

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
VERÔNICA APARECIDA ANTÔNIO DE SALES

**A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS SURDOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO PARAÍBA E
SEUS RESPECTIVOS INTÉRPRETES ESCOLARES**

Taubaté - SP

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU**

S163r Sales, Veronica Aparecida Antonio
A relação entre os alunos surdos da educação básica do Vale do Paraiba e seus respectivos intérpretes escolares./ Veronica Aparecida Antônio de Sales. - 2019.
65 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia, 2019.
Orientação: Profa. Ma.Viviane Galvão Botelho Neves. Departamento de Pedagogia.

1. Educação de surdos. 2. Intérprete de língua de sinais. 3. Relações escolares. I. Título.

CDD – 371.912

VERÔNICA APARECIDA ANTÔNIO DE SALES

**A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS SURDOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO PARAÍBA E SEUS
RESPECTIVOS INTÉRPRETES ESCOLARES**

Trabalho de Curso apresentado para obtenção do
Certificado Graduação pelo Curso de Pedagogia do
Departamento de Pedagogia da Universidade de
Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Ma. Viviane Galvão Botelho Neves

Taubaté - SP

2019

VERONICA APARECIDA ANTÔNIO DE SALES
A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO PARAÍBA E SEUS RESPECTIVOS INTÉRPRETES ESCOLARES

Trabalho de Curso apresentado para obtenção do Certificado Graduação pelo Curso de Pedagogia do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Orientador: Ma. Viviane Galvão

Botelho Neves

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Ma. Viviane Galvão Botelho Neves

Assinatura _____

Especialista. Sandra Aparecida Vitório

Assinatura _____

Me. Carlos Eduardo Reis Rezende

Assinatura _____

Universidade de Taubaté

Universidade de Taubaté

Universidade de Taubaté

Dedico este trabalho as pessoas mais importantes da minha vida, meu pai José Maria de Sales, por todo incentivo e amor incondicional e minha mãe Lucélia Antônio de Sales (*in memória*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente que me guiou para esta trabalhosa jornada e ao meu pai, que me apoiou e acreditou que conseguiria finalizar com êxito esta etapa da minha vida. E aos meus colegas que com eles pude compartilhar e trocar informações e experiência dando mais base e tranquilidade para minha pesquisa. Aos professores que me auxiliaram e me instruíram para o término do curso, foi uma das maiores assistências que pude ter.

“[A língua de sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais.” - J. SCHUYLER LONG -Diretor da Iowa School for the Deaf The sign language (1910)

RESUMO

A relação entre o tradutor intérprete e o surdo se mostra imprescindível a partir do momento que o aluno surdo na escola precisa ser incluído nesse ambiente, o trabalho aborda várias vertentes no âmbito educacional do surdo para o mundo que ele está, pode-se dizer que o texto tem como fundamento mostrar o desenvolvimento do bilinguismo no ambiente acadêmico, e o quanto foi trabalhoso inserir esse tipo de abordagem na escola, visando sempre provar essa dificuldade com relatos que ao decorrer dos anos via o surdo como um deficiente e quanto isso foi se modificando, como por exemplo experimentos feitos nos surdos que buscavam “solucionar” essa visão clínica de “deficiência”, sendo que essa palavra que hoje em dia não é vista com bons olhos pelos profissionais da área e pelos próprios surdos.

A pesquisa dissemina a ideia que o surdo não é um deficiente e prova isso com trechos de autores renomados na área que visavam acabar com esse estereótipo que o mundo tinha sobre o surdo, a trajetória do surdo no mundo sempre foi evidenciado com preconceitos e discriminação, mas pelos os trechos ressaltados no trabalho, consegue desmistificar essa visão do surdo perante a sociedade e dá ênfase a inclusão dessas pessoas e o quanto importante é o papel do tradutor intérprete em todo o desenvolvimento desse trabalho, e a evolução do bilinguismo na escola básica, e toda a dificuldade nela imposta.

A visão do surdo perante essa dificuldade e esclarecer que o oralismo não é um meio a ser imposto aos surdos e sim a língua de sinais é o direito do surdo adquirir e não ter que se habituar ao oralismo, seguir sua própria língua e ser respeitado por isso.

Palavras chaves: Educação de Surdos, Intérprete de Língua de Sinais, Relações escolares

Sumário

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1. O acesso à educação dos surdos ao longo da história | 9 |
| 2. Quem é o profissional tradutor intérprete de LBS? | 27 |
| 3. As Relações entre o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira e o aluno Surdo em contexto educacional | 40 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 49 |
| REFERÊNCIAS | 51 |
| ANEXOS | 55 |

INTRODUÇÃO

A Tradução e Interpretação da Língua de Sinais se tornou uma profissão regulamentada em 1º de setembro de 2010 pela Lei nº 12.319. O recente ato vem suscitando novas discussões acerca dos parâmetros para o exercício de tal função, como a formação, atuação, sindicalização e valorização dessa atividade, tendo em vista que o intérprete deverá atuar no âmbito escolar, social e religioso. Nesse trabalho será realizada uma reflexão a respeito do Intérprete de Língua de Sinais educacional e seu papel na educação dos Surdos, bem como suas relações, sob a ótica de relatos de experiências sobre alunos surdos da educação básica em escolas regulares de municípios vizinhos no Vale do Paraíba.

Para compreender a relação entre Surdos e tradutores/intérpretes de Língua de Sinais, é necessário buscar conhecimentos na subárea da educação especial, deste modo, a pesquisa seguirá em torno das relações entre o Surdo e seu intérprete durante a educação básica, analisá-las se tornou relevante, a partir do interesse promovido pela presença da Língua de Sinais, durante as aulas da faculdade Unitau no Departamento de Pedagogia em Taubaté, com a entrada de dois alunos surdos, me inspirou a ter um novo olhar sobre as diferenças, impulsionada também pelo projeto de extensão, me vi imersa nessa mudança. O curso de extensão promovido por duas tradutoras intérpretes especialistas em língua de sinais me trouxeram know-how fundamental pelas quais era necessária essa maior propulsão no interesse de pesquisa, na presença e no contato mais próximo com os alunos me imergiram nessa cultura Surda o que resultou em participações em eventos dessa comunidade, ao adentrar nessa nova perspectiva passei a refletir sobre os aspectos ligados a educação desses sujeitos, neste sentido se concretizou o interesse no tema dessa pesquisa, com intensão de buscar pesquisas relacionadas o entorno dessas relações entre o sujeito e os interpretes.

Após lutas travadas em torno do direito ao acesso à educação no período pós reconhecimento Legal da LSB (em 2002), finalmente chegara a tradutor intérprete de língua de sinais brasileira e todo o processo de intermediação da comunicação para a aprendizagem e interação no contexto escolar.

Assim, o presente estudo tem como objetivo conhecer como se dá as relações entre os tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LBS e os alunos Surdos na Educação Básica com base na experiência vivenciada em um projeto de extensão, visando relatar como ocorre a relação entre aluno Surdo e tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras

para identificar as possíveis implicações desta relação na aprendizagem e desenvolvimento do aluno Surdo.

O primeiro capítulo procederá de uma exposição de breves recortes sobre as abordagens de comunicação presentes na educação dos Surdos ao longo da História até atualidade, norteando uma reflexão sobre a atual prática presente na educação dos mesmos e os resultados dessa nova dinâmica. No segundo capítulo será discutido a profissão do Tradutor – intérprete de Língua de sinais, os entornos legais e teóricos sobre sua formação e sua atuação no contexto da educação inclusiva em escola regular de ensino. O terceiro capítulo se baseia em uma apresentação de um relato de experiência registrado em meu diário de campo como bolsista, durante as aulas do projeto Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos promovido pelo Núcleo de Gestão de Convênios – Nugec da Universidade de Taubaté, Ao qual me deu a oportunidade de observar as relações entre os profissionais tradutores intérpretes e os alunos Surdos dentre situações boas e prejudiciais ligadas ao desenvolvimento dos alunos durante sua educação básica em escola regular de ensino.

A relevância deste tema está na busca de compreender esta relação de uma forma reflexiva, buscando uma reflexão mais profícua, já que pesquisas anteriores, tais como as de Lacerda (2000a, 2000b), dentre outras, revelam a condição precária da inclusão de alunos Surdos, devido a falhas na comunicação, situação que ainda é narrada em alguns contextos atuais. Diante de tais reflexões, esta pesquisa visa contribuir com a produção de novos conhecimentos para ambas as comunidades, Surda e ouvinte, a fim de destacar a relevância desta relação em contexto inclusivo.

1. O acesso à educação dos surdos ao longo da história

A trajetória sobre a educação dos Surdos é marcada por diversas mudanças em se tratando para a escolha da melhor abordagem, para uma educação de qualidade, neste seguimento, torna-se oportuno retratar algumas discussões e ressaltar alguns pontos cruciais ocorridos ao longo da história por meio de um recorte do que se considerou fundamental para este trabalho, buscando compreender seus desdobramentos e influências sobre o acesso à tal educação, marcado pela segregação em escolas especiais até a luta pela inclusão em ensino regular, conforme Goldfeld (2002), por fim os movimentos pela educação em contexto bilíngue.

