutores/ Intérpretes envolve uma entrevista por meio de um questionário, contendo dez questões abertas, que será preenchido por próprio punho dos participantes, com duração de aproximadamente noventa minutos. Haverá perguntas abertas sobre sua atuação quanto profissional tradutor/intérprete e sua experiência comunicacional/linguístico, social e cultural ao atender um estudante indígena surdo inserido em sala de aula comum em escola urbana. Em outro momento, ocorrerá uma entrevista individual com os participantes Tradutores/Intérpretes, que será gravada por meio de áudio, com duração aproximada de sessenta minutos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

A participação nesse estudo é voluntária. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(la). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP-Comitê de Ética em Pesquisa/UFMS - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS. Campo Grande (MS) - CEP:79070-110. Fone: (67) 33457187 / E-mail: bioetica@prop.ufms.br

Pesquisador(a) Responsável: Bruno Roberto Nantes Araujo. Endereço: Praça Nossa Senhora da Conceição, S/N. Centro. Aquidauana (MS) – CEP: 79200-000. Fone: (67)3241-0450 / E-mail: nantejo_nantes@hotmail.com

Atenciosamente

Bruno Roberto Nantes Araujo
Matrícula:20160777
Campo Grande (MS), data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do Responsável
Campo Grande (MS), data

(APÊNDICE VI)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

(GRATUITA)

1. Pelo presente instrumento, o Autorizador abaixo qualificado e assinado, autoriza ao Sr. Pesquisador Bruno Roberto Nantes Araujo, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), solicitar através desta, uma autorização para a realização da pesquisa intitulada “Os desafios dos tradutores e intérpretes de Libras com s indígenas surdos na escola” , de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de sua imagem e voz para a fixação destes, pela TV Tribuna, na obra audiovisual por ela produzida, intitulada “Câmera Educação”, doravante denominada simplesmente “Projeto”.

2. Reconhece expressamente o Autorizador que o Pesquisador Bruno Roberto Nantes Araujo, na qualidade de detentor dos direitos patrimoniais de autor sobre o Projeto e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá, a seu exclusivo critério, utilizar o Projeto “livremente”, bem como seus extratos trechos ou partes, podendo, exemplificativamente, adaptá-la para fins de produção de obras audiovisuais novas, obras audiovisuais para fins de exibição em circuito cinematográfico, “fotonovelas”, obras literárias, peças teatrais e/ou peças publicitárias, utilizá-la, bem como à imagem e voz do Autorizador para produção de matéria promocional em qualquer tipo de mídia, inclusive impressa, seja para fins de divulgação do Projeto, para a composição de qualquer produto ligado à mesma (tais como mas não limitados a capas de CD, DVD, “home-video”, DAT, entre outros), assim como produção do “making of” do Projeto; fixá-la em qualquer tipo de suporte material, tais como películas cinematográficas de qualquer bitola, CD (“compact disc”), CD ROM, CD-I (“compact-disc” interativo), “home video”, DAT (“digital audio tape”), DVD (“digital video disc”) e suportes de computação gráfica em geral, ou armazená-la em banco de dados, exibi-la através de projeção em tela em casas de frequência coletiva ou em locais públicos, com ou sem ingresso pago, transmiti-la via rádio e/ou televisão de qualquer espécie (televisão aberta ou televisão por assinatura, através de todas as formas de transporte de sinal existentes, exemplificativamente UHF, VHF, cabo, MMDS e satélite, bem como independentemente da modalidade de comercialização empregada, incluindo “pay tv”, “pay per view”, “near vídeo on demand” ou “vídeo on demand”, independentemente das características e atributos do sistema de distribuição, abrangendo plataformas analógicas ou digitais, com atributos de interatividade, ou não), adaptá-la para forma de minissérie, comercializá-la ou alugá-la ao público em qualquer suporte material existente, promover ações de merchandising ou veicular propaganda, bem como desenvolver qualquer atividade de licenciamento de produtos e/ou serviços derivados do Projeto, disseminá-la através da Internet, utilizá-la em parques de diversão, inclusive temáticos, ceder os direitos autorais sobre o Projeto ou sobre as imagens cuja utilização foi autorizada através deste Termo a terceiros, para qualquer espécie de utilização, produzir novas obras audiovisuais (“re-makes”), utilizar trechos ou extratos da mesma ou, ainda, dar-lhe qualquer outra utilização que proporcione ao Pesquisador alguma espécie de vantagem econômica.