1.1 Abordagens de Comunicação na Educação dos Surdos

Os impactos na educação dos Surdos são visíveis através das diferentes abordagens de ensino presentes no decorrer da história, conhecer tais abordagens, bem como as filosofias educacionais, torna-se oportuno para iniciar uma reflexão. Neste sentido, primeiramente será feita uma breve apresentação de alguns momentos históricos e com eles as diferentes abordagens propostas envolvendo a comunicação e educação dos Surdos.

Segundo Capovilla (2000) e Goldfeld (2002) existem quatro abordagens de comunicação adotadas para a educação dos Surdos: a oralista, a comunicação total, o bimodalismo e o bilinguismo.

De acordo com Goldfeld (2002) as primeiras noções sobre filosofia educacional oralista têm seus fundamentos por volta de 1750, sob os princípios de Samuel Heinicke, O “Pai do método alemão”, primeiro educador a desenvolver uma instrução sistemática para os surdos na Alemanha, sua filosofia constituía-se no ensino da língua oral e na recusa à língua de sinais. O oralismo teve vários defensores, um deles foi Alexander Graham Beel, inventor do telefone, importante defensor do oralismo “Seu objetivo sempre foi o de impedir “a formação de uma variedade surda na raça humana” (SÁ, 2010, p. 73), exerceu uma grande influência no resultado da votação, no II Congresso Internacional de Educação de Surdos em 1880, em Milão, que tratou dos destinos da educação de Surdos no mundo. Este congresso é considerado um marco histórico que trouxe grande mudança nos rumos da educação, Sá (2010) salienta a partir deste, que “[...] a educação de surdos passou a definir-se pelo modelo clínico- terapêutico,

evidenciando o modelo ouvinte como paradigma e a língua na modalidade oral como principal a ser insistentemente perseguido” (SÁ, 2010, p. 74), assim o método oral era observado como fundamental para a socialização, causando a sua imposição e ocasionando oficialmente a proibição do uso da língua de sinais.

A autora ainda afirma que, o método oral como opção pedagógica de ensino, visava integrar a criança surda à comunidade ouvinte, para que a mesma fosse capaz de desenvolver condições para adquirir a língua oral, uma vez que essa noção de linguagem era vista pelos profissionais como oferta significativa para que a criança surda se comunicasse, restringindo-se à língua oral como única forma de comunicação. Assim, “[...] Através de um determinado método, os surdos seriam normalizados, escolarizados e tornar-se-iam cidadãos iguais aos outros” (SOARES, 1999, p.80).

Soares (1999) define que:

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons e fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral(SOARES, 1999, p.01).

A surdez no oralismo é vista como deficiência auditiva¹, com vistas a minimizá-la através do uso de metodologias de oralização, como o uso de recursos de audiofonatologia, verbo-tonal, aural, acudido² dentre outros, tendo aspectos e práticas diferentes, baseando-se em diferentes pressupostos teóricos, direcionados à possibilidade de a criança Surda dominar o uso da língua portuguesa e suas regras gramaticais (GOLDFELD, 2002).

Goldfeld (2002), ao mencionar sobre o que une os estudos teóricos acerca do oralismo, concluiu que, sob esta ótica medicalizada que “[...] a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais.” (GOLDFELD, 2002, p.34)

No entanto, há diferentes visões sobre o oralismo puro a partir dos impactos gerados na aprendizagem dos Surdos, pois privados de se comunicarem com sua língua natural, durante

¹ O termo deficiência auditivo utilizado por Goldfeld, se refere a uma visão clica/médica.

² audiofonatologia, verbo-tonal, aural, acudido são metodologias que se baseiam em pressupostos teóricos do oralismo, segundo Golffeld,2002.

esse período, Gesser (2015), afirma que os Surdos não tinham seus direitos reconhecidos e que ao ingressarem nas escolas, eram proibidos de usarem a língua de sinais, forçados a se comunicarem oralmente e a fazerem a leitura labial, quando não respeitavam, tinham suas mãos amarradas e eram castigados fisicamente.

A autora supracitada ainda ressalta que:

[...] a sinalização era vista como um “código secreto”, mesmo entre os surdos, pois era usada às escondidas, por causa de sua proibição. Na perspectiva de tantos outros, a língua era vista como algo exótico, obscuro e extremamente agressivo, já que o surdo expunha o corpo demais ao sinalizar (GESSER, 2015, p. 26).

Sobre este contexto, Quadros (1997) apresenta argumentos que apontam a defasagem no ensino de crianças Surdas, isso era visível, uma vez que o aluno não conseguia produzir um texto escrito adequado à série que ele estava, pois a criança surda através da oralização só compreende 20% da mensagem na leitura labial, de acordo com a autora.

Neste âmbito pedagógico Sá (2010) afirma que as baixas expectativas educacionais de fracasso e exclusão eram pautadas por erros de interpretações das potencialidades dos estudantes Surdos.

Ainda sobre este período, Honora e Frizanco (2009) apresentam dados sobre experiências realizadas com as pessoas Surdas que denotavam uma visão clínica de seu estado. Argumentam que na tentativa de entender as causas da surdez, Jean Marc Itard, médico francês, nascido em 1774 e falecido em 1883, que dirigiu a Instituição Imperial dos Surdo-Mudos na França, dissecava cadáveres, utilizava sanguessugas para provocar sangramentos e descargas elétricas nos ouvidos dos Surdos, causando infecções e até a sua morte, mais tarde, após sua busca por conhecimento, chega ao fim aceitando a ideia que o Surdo só poderia ser educado por meio da Língua de Sinais. Historicamente,

O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1970, ano em que William Stokoe publicou o artigo “*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*” [...]. Baseado nesta publicação surgiram diversas pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na vida do surdo aliados a uma grande insatisfação por parte dos educadores e dos surdos com o método oral, deram origem à utilização da língua de sinais e de outros códigos manuais na educação da criança surda (GOLDFELD, 2002, p.31).

Neste percurso, Goldfeld (2002) e Sá (2010) afirmam que o descontentamento de educadores ouvintes, frustrados com o insucesso da Filosofia Oralista aliado aos resultados das pesquisas sobre a língua de sinais deram origem à nova proposta relacionada à educação de

Surdos, impulsionada a partir de 1970, a denominada comunicação total, segundo Góes (2002) esta compreende o uso de múltiplas formas de comunicação (linguagem oral juntamente com a manualizada, acrescida de gestos utilizando o corpo, fragmentos da língua de sinais e datilologia (soletração manual)). Essa proposta defende a ideia de que qualquer recurso linguístico é válido para alcançar a correta utilização da língua oral, também se insere nessa proposta, diferentemente do oralismo, variar entre o uso da língua de sinais e a língua oral do país, bem como mímicas, tendo como principal alvo a comunicação entre surdos com Surdos e ouvintes com Surdos. Esta filosofia percebe o sujeito surdo como uma pessoa e a surdez como uma marca.

A comunicação Total, favoreceu o acesso do Surdo ao conhecimento, pois permitiu no contexto educacional a retomada e uma maior visibilidade da língua de sinais, porém ela ainda era vista como um simples instrumento para o ensino da língua portuguesa.

Em linha semelhante, Góes (2002) sustenta que a meta da comunicação total modifica o enfoque do quadro clínico e patológico, pois trata a falta de audição como uma marca presente no Surdo.

A comunicação total se opõe ao método oralista, como bem afirma Quadros (1997), uma vez que, somente aprender a língua oral não proporciona o desenvolvimento da criança surda, enfatizando que o “português e a língua de sinais” devem ser igualados no nível de qualidade e importância, visando acima de tudo o respeito sobre a diferença, ademais, “A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais.” (CAPOVILLA 2000, p.104).

Todavia a Língua de Sinais Brasileira (LSB) neste contexto era utilizada apenas como recurso para o ensino do Português. Quadros (1997) afirma que o uso da língua de sinais durante o auge desta abordagem se tornou um instrumento para o ensino da língua oral, uma vez que essa proposta permite o uso da língua de sinais dentro da estrutura da Língua portuguesa, com objetivos voltados ao desenvolvimento da criança Surda.

Após algumas alterações desta abordagem, a comunicação que outrora permitia diversas possibilidades de comunicação mescladas, restringiu se ao uso de sinais e da língua oral concomitantemente e Góes (2002) afirma que essa prática do uso de duas modalidades, fala e sinais, trata -se de uma abordagem de ensino denominada bimodalismo, onde estão presentes simultaneamente o uso de duas formas de comunicação, podendo incluir outro recurso como a soletração manual (datilologia). Portanto:

Esse sistema artificial passa a ser chamado de português sinalizado. O ensino não enfatiza mais o oral exclusivamente, mas o bimodal. O bimodalismo passa a ser defendido como melhor alternativa de ensino para o surdo. (QUADROS, 1997, p. 24)

Por outro lado, o bimodalismo não surtiu efeito, uma vez que, o modo como o recurso do português sinalizado era utilizado, resultava em confusões porque os Surdos precisariam dividir a sua atenção entre a leitura labial e o movimento das mãos. Haja vista a incapacidade neurológica humana de processar duas línguas ao mesmo tempo, pois possuem estruturas diferentes (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014; GOLDFELD, 2002).

Neste período:

[...] embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição das línguas faladas e escritas, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua oral sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos à riqueza da língua de sinais. [...] razões concretas para questionar metodologicamente a prática exclusiva da língua falada sinalizada em sala de aula e para considerar seriamente a perspectiva do bilinguismo. (CAPOVILLA, 2000 p.109)

Lacerda (1998) afirma que paralelamente ao desenvolvimento sobre as propostas da abordagem de comunicação total, os estudos realizados sobre a língua de sinais foram se constituindo e sendo reconhecidos, dando origem à outra abordagem, pautadas em uma educação bilíngue. Lima et al. (2015) salientam que as abordagens oralistas e a comunicação total “[...] enquanto concepções de ensino para surdos, não dão conta das experiências visuais, das identidades surdas, dos modos de viver, estar, sentir e compreender o mundo.” (LIMA et al, 2015, p.100), por consequência abrem espaço para discussões e discursos a respeito desses modelos que educação que “[...] emergem e incomodam na defesa de uma educação outra, uma escola outra: a proposta que vem sendo chamada de bilinguismo!” (LIMA et al, 2015, p.100).

O Bilinguismo por sua vez defende a concepção de que o Surdo não é visto como incapaz ou como uma pessoa que possui deficiência, mas como diferente.” [...] A palavra bilinguismo, no contexto da educação de surdos, defende que os sujeitos surdos tenham o direito garantido de aprender e ensinar na sua primeira língua, a língua de sinais.” (LIMA et al, 2015, p.100), essa perspectiva reproduz a ideia de que o Surdo possui identidade, com comunidade, cultura e língua própria, podendo ser bilíngue ao adquirir de modo natural a língua de sinais como primeira língua, e qualquer outra como segunda língua. (LIMA et al, 2015 e LACERDA,1998)

De acordo com Barboza et al. (2015), no Brasil,

O indivíduo surdo, por ser privado do sentido auditivo, não tem como adquirir a língua portuguesa de forma natural, por tanto isso ocorrerá de maneira artificial, ou seja, como uma segunda língua (L2). A língua adquirida de forma natural pelo surdo é a Libras, o que ocorre pelo sentido visual. (BARBOZA et al., 2015, p.190)

Em defesa ao bilinguismo Lima et al. (2015), afirmam que a educação pautada nesta abordagem,

[...] implica um currículo escolar outro, na redefinição de objetivos, na premissa da surdez como experiência visual. A língua de Sinais, neste sentido, deixa de ser “facilitadora” do processo de aprendizagem e ensino ganha espaço como língua das relações, das avaliações, da alteridade, das práticas, dos sentimentos, das narrativas. (LIMA et al., 2015, p.101)

Nesta mesma direção Góes (2002) e Lima et al. (2015), expõem que na corrente do bilinguismo, a língua de sinais deve ser aprendida pela criança surda o mais cedo possível como primeira língua, pertencente ao grupo minoritário, e como segunda língua, aquela pertencente ao grupo majoritário, a criação de escolas pautadas nesta abordagem, devem reconhecer as singularidades e as potencialidades dos surdos em aprender, diante dessa afirmativa, Goldfeld (2002), declara que:

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

Por meio da aquisição da língua de sinais como língua materna, esta linha considera possível o acesso a todos os conhecimentos vindouros. Quadros (1997) e Streiechen; Krause-Lemke (2014), ressaltam que essa abordagem educacional, busca trabalhar as duas línguas no contexto escolar, a Língua de Sinais Brasileira como a língua natural do Surdo e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua, Lacerda (1998) ao defender a metodologia bilíngüe, menciona que a língua de sinais é considerada mais apta à criança surda por ser um canal visogestual. Portanto,

A abordagem bilíngüe para a educação de surdos [...] preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”[...] A proposta de educação bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais. (LACERDA, 2000, p. 73)

Outro argumento favorável à utilização dessa abordagem para o surdo, segundo Quadros (1997) é que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm direito de ser ensinadas na língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 27)

No âmbito escolar o Bilinguismo assim como afirma Quadros (2010) e Barboza (2015), afirmam nesta perspectiva, ao se comunicar através dos sinais, ou seja, o uso da Língua de Sinais Brasileira, o aluno surdo desenvolverá a sua capacidade intelectual mais rapidamente, podendo, então, assimilar todas as atividades com igualdade de tempo em relação ao aluno ouvinte, visto que,

[...] é a proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 2010, p. 27)

Diante desse panorama, é possível compreender que, essas abordagens na educação de surdos (oralista, comunicação total, bimodalismo e bilinguismo), cada qual com seus prós e contras, abrem espaços para reflexões em busca de um caminho que favoreça o desenvolvimento dos Surdos. Logo,

[...] o que a história nos mostra é que a língua de sinais, diferentemente da maioria das línguas minoritárias, não morreu e não morrerá porque, enquanto tivermos dois surdos compartilhando o mesmo espaço físico, haverá sinais. (GESSER, 2015 p. 26)

Em suma, é possível observar que os resultados que veem se construindo historicamente, bem como toda discussão em torno das abordagens anteriores, tem sido levantadas discussões a respeito de propostas para educação de Surdos. No Brasil de acordo com Sá (2010) a imersão dos Surdos em escolas, vem sendo discutida pelo poder oficial que defende um discurso que apela para as emoções, dissemina a ideia de que:

“[...] é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais. Defende a ideia de colocar “deficientes” junto as pessoas “normais” é um sinal de grande avanço, impulsionado pela solidariedade. (SÁ, 2010, p. 84)

Embora a visão acima denota uma visão extremamente clínica, estas perspectivas olharam para os sujeitos surdos na perspectiva de contrariedade ao seu isolamento. Sendo

assim, no próximo item serão abordados alguns documentos Legais que fundamentam a inclusão do sujeito Surdo no ensino regular.

1.2 Aspectos Legais e teóricos na inclusão do aluno Surdo

Atualmente muito tem se falado sobre as mudanças educacionais na educação de Surdos. Embora as escolas bilíngues para este público sejam os grandes alvos para os quais o atual governo tem apontado, neste subcapítulo serão discutidas as ampliações das políticas públicas da educação inclusiva que ocorreram recentemente, uma vez que esta é a realidade majoritária na vida de estudantes Surdos que passam por diversos reveses neste modelo, apontados por pesquisas científicas, deste modo, sendo considerada uma temática relevante a ser investigada. É preciso, portanto, destacar o direito ao acesso à escola regular para alunos que outrora eram segregados em escolas especiais, devido à sua diferença, vistos inclusive sob uma ótica clínica/médica e considerados incapazes. “Certa vez, Aristóteles afirmou que considerava o ouvido como órgão mais importante para a educação, o que contribuiu para que o Surdo fosse visto como incapacitado [...]” (HONORA E FRIZANCO,2009 p. 29)

Muda- se então esse paradigma com Declaração de Salamanca de 7 a 10 de junho de 1994, que reconhece a importância da necessidade e urgência sobre providenciar a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino. A Declaração afirma que:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos. (SALAMANCA,1994)

A respeito de toda essa discussão surgida a partir da Declaração de Salamanca em meados da década de 90, de acordo com Mendes (2002), essa perspectiva de uma educação inclusiva, é uma proposta que busca um novo paradigma de educação, com vistas a superar um contexto no qual as pessoas que se sentiam excluídas se unem à sociedade e em parceria, iniciam um novo processo para efetivar a luta pela oportunidade para todos; ressalta ainda que

este processo está atrelado à construção de uma sociedade democrática, onde todos conquistem sua cidadania e convivam em um ambiente no qual a diversidade é respeitada. Para tanto, é preciso refletir sobre o princípio fundamental da escola inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...). (UNESCO,1994, p.6, *apud* MENDES, 2002, p. 75)

Este movimento de luta se estabelece no Brasil com vários marcos legais, dentre eles a Constituição Federal (1988), que tratou da educação para todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 58, Capítulo V, define a Educação especial “como modalidade escolar para educandos, portadores de necessidades especiais³, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como com o Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, e a Política Nacional de Educação Especial, que em discursos atuais evidenciam a garantia e a urgência em incluir qualquer aluno no ensino regular, independentemente da sua singularidade, garante vaga para os diversos graus e tipos de deficiência (como a surdez era vista sob a ótica clínica / médica), assim como as diversas diferenças (como a surdez é vista atualmente e sob a ótica sócio antropológica).

Cabe ressaltar que ao tratar da integração escolar, Gesser (2015), afirma que neste contexto o surdo era visto em uma perspectiva fisiológica, como um sujeito que possui déficit de audição, no qual considerava a surdez como deficiência. A autora afirma ainda, que diante desta perspectiva, torna-se difícil pensar a LSB sob outro enfoque, como uma expressão cultural.