2.1. - Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda ao Pesquisador dar ao Projeto e/ou às imagens cuja utilização foi autorizada através deste Termo, têm limitação de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou no exterior, sem que seja devida ao Autorizador qualquer remuneração.

3. - O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretratável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca de Campo Grande para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Campo Grande, _____ de _____ de _____.

Nome do entrevistado:

Identidade do entrevistado:

CPF:

Endereço:

Cidade:

CEP:

Telefone para contato:

E-mail:

ANEXO I
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR EIXOS

3.4 Organização curricular por eixos

Licenciatura:

COD.	DISCIPLINA	TEÓRICA Carga horária	PCC* Carga horária
EIXO DE FORMAÇÃO BÁSICA			
	Estudos Lingüísticos	60	
	Fonética e Fonologia	60	
	Morfologia	60	
	Sintaxe	60	
	Semântica e Pragmática	60	
	Introdução aos Estudos de Literatura	60	
	Introdução aos Estudos da Tradução	60	
	Análise do Discurso	60	
	Sociolingüística	60	
	Leitura e Produção de Textos	60	
	Total do eixo	600	
EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA			
	Fundamentos da Educação de Surdos	60	
	História da Educação de Surdos	60	
	Teorias da educação e estudos surdos	60	
	Aquisição de linguagem	60	
	Ensino de primeira língua	60	
	Língua Brasileira de Sinais I	60	30
	Língua Brasileira de Sinais II	60	30
	Língua Brasileira de Sinais III	60	30
	Língua Brasileira de Sinais IV	60	30
	Língua Brasileira de Sinais V	60	30
	Língua Brasileira de Sinais VI	60	30
	Escrita de Sinais I	60	
	Escrita de Sinais II	60	
	Escrita de Sinais III	60	
	Literatura Visual	60	
	Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas	60	30
	Tradução e interpretação da língua de sinais	60	
	Total do eixo	1020	210
EIXO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA			
	Didática e educação de surdos	60	
	Psicologia da Educação de Surdos	60	
	Educação de Surdos e Novas Tecnologias	60	
	Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1	30	90
	Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2	30	90
	Estágio em Literatura Visual	60	
	Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1	180	

Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2	180	
Introdução à Educação à Distância	60	
Metodologia de Ensino em Literatura Visual	30	30
Total do eixo	750	210
Total dos eixos	2370	
Atividades acadêmico-científico-culturais	210	
Total das PCC		420
Total geral		3.000

* Prática como Componente Curricular.

Bacharelado:

COD.	DISCIPLINA	TEÓRICA Carga horária
EIXO DE FORMAÇÃO BÁSICA		
	Estudos Lingüísticos	60
	Fonética e Fonologia	60
	Morfologia	60
	Sintaxe	60
	Semântica e Pragmática	60
	Psicolingüística	60
	Introdução aos Estudos da Tradução	60
	Análise do Discurso	60
	Sociolingüística	60
	Leitura e Produção de Textos	60
	Total do eixo	600
EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA		
	Fundamentos da Educação de Surdos	60
	Estudos da Tradução I	60
	Estudos da Tradução II	60
	Estudos da Tradução III	60
	Aquisição da linguagem	60
	Língua Brasileira de Sinais I	90
	Língua Brasileira de Sinais II	90
	Língua Brasileira de Sinais III	90
	Língua Brasileira de Sinais IV	90
	Língua Brasileira de Sinais V	90
	Língua Brasileira de Sinais VI	90
	Escrita de Sinais I	60
	Escrita de Sinais II	60
	Escrita de Sinais III	60
	Literatura Visual	60
	Aquisição de segunda língua	60
	Aquisição da língua de sinais	60
	Total do eixo	1200
EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL		