Strobel (2008) explana que historicamente os Surdos sempre foram estereotipados, vistos muitas vezes como inferiores, argumenta ainda que o discurso medicalizado é uma visão que incapacita o sujeito Surdo, pois a falta da audição causa para comunidade ouvinte um

³ “portadores de necessidades especiais” é a terminologia utilizada durante esse período.

enorme impacto, alega ainda que a sociedade leiga caracteriza o Surdo como sujeito que possui uma deficiência a ser curada, já que para ter uma vida normal a fala e a audição desempenham papéis essenciais para aquela sociedade.

A autora destaca sobre esse argumento que:

Deficiente Auditivo - D.A., este termo ‘deficiente’ geralmente é utilizado na área da saúde, em que nos classificam em graus de surdez e da perda sensorial de audição. Já os sujeitos que convivem com a comunidade surda usam o termo ‘surdo’, pois entendem que esta denominação engloba uma diferença cultural. (STROBEL, 2008, p. 35)

Os autores Witches e Lopes (2015), reiteram que há uma grande discussão em torno dos conceitos surdez e deficiência auditiva, ressaltam que há duas concepções: uma ótica medicalizada, restringindo-se somente ao processo de quantificar a perda auditiva, referindo-se ao sujeito com o termo deficiente auditivo, esta o entende como aquele para o qual existe a falta de audição, o que o deixa “deficiente”. Tratando sobre deficiência nesta perspectiva, os autores salientam que é vista como uma desvantagem imposta por um dano que afeta a vida cotidiana deste sujeito. Deste modo, o

[...] olhar clínico na educação de surdos contribui para a produção de uma subjetividade constituída de noções de deficiência: as práticas médicas diagnosticavam a surdez como contribuinte do desenvolvimento de uma série de doenças. (WITCHES e LOPES, 2015, p.39)

Por outro lado, a ótica sociológica, menciona o Surdo como um sujeito que se difere dos ouvintes, considerando-os indivíduos biculturais e bilíngues, pois tem acesso a duas culturas: surda e ouvinte e duas línguas: língua de sinais e língua portuguesa. Dessa forma, há pesquisadores⁴ que discutem sob um prisma cultural, reconhecem que o Surdo tem identidade e cultura própria.

É necessário outro termo que possa criar um espaço no qual as autoconcessão dos Surdos possam ser situadas e examinadas, optei por Surdidade. É importante perceber que não se trata de um conceito monolítico. Na verdade, o resto do livro explora diferentes leituras da Surdidade feitas por diferentes setores das Comunidades Surdas. Mas, assim como a história dos Surdos é enquadrada e penetrada por discursos sobre a surdez, também o enquadramento interno da Surdidade, olhando para o exterior, pode tornar

⁴ Perlin (1998), Quadros (2002;2005), Strobel (2008).

visíveis esses discursos Surdos para além desses enquadramentos. Ao fazê-lo, procura-se essencialmente uma epistemologia Surda, isto é, maneiras Surdas de estar no mundo, de conceber esse mundo e o seu lugar ali (tanto na realidade como potencialmente). Acabará por se verificar que um dos aspectos cruciais dessa epistemologia é não ser apenas definida por oposição, mas examinar e apresentar a natureza e a importância das relações das pessoas Surdas entre si (LADD, 2013, p. 13 *apud* TERCEIRO, 2018, p. 97).

Para iniciar a discussão sob o enfoque cultural próprio da comunidade Surda, faz-se necessário primeiramente abordar de forma sucinta o conceito de cultura.

Segundo Santos (1949) conceito de cultura é genérico e comporta vários sentidos associados ao estudo, à educação, à formação escolar e principalmente a tudo que compreende uma população, por fim, esclarece que esse argumento remete à duas concepções, sendo uma que envolve a existência social de uma nação ou povo e seus aspectos sociais e a outra define a cultura como a relação de conhecimento, crenças e às ideias, sem vincular-se a sociedade.

Neste sentido Strobel (2013), destaca que o conceito de cultura é amplo e resulta em várias interpretações, afirma ainda que pesquisas e estudos demonstram que existem variações desde concepções tradicionais até recentes, portanto é possível perceber que se concebe por meio de processos históricos, pois cada teoria é resultado de uma história.

A terminologia cultura é utilizada pelos Surdos como algo que se refere a pertencimento e características de um grupo, ou seja, estes pertencem a uma comunidade surda, que têm marcas culturais peculiares.

O termo comunidade é definido por Bauman (1925), como um espaço de aconchego e conforto “Numa comunidade, todos nós nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos.” (Bauman, 1995, p.8)

E de acordo com a pesquisadora Surda Perlin (1998):

[...] comunidade, no caso dos surdos, designa um grupo que habita uma região determinada, marcado por características específicas, porém não isolado, vivendo no meio de pessoas ouvintes que são maioria.” (PERLIN, 1998, p. 14)

É a Comunidade que organiza as lutas pelas causas sociais, direitos dos Surdo e tem orgulho de sua língua, está ligada à sua identidade cultural que se diferencia de outros grupos sociais, pois a língua que os Surdos utilizam é visual. (QUADROS, 2004)

Em linha semelhante aos supracitados, a doutora surda Strobel (2008) expressa que “É por meio da cultura que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade.” (STROBEL, 2008. p.22), ao se referir à cultura surda, a autora destaca que é algo fundamental para a construção da identidade e sobre a questão da identidade surda, expõe que são múltiplas e multifacetadas.

Ainda sob essa ótica, Quadros (2004) apresenta o Surdo como aquele que se identifica deste modo, nesse sentido é aquele que compreende o mundo por meio das experiências visuais, que se apropria da Língua de Sinais Brasileira como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, deste modo, o Decreto Federal nº 5.626/05 define o Surdo como aquele que tem perda auditiva, que compreende e interage com mundo pelas experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua de Sinais, pois

A língua de Sinais faz parte da experiência vivida da comunidade surda. Como artefato cultural, mas ela também é submetida à significação social. Nesta submissão aos critérios socialmente valorizados, a pesquisa linguística tem provado que as línguas de sinais são sistemas de linguagem ricos e independentes. (SÁ, 2010, p.106).

No Brasil a língua de Sinais utilizada pelas comunidades Surdas é a Língua de Sinais Brasileira, essa língua contém propriedades específicas das línguas naturais. O processo de padronização da LSB no Brasil, de acordo com Soares (1999), inicia –se com a chegada da família real, pois a princesa Isabel tinha um filho surdo, neto de Dom Pedro II, que resolveu criar um instituto para surdos-mudos (terminologia usada na época), no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, inicialmente a língua de sinais utilizada era de origem francesa devido a nacionalidade do professor Surdo Ernest Huet.

Em junho de 1855, E Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento, também informou sobre sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges... No Brasil, já no final dos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Em 1993, um projeto de Lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta. (INES, 2015).

O Decreto nº 5626/05, regulamenta a Lei 10. 436/02 (Lei de LSB), ambos os documentos Legais são considerados marcos históricos, responsáveis por dar visibilidade às comunidades surdas e por considerar a cultura surda. Pois entende a língua como:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surda do Brasil. (BRASIL, 2002)

A mesma visão dessa língua é defendida novamente por Quadros (2004) que define a língua de sinais como natural dos Surdos, pois a mesma possui regras e estruturas gramaticais complexas e próprias, visto que exercem a mesma função da língua oral, ou seja, a comunicação através da LSB, possibilita a construção de significado para eles.

Honora e Frizanco (2009) argumentam que a LSB possui uma estrutura própria, “o que chamamos de palavra na língua oral chamamos de sinal nas línguas de sinais, não podendo ser chamado de gesto ou mímica, pois não possui essas características.” (HONORA E FRIZANCO, 2009, p.41)

Baseado nestas autoras, esta língua é tão complexa como qualquer outra, assim explanam como é a composição de um sinal nesta língua, por meio dos cinco parâmetros que constituem um sinal, sendo eles: Configuração de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação ou Direcionalidade (O/D), Expressão facial e corporal (EF/C). Portanto:

“Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)”

Diante deste cenário, a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) aponta uma ressignificação no contexto escolar, onde desta vez considera a imersão de todos os alunos no ensino regular, deste modo, a proposta de educação inclusiva atribui ao Estado Brasileiro direcionar ações educativas para inserção de todos os alunos em um único espaço escolar, sendo ele a sala de aula comum, como bem afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que a considera como modalidade de ensino adequado e não como outrora, preconizando a partir de sua divulgação o atendimento especializado em conjunto com o ensino regular.

Atrelada a essas propostas, a regulamentação da Lei da LSB, amplia um novo horizonte para a educação de crianças Surdas, que podem ser matriculadas em salas comuns e não segregadas em escolas especiais, pois propõe em seu capítulo VI a imersão do aluno Surdo em classes inclusivas ou em escolas bilíngues.

Por sua vez, o ensino pautado na perspectiva bilíngue, como já dito anteriormente, proporciona à criança Surda aprender LSB como primeira língua, sendo a L1 e posteriormente a Língua Portuguesa, como L2 (segunda língua). Essa mesma proposta reconhece de acordo com Quadros que:

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. [...] a criança tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim ela começa a ter a oportunidade de criar sua identidade. (QUADROS, 1997, p. 30)

Conforme salienta Quadros (1997), juntamente a essa abordagem, o aspecto bicultural é essencial, é a peça chave, permite que o aluno Surdo tenha o acesso rápido e natural aos dois tipos de cultura presentes (ouvinte e a cultura sua – surda), para que a criança surda ao se inserir, reconheça que está presente em uma comunidade ouvinte, porém que pertence a uma cultura Surda, reconhecendo que sua cultura deve ser respeitada e ensinada, também permite que a mesma compreenda que está inserida em um contexto ouvinte que tem sua própria cultura. Com relação ao ensino da Língua Portuguesa pautado nessa abordagem, permite que seja ensinado como segunda língua dentro do contexto Surdo, ou seja, por meio da língua de sinais.

Um fato observado por Silva (2001) diante desse contexto inclusivo é o argumento intitulado pela Declaração de Salamanca, que expõe a consideração das diferenças e singularidades individuais, a autora afirma que embora reconhecessem a língua de sinais como meio de comunicação, não legitimavam o compromisso com a inclusão social com surdos, pois embora recomenda aos pais e professores que aprendam esta língua, deixa a critério da escola optar ou não pela adoção da concepção bilíngue.

Por outro lado, o Decreto nº 5.626/05, percebe as escolas comuns da rede regular de ensino, à óptica de imersão, cujo foco é a construção de uma escola inclusiva, neste contexto um aluno surdo que possui uma língua diferenciada, ou seja, uma outra forma de se comunicar, envolve um aspecto cultural a ser levado em consideração, sendo a comunicação visual (LSB) que é a mais adequada à criança Surda, onde orienta ao professor regente, adotar “[...] práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e

oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2005), com intuito de colaborar com o planejamento da aula pois com uma formação adequada o mesmo terá conhecimento base sobre essa singularidade linguística (QUADROS,1997).

Diante dessa perspectiva, o modelo de uma escola inclusiva, garante, neste sentido, a política nacional de educação defendida pelo ministério da educação do Brasil, orienta as escolas a se organizarem quanto a imersão desses alunos, a elaborarem as adequações curriculares necessárias.

É notório o aumento de matrículas na educação básica, cabe salientar que as propostas Governamentais e o reconhecimento por partes das políticas educacionais com relação ao atendimento sob as emergências educacionais necessárias para a escolarização de estudantes Surdos no Brasil, culminaram para esse crescimento, os estudos e pesquisas demonstram estudos estatísticos sobre esse enfoque.

Neste sentido, a seguir é apresentado pelos autores supracitados uma tabela que permite observar a evolução do número de Instituições da Educação Básica com alunos com deficiência auditiva, Surdos e Surdocegos matriculados por região.

Tabela 1 – Evolução da quantidade de Instituições da Educação Básica por Região

| Região | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Centro - Oeste | 2.417 | 2.528 | 2.601 | 2.592 | 2.653 | 2.708 | 2.690 |
| Nordeste | 8.516 | 9.639 | 10.063 | 9.643 | 9.677 | 9.745 | 9.736 |
| Norte | 3.002 | 3.389 | 3.641 | 3.621 | 3.406 | 3.542 | 3.540 |
| Sudeste | 10.399 | 10.953 | 11.536 | 11.352 | 11.175 | 11.005 | 11.155 |
| Sul | 3.766 | 4.074 | 4.375 | 4.308 | 4.394 | 4.377 | 4.457 |
| Total | 28.100 | 30.583 | 32.216 | 31.516 | 31.305 | 31.377 | 31.578 |

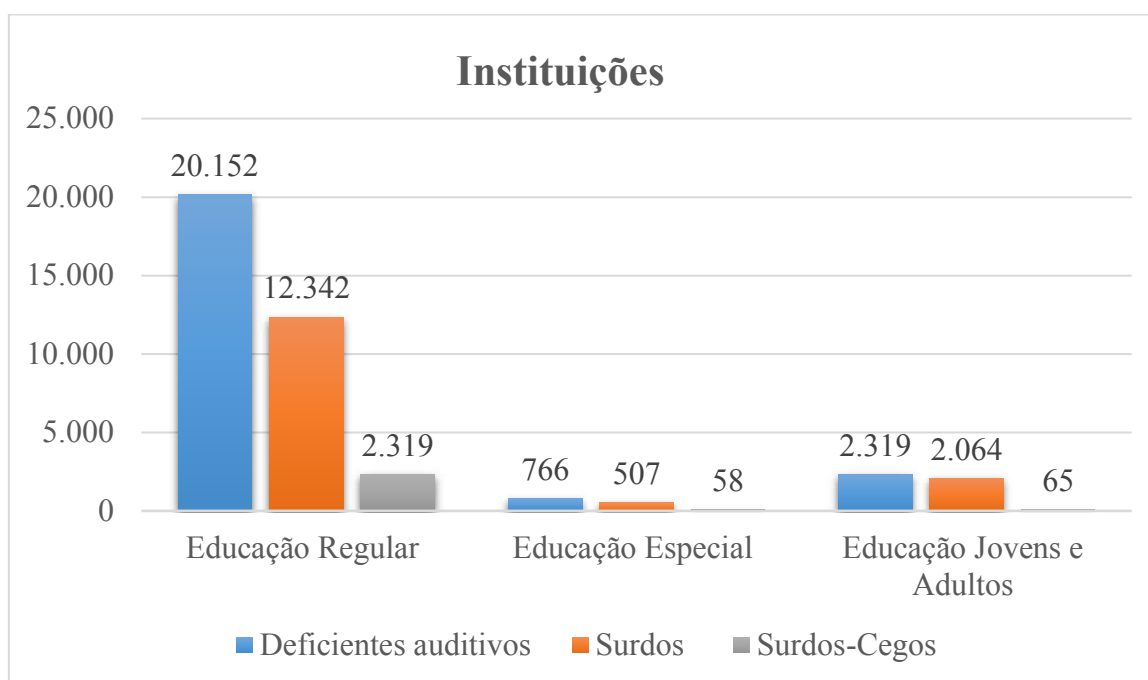
Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Os dados demonstram que houve um crescimento progressivo de Instituições da Educação Básica no Brasil, assim é possível observar diante dos dados, um crescimento de 12,38% entre o período de 2010 a 2016, elevando-se de 28.100 para 31.578 instituições. Sobre os últimos anos, de 2015 para 2016, houve também um crescimento foi de 0,64%, elevando - se de 31.377 para 31.578.

Evidencia -se que a região sudeste, apresenta um crescimento constante, ao longo dos anos, no período de 2010 a 2016 é notável um crescimento de 7,27%, portanto se torna

importante ressaltar que a discussão da inclusão escolar de alunos Surdos em escolas regulares de ensino é evidenciado pelo gráfico 01, que demonstra a distribuição das instituições da Educação Básica por modalidade e tipo de aluno.

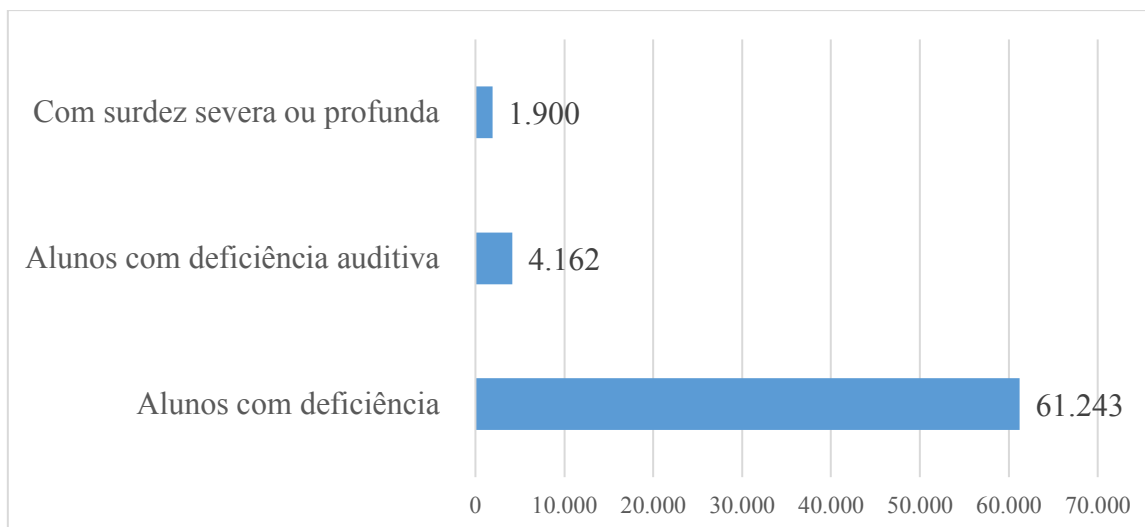
Gráfico -1 Distribuição das instituições da Educação por Modalidade e Tipo de Aluno



Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

O gráfico 02 demonstra um crescimento de instituições que atendem alunos na rede estadual de ensino, após a determinação da Secretária Estadual de Educação no Estado de São Paulo, que estabelece que os alunos Surdos sejam matriculados junto aos alunos ouvintes. O gráfico abaixo reforça essa afirmativa recente:

Gráfico 2 – Perfil dos alunos matriculados na rede estadual de São Paulo



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo -2019

É possível observar no gráfico 02 que estima -se cerca de 1.900 alunos com surdez severa ou profunda no estão matriculados na rede estadual de Estado de São Paulo, embora não determine quem de fato é surdo sob o ponto de vista cultural.