Tradução e interpretação da língua de sinais I	60
Tradução e interpretação da língua de sinais II	60
Laboratório de interpretação de Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa I	60
Laboratório de interpretação Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais II	60
Laboratório de interpretação Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa III	60
Laboratório de interpretação Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais IV	60
Estágio em interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa	180
Estágio em interpretação da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais	180
Estágio em tradução Escrita da Língua de Sinais e Língua Portuguesa	60
Introdução à Educação à Distância	60
Total do eixo	840
Total dos eixos	2640
Atividades acadêmico-científico-culturais	210
Total geral	2850

3.5 Organização Curricular por Período

Licenciatura:

Período	Disciplina	CH	PCC
1	Introdução à Educação à Distância	60h	
	Estudos Lingüísticos	60h	
	Introdução aos Estudos de Literatura	60h	
	Introdução aos Estudos da Tradução	60h	
	Fundamentos da Educação de Surdos	60h	
2	Língua Brasileira de Sinais I	60h	30h
	Fonética e Fonologia	60h	
	Morfologia	60h	30h
	Escrita de Sinais I	60h	
	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	60h	
3º	Língua Brasileira de Sinais II	60h	30h
	Sintaxe	60h	
	Escrita de Sinais II	60h	
	Aquisição da Linguagem	60h	
	Sociolinguística	60h	

4º	Língua Brasileira de Sinais III História da Educação de Surdos Escrita de Sinais III Teorias da Educação e Estudos Surdos Ensino da Língua Materna	60h 60h 60h 60h 60h	30h
5º	Língua Brasileira de Sinais IV Semântica e Pragmática Educação de Surdos e Novas Tecnologias Literatura Visual Leitura e Produção de textos	60h 60h 60h 60h 60h	30h
6º	Língua Brasileira de Sinais V Análise do Discurso Psicologia da Educação de Surdos Didática e Educação de Surdos Tradução e Interpretação da LS	60h 60h 30h 60h	30h
7º	Língua Brasileira de Sinais VI Metodologia de Ensino de Literatura Visual Metodologia de Ensino em Língua de Sinais Brasileira como L1 Metodologia de Ensino em Língua de Sinais Brasileira como L2	60h 30h 30h 30h	30h 30h 90h 90h
8º	Estágio em Literatura Visual Estágio em Língua de Sinais Brasileira como L1 Estágio em Língua de Sinais Brasileira como L2	60h 180h 180h	

Bacharelado:

Período	Disciplina	CH
1º.	Introdução à Educação à Distância	60
	Fundamentos da Educação de Surdos	60
	Introdução aos Estudos da Tradução	60
	Estudos Lingüísticos	60
	Estudos da Tradução I	60
2º.	Fonética e Fonologia	60
	Morfologia	60
	Estudos da Tradução II	60
	Língua Brasileira de Sinais I	90
	Escrita de Sinais I	60
3º.	Sintaxe	60
	Sociolingüística	60
	Escrita de Sinais II	60
	Aquisição da linguagem	60
	Língua Brasileira de Sinais II	90

4º.	Estudos da Tradução III Língua Brasileira de Sinais III Escrita de Sinais III Aquisição de segunda língua Laboratório de interpretação de Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa I	60 90 60 60 60
5º.	Semântica e Pragmática Leitura e Produção de Textos Língua Brasileira de Sinais IV Literatura Visual Psicolinguística	60 60 90 60 60
6º.	Análise do Discurso Língua Brasileira de Sinais V Tradução e interpretação da língua de sinais I Laboratório de interpretação Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais II Aquisição da língua de sinais	60 90 60 60 60
7º.	Língua Brasileira de Sinais VI Tradução e interpretação da língua de sinais II Laboratório de interpretação Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa III Estágio em interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa	90 60 60 180
8º.	Laboratório de interpretação Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais IV Estágio em interpretação da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais Estágio em tradução Escrita da Língua de Sinais e Língua Portuguesa	60 180 60

3.6 Distribuição da Carga Horária

- Licenciatura:

Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	Estágio Curricular Supervisionado	Atividades acadêmico-científico-culturais	Prática como componente curricular
1950 h	420 h	210 h	420 h

- Bacharelado:

Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	Estágio Curricular Supervisionado	Atividades acadêmico-científico-culturais
2220 h	420 h	210 h