Diante panorama de inclusão em escolas regulares, a política de inclusão determina que na rede regular de ensino deve ser garantido aos alunos, de acordo com a determinação da Lei Brasileira de inclusão – LBI nº 13.146/2015, um tradutor e intérprete de Língua de Sinais Brasileira. A rede estadual de ensino proporciona a esses alunos, algo já regulamentado em todo o Brasil pela Lei da LSB e o Decreto nº 5.626/05, no qual é estabelecido o acesso do surdo em seu capítulo VI, sobre o direito à educação das pessoas com deficiência auditiva ou surdas, incumbe ainda a presença do Tradutor – Intérprete de Língua de Sinais Brasileira - TILSB, nas instituições regulares de ensino como apoio para a garantia de inclusão, destacando que este profissional não deve ser visto como o único responsável para que ela aconteça.

O Estado de São Paulo, à vista das disposições da Lei nº 10.436/2002, e do Decreto Federal nº 5.626/2005, anuncia que:

Serão atribuídas aulas a docente para atuar, como interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na unidade escolar que contar com alunos matriculados em ano/ série do ensino fundamental ou médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos - EJA, com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos e que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação, observado o disposto na presente resolução. (RESOLUÇÃO SE - 8, DE 29-1-2016)

Voltando à proposta de inclusão, a partir do reconhecimento da regulamentação da LSB como língua, começou a se pensar na educação dos surdos e o seu acesso a ela, nesse viés

começou -se a observar a necessidade do TILSB para o seu acesso aos conteúdos curriculares, às informações e à escola como um todo.

2. Quem é o profissional tradutor intérprete de LBS?

2.1 Um breve histórico sobre o Tradutor Intérprete de língua de Sinais

Neste capítulo pretende-se abordar como se constitui a história do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Brasileira, por meio de um recorte no que se considerou como primordial para este trabalho, destacando alguns marcos.

Olhar para a história da LSB também é olhar para a história do profissional tradutor-intérprete de língua de sinais, que acompanhou o desenvolvimento desta língua, tendo em vista as conquistas Legais, seguidas da participação cada vez mais efetiva do Povo Surdo, nos diversos espaços, tornou emergente o reconhecimento deste profissional, conforme citado por Quadros (2004), foram havendo desdobramentos na medida que os Surdos conquistavam seus espaços e esta profissão emergiu com a participação do Surdos por meio do reconhecimento e valorização da língua de sinais.

Para início da discussão, será estabelecido primeiramente os conceitos de tradutor, sendo a “Pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para outra.” (QUADROS, 2004, p. 11) e o intérprete é aquele que interpreta de uma dada língua para outra, sendo assim o intérprete da Língua de Sinais que é a “Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais. “(QUADROS, 2004, p.7)

Em segundo lugar, Quadros (2004), expõe que o tradutor intérprete de Língua de Sinais Brasileira é aquele que interpreta e traduz o que foi pronunciado e/ou grafado. Assim,

[...] Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-à ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/ sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais espaciais. (QUADROS, 1997, p. 09)

Além disso, a autora supramencionada ressalta a ideia de que a interpretação em LSB, envolve as duas modalidades da língua, sendo a língua sinalizada (Língua de Sinais Brasileira) que é visual – espacial, que faz uso do espaço e da visão para produzir e compreender,

mensagem, contextos e sinais, e a outra é a língua falada (Língua Portuguesa), que é a oral-auditiva, constitui -se pelo aparelho vocal e a audição para produzir e compreender as palavras que se formam pelos sons, ambas, conseguem fazer representações também na escrita, modalidade gráfico-visual.

Neste sentido, destaca que “[...] o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação.” (QUADROS, 2004, p.9) Ainda sobre a tradução-interpretação, Quadros (2004) expõe que este processo pode acontecer de maneira consecutiva, “[...] o tradutor – intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua [...], processa a informação e, posteriormente faz a passagem para a outra língua [...]”. (QUADROS, 2004, p.11) e a simultânea que é o processo que acontece ao mesmo tempo, ou seja, “Isso significa que o tradutor – intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua [...] processá-la e passar para outra língua [...] no mesmo tempo da enunciação”. (QUADROS, 2004, p.11).

Explanados esses termos, partiremos para o histórico do tradutor intérprete de língua de Sinais.

As primeiras interpretações, de acordo com Masutti e Santos (2008), iniciaram-se na França, como parte do próprio processo histórico de desenvolvimento que o país teve em relação à educação de Surdos.

No Brasil, Masutti e Santos (2008) e Souza (2015), ressaltam neste campo, que as primeiras atividades do tradutor intérprete de Língua de Sinais Brasileira surgiram por volta dos anos 80, no entanto, as ações tradutoras não possuíam sistematizações, aconteciam em relações de amizade com Surdos, em relações familiares, principalmente por meio de CODAS, filhos ouvintes de pais surdos pois a “[...] aquisição e fluência com que os filhos, em convivência com seus pais, tinham da língua, desenvolviam a atividade de interpretar, intermediando surdos e ouvintes”. (MASUTTI E SANTOS, 2008, p.157). Neste período, as atuações de tradução e interpretação notavelmente estavam presentes no âmbito religioso, de maneira informal e com mais frequência, aconteciam em instituições com fins religiosos, que ofereciam diferentes serviços para evitar o isolamento do Surdo. Souza (2015), esclarece sobre este ponto de vista religioso que nestes tempos:

[...] iniciam -se os trabalhos religiosos no Brasil para alcançar as almas das pessoas surdas; para isso, a presença do intérprete nas cerimônias religiosas tornou-se crucial. A visão sobre essa atuação deixa o plano de auxiliar e passa a assumir um caráter redentor, cuja função não seria apenas a salvação sobre a alma desses sujeitos, mas também a condição de surdez. (SOUZA, 2015, p. 45)

Ademais, Albres (2015) argumenta sobre esse enfoque informal e sem fins lucrativos, que os intérpretes atuavam no Brasil em diferentes esferas (religiosas, assistência social, jurídica, médico – hospitalar), a autora completa que esses profissionais buscavam se aprofundar nas formações, pois realizavam encontros com a finalidade de discutir sobre a prática da interpretação.

Segundo Albres e Neves (2014) durante o ano de 1996 houve uma câmara técnica, realizada em 11 de agosto em Petrópolis no Rio de Janeiro, denominada “O surdo e a “Língua de Sinais“, e teve como objetivo, desenvolver argumentos para a legalização da Língua de Sinais, o documento afirmava que já era reconhecida cientificamente, devendo ser incorporada ao acervo da nação, outro objetivo proposto foi a caracterização da profissão do tradutor intérprete de Língua de Sinais Brasileira, consecutivamente, no ano de 1997, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, iniciou a capacitação desses intérpretes voluntários que queriam se aprofundar nos conhecimentos para desenvolvimento em suas atuações. Iniciou-se então no Rio Grande do Sul a capacitação destas pessoas através de cursos oferecidos pela instituição, desde então, foram se construindo discussões em encontros sistêmicos, relacionado aos princípios éticos e a qualidade das interpretações, conforme cita Quadros (2004).

Um grande marco na história para a comunidade de profissionais intérpretes, segundo a autora supracitada, Masutti e Santos (2008) e Albres (2015), foi o primeiro Encontro Nacional de Intérpretes em 1988, no estado do Rio de Janeiro, organizado pela FENEIS, que propiciou o contato entre intérpretes do país com o objetivo de minimizar o bloqueio de comunicação entre Surdos e ouvintes, além de disseminar a ideia de necessidade de ter um profissional tradutor intérprete de Língua de Sinais Brasileira, promoveu também a avaliação sobre a ética desses profissionais e suas funções, mais tarde em 1992, aconteceu o II Encontro Nacional, também, no Rio de Janeiro pela FENEIS, onde promoveu a troca de experiências e discussões em torno da votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, fundado mediante sua aprovação.

Sob o mesmo ponto de vista, Quadros (2004) menciona sob a oficialização do Código de Ética, que ocorreu no II encontro, por sua vez, este código trata sobre a ética e a postura do intérprete, os princípios fundamentais que são pautados sobre sua postura, deveres, relações contratantes de serviço, responsabilidade profissional e sua relação com colegas.

Os anos subsequentes continuam seguindo movimentos organizativos e encontros estaduais.

Masutti E Santos (2008), sustentam que:

A cada ano tem se tornado mais visível como a militância dos movimentos surdos tem buscado novos rumos para a suas lutas as incluindo a questão da tradução e interpretação. Questões sobre a formação dos ILS estavam incluídas no projeto de lei encaminhado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em 1996, ao Congresso Nacional. (MASUTTI e SANTOS, 2008, p.158)

No entanto, as primeiras manifestações formais, registradas oficialmente são apontadas por Souza (2015), destacando a Lei nº10.098/00: “Justamente com a sanção da Lei da Acessibilidade surge, oficialmente, o reconhecimento da necessidade de atuação desses tradutores.” (SOUZA, 2015, p. 46)

Todavia, mesmo que em tempos mais recentes, Souza (2015) argumenta que este profissional é um instrumento para a acessibilidade, visto que é utilizado como ferramenta para compensar uma dificuldade ou deficiência, ou seja, a visão clínica /médica / assistencialista ainda se sobressai em algumas visões autorais, mesmo que utilizando o termo profissional. Assim, o autor expõe que:

[...] sua atuação é a de “facilitador”. Com a finalidade de contribuir para uma comunicação mais fluida e direta, a presença do TILSP passa a ser garantida para a comunidade surda. Contudo, seu trabalho é compreendido como um instrumento facilitador nos processos interacionais. (SOUZA, 2015, p.46)

Aconteceram outro dois fatos nos anos subsequentes em 2001 e 2002, abordados Quadros (2004), um encontro internacional na América Latina em Montevideu e Uruguai, 13 a 17 novembro, com apoio da Federação Mundial de Surdos, a ocasião da conferência foi respeito da formação de tradutor intérprete de Língua de Sinais Brasileira, dos quais os principais assuntos foram o reconhecimento e importância por parte da comunidade surda sobre sua língua e a profissão de tradutor intérprete, neste encontro apontou:

Que as associações e federações de pessoas surdas sejam fortalecidas em todos os aspectos, por si mesmas, e com apoio de organismos públicos e internacionais. [...] Que em todos os países se reconheça a Língua de Sinais a nível oficial. (QUADROS, 2004, p. 47)

O evento outro aconteceu devido ao fato do estado do Rio Grande do Sul estar sempre diretamente ligado a um histórico de interesse e preocupação com relação a organização do intérprete, neste sentido é percebido pelo estado a necessidade de uma regulamentação para atuação desses sujeitos, com o objetivo de ajudar na construção da discussão sobre essa visão

oficializada do interprete como profissional e suas atividades que devem ser fundamentadas pelo código de Ética do Profissional do tradutor intérprete que é parte do regimento interno da FENEIS, é direcionado também pelo regulamento dos TILSB da FENEIS-RS que:

A língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oficializa e reconhecida pelo Estado do Rio Grande do Sul em 02 de Janeiro de 2000, necessita ser urgentemente regulamentada, devendo ser também reconhecida a profissão de intérprete. (QUADROS, 2004, p. 42)

Conforme é salientado, apenas mais tarde, com o Decreto (5.626/05), regulamentador, três anos depois, da Lei Federal nº 10.436/02 conhecida como “Lei de LSB”, apontou caminhos a ser guiados nesta luta de inclusão, reconhecendo a Língua de Sinais Brasileira, como oficial das comunidades surdas tornou-se peça chave “[...] fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional tradutor intérprete da língua de sinais no Brasil [...]” (QUADROS, 2004. P.15), reflexo da luta da FENEIS, a Lei traz dentre outros dispositivos, um capítulo inteiro sobre a formação do TILSB (QUADROS,2004; MASUTTI E SANTOS, 2008 E SOUZA, 2015). Sobre essa conquista Souza (2015), argumenta que “[...] se deve à criação de associações de profissionais tradutores intérpretes e de sindicatos que se mobilizaram pela estruturação de sua categoria, a fim de definir o que seria um TILSB e qual deveria ser sua formação” (SOUZA, 2015, p.46).

Neste seguimento, essas lutas e ações contribuíram para a o desenvolvimento e reconhecimento do exercício da profissão, pautada pela Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010, que estabelece sob esse exercício que esse profissional “ [...] terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2010).

De acordo com Souza (2015), a “Lei do Intérprete” apresenta uma breve descrição elementar, do que se espera do tradutor intérprete de Língua de Sinais Brasileira. Neste sentido são considerada algumas atribuições para o mesmo, como oferecer acessibilidade linguística para a comunicação de todos, atuar sob esse apoio em órgãos administrativos, policiais em processos seletivos e concursos, além de traduzir e interpretar em LSB – Língua Portuguesa em instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares, contudo a visão que se tem é profissão apenas vista como “[...] a concepção de que o tradutor intérprete é um instrumento de acessibilidade, não fornecendo a ele um caráter produtivo, mas apenas reprodutivo.” (SOUZA, 2015, p.47)

Neste sentido, ao exercer sua profissão o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais deve ser reconhecido como profissional, que zela pelos valores éticos, conforme é estabelecido pelo autor, apresenta “ Um código de conduta básico para a atuação [...] possibilitando uma maior clareza no que cabe, ou não a esse profissional em sua atividade laborativa.” (SOUZA, 2015, p.47), a fim de zelar pelo respeito ao sujeito Surdo, sempre com rigor técnico.

É perceptível que a presença do TISB, foi marcado por um processo de lutas, explícitos pelas conquistas de espaços da comunidade surda a partir das demandas relativas ao acesso a comunicação, entretanto é necessário analisar e refletir sobre a formação desse profissional que promove a intermediação linguística.

2.2 Formação do Tradutor Intérprete de língua de Sinais -TILS

Antes mesmo de ser consolidado do exercício da profissão do TILS, já haviam documentos que tratassem da formação do mesmo não legalizados, existem, em virtude da “[...] criação de associações de profissionais intérpretes e de sindicatos que se mobilizaram pela estruturação de sua categoria, a fim de definir o que seria um TILSP e qual seria sua formação.” (SOUZA, 2015, p. 46)

Uma vez que a formação é primordial nesta profissão, para Souza (2015), atualmente a concepção que se tem em termos legais, não está bem resolvida, a mesma é pautada por diversos marcos.

Dentre eles o decreto nº 5.626/05, que em seu no capítulo V, delinea sobre a formação desse profissional, justificando que a formação do tradutor intérprete de LSB - Língua Portuguesa, deve – se efetivar pelos cursos superiores de tradução e interpretação, com habilitação em LSB - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

O Decreto determinou que;

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior; (BRASIL, 2005).

Neste sentido, a habilitação para atuar como TILSB, se dá por dois meios, sendo um com formação no curso superior de tradução e interpretação da Língua Portuguesa/ LSB e/ou

com formação em qualquer curso em Nível Superior junto com a certificação de Proficiência em LSB. Sobre esse período Souza (2015) nos diz que:

[...] foram abertos cursos de Letras com especialização em tradução e interpretação para Língua Brasileira de Sinais e, assim a atuação desses profissionais passa a ter um caráter reflexivo especializado. Inicia-se o processo de profissionalização do TILSP. Desde então, diversas universidades vêm criando o curso de bacharelado em Letras-Libras para a formação de TILSP. (SOUZA, 2015, p.46)

Souza (2015) declara que surgiram inúmeras programas que visavam a formação de tradutores, afirma ainda que a profissionalização não se limitou apenas na graduação, foram promovidos “[...] programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*” (SOUZA, 2015, p.47) é evidente que “Uma nova geração de tradutores intérpretes, agora com uma formação superior, mesmo que experimental, surge como resultado das proposições do Decreto nº5626/2005”. (SOUZA, 2015, p.47)

Em resposta a exigência do Decreto, o Ministério da Educação em conjunto com a Universidade de Santa Catarina desenvolveu mais tarde um Exame Nacional de Proficiência (Prolibras), esse exame serve como Certificação de Proficiência no Ensino da Língua de Sinais Brasileira e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da LSB/Língua Portuguesa.

De acordo com o Ministério da Educação, esse exame é estruturado em duas etapas: a primeira, composta de uma prova objetiva, de caráter eliminatório, avalia a compreensão acerca da Língua de Sinais Brasileira, envolvendo conhecimentos linguísticos, educacionais e legislação específica da LSB, de acordo com programa divulgado em edital específico, a segunda etapa é uma prova prática, também eliminatória, são consideradas, conforme o caso, competências e habilidades exigidas para a função docente ou de tradução e interpretação da Língua. Atualmente segundo o MEC 20/2010, o exame do Prolibras, é de responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES desde 2011.

Outro programa que viabiliza a essa política do MEC, segundo Albres, Arruda e Vilhalva (2014) é a formação dos profissionais, na difusão da Língua de Sinais, desenvolvido por ele, tem como objetivo de:

“[...] formar instrutores surdos, professores e professores-intérpretes para o uso da língua de sinais em sala de aula, em parceria com as instituições formadoras de profissionais da educação (Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação e Escolas), e, estas não ofereciam, na época, formação

para estes profissionais [...]”. (ALBRES, ARRUDA, VILHALVA, 2014, p.22)

Isto posto, o curso para formar intérpretes para atuar na educação, teve como conteúdo básico “[...] Língua de Sinais, técnica de interpretação, interpretação de Língua de Sinais/português oral, interpretação de Língua de Sinais/português escrito e, interpretação de Português/Língua de Sinais.” (ALBRES, ARRUDA, VILHALVA, 2014, p. 25), subsidiado pelo material de autoria de Ronice Muller de Quadros, cujo livro escrito é "O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa" teve carga de 100 horas pretendia formar novos intérpretes educacionais para a atuarem com alunos Surdos em escolas de rede pública.

Voltando as legislações, em 2010 é sancionada a (Lei 12.319/10), que apresenta uma nova descrição quanto a formação para o exercício de sua atuação, no artigo 4º, estabelece:

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. (BRASIL, 2010).

Como compreendido a referida Lei, expõe que a formação do TILSB pode ser apenas em Nível Médio, a mesma não faz menção sobre o nível superior, “ A obrigatoriedade da formação em nível superior é revogada e, para ser habilitado, passam a ser necessárias apenas a formação acadêmica em ensino médio e um curso de extensão.” (SOUZA, 2015, p.47), diante do exposto, é possível observar que há distinções entre as duas leis, ao qual fica esclarecido a revogação no artigo nono “Ficam convalidados todos os efeitos jurídicos da regulamentação profissional disciplinados pelo Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL,2005), razão pela qual foi vetado, porque :

O Decreto no 5.626, de 2005, não trata de regulamentação profissional“, limitando-se a regulamentar a Lei no 10.436, de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 2000, que estabelece a obrigação de o poder público cuidar da formação de intérpretes de língua de sinais. (BRASIL, 2010)

Sobre essa decisão Souza (2015) argumenta que é uma “[...] regressão de exigência de nível de formação faz com que esse se torne um profissional com uma formação mínima e generalizada”, perspectiva que reflete, um parecer de fragilidade no processo de formação que à luz da lei, deveria auxiliar para a garantia a necessidade da acessibilidade linguística da época.

A última Lei sancionada até 2019, faz referência ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais é a Lei nº 13.146/15, onde retoma a obrigatoriedade da formação superior na atuação deste profissional no capítulo IV – Do direito à educação, no artigo 28, Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar formar e disponibilizar TILSB, ao referir-se sobre essa formação no inciso II, determina em seu segundo parágrafo que os tradutores e intérpretes da LSB, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais Brasileira.

Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015)

Há vários tipos de intérpretes para surdos, no Brasil e no mundo todo, desde um nível secundário ao mestrado, o desenvolvimento deste profissional, depende em primeiro lugar ao nível de participação da comunidade surda e em segundo lugar do grupo majoritário, ou seja, no que refere ao respeito linguístico do sujeito Surdo. Como diz Souza (2015):

A Necessidade de existência dos tradutores e intérpretes é questionável, tanto para suprir uma demanda de direitos sociais da comunidade surda, quanto para o cumprimento de textos legais. Toda via, não basta a assunção da indispensabilidade do TILSP se não há medidas diretas da viabilização de sua atenção por meio de uma formação adequada. (SOUZA, 2015, p.44)

Neste sentido, o envolvimento do governo implica na implementação e na formação de qualidade deste profissional, conforme salienta Quadros (2004). A atual necessidade desse envolvimento é apontada por Souza (2015), nessa ótica “[...] as atividades realizadas pelos Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) vêm sofrendo uma precarização, devido a sua formação prevista nos altos da lei que regulamentada tal profissão.” (SOUZA, 2015, p. 43)

Com cenário já é apontado por Souza (2015) que mais uma vez, o autor cita sobre esse ponto de vista:

A atual exigência de formação do TILSP pelo Poder Público reflete o tipo que profissional que se espera obter para dar conta das demandas da comunidade surda de nosso país. Não obstante, uma formação mínima e não estruturada não dá subsídios teóricos e práticos para uma atuação multifacetada da tradução. (SOUZA, 2015, p. 48)

| Atuação e Formação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Brasileira | | | |
|---|------------|--|------------------|
| Classificação | Ano | Formação | LEI |
| Voluntário | 1980 ... | Curso de formação - FENEIS (Capacitação) | |
| Reconhecimento | 2000 | Em fase de implementação | LEI Nº 10.098 |
| Necessidade | 2002 | Em fase de implementação - regularmentção | |
| | 2005 | Cursos superiores de tradução e interpretação, com habilitação em LSB - LP | DECRETO Nº 5.626 |
| Profissional | 2010 | Formação acadêmica em ensino médio e um curso de extensão | LEI Nº 12.319 |
| Profissional | 2015 | Nível superior, com habilitação em Tradução e Intépretação | LEI Nº 13.146 |

2.3 O Tradutor intérprete de LBS no ensino regular

Percebe-se que a atual realidade sobre a educação de Surdos configura-se com base nas esferas legais, de maneira diacrônica, os Surdos vêm marcando seu reconhecimento, mesmo que em passos vagarosos, em relação aos aspectos já vivenciados por eles nessa perceptiva sócio-antropológica e linguístico-cultural de sua história.

Como já abordado em capítulos anteriores, sua efetivação no ensino regular é uma das propostas oferecidas para esse acesso de educação para todos, tendo em conta essa proposta educacional, alunos Surdos passaram a frequentar salas de aula, como parte do processo histórico do movimento de inclusão, legitimada pelo Decreto 5.626/05 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que visa um:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (PNEE, 2008, p. 5)

Essa possibilidade de consolidação sobre a política de educação para Surdos, constituem uma nova história, sendo a de Educação em âmbito Bilingue aos alunos Surdos, sobre esse marco, Sá (2010) considera que, defendida pelo poder oficial a integração escolar de alunos Surdos, pautado nas políticas inclusivas que determinam a escolarização de Surdos em escolas regulares, mediante a educação inclusiva, tem se estabelecido a contratação de intérpretes, pois torna-se fundamental considerar esse profissional TILSB, nesse processo contemplado pelo Decreto, como principal responsável pelo acesso aos conhecimentos escolares, reconhecido pela Lei nº 12.319 que regulamenta o exercício de sua profissão. (SOUZA, 2015)

Defendida por argumentos que visam o acesso à educação para todo, o direito de estarem juntos sem distinção, iniciou-se o processo de reflexão sobre a educação do Surdo, em como seria o aprendizado dos conteúdos, quem seria o mediador, qual seria o profissional responsável por essa ação. Deste modo, “[...] a inclusão dos sujeitos surdos perpassa pelo acesso à

informação e a comunicação que, por sua vez, se dá em muitos casos, por meio da tradução para LBS.” (SOUZA, 2015, p.42), aqueles que antes eram intérpretes familiares, religiosos e educadores de Surdos, e passam a ser reconhecidos por começarem a interpretar nas escolas, pois as legislações consideram o TILSP, “[...] como profissionais que realizam atividades junto às comunidades em geral com intuito de minimizar as barreiras de comunicação e informação.” (SOUZA, 2015, p.43), Nesse contexto Albres (2016), enfatiza que:

Serviços públicos que demandam de interpretação para minorias linguísticas requerem a atividade de interpretação comunitária. Todavia, quando discutimos sobre a esfera da educação, em que há um acompanhamento contínuo e recursos específicos que delineiam a atividade de forma particular, este serviço é, mais especificamente denominado de “intepretação educacional” (ALBRES, 2006, p.50).

Principalmente por oportunizar o acesso à educação, em termos educacionais este profissional é considerado responsável pela promoção da educação de qualidade, o mesmo diante de exercício assegura e oferta acessibilidade linguística dos alunos Surdos. Sob esse enfoque Albres, Arruda e Vilhalva (2014) argumentam que:

Percebe-se que, aos poucos, a sociedade constrói um novo olhar em relação à Língua de Sinais, uma vez que as diversas mídias fazem uma apresentação positiva na perspectiva da acessibilidade, principalmente com ênfase ao profissional tradutor/intérprete de Língua de Sinais. (ALBRES, ARRUDA e VILHALVA, 2014, p.17)

Neste sentido, torna-se oportuno inteirar -se sobre a atuação deste profissional, em sala de aula do ensino regular. Sobre essa visão Souza (2015) afirma que com o reconhecimento da Libras como meio de interação e comunicação assegurado pelo decreto, principalmente dentro do contexto educacional, é o meio pelo qual os Surdos têm de acessar os conhecimentos formais oferecido pelas escolas.

Ademais, a autora argumenta que as políticas educacionais garantem apoios e recursos para a inserção deste aluno, como cumprimento destes direitos um dos recursos oferecidos é o profissional tradutor e intérprete em Língua de Sinais/Língua portuguesa, considerado como principal apoio por possibilitar o acesso as informações e aprendizados na sala de aula regular.

Conscientes desta profissão no âmbito educacional Quadros (2004), argumenta que atualmente é o profissional mais requisitado na área educação, pois a área de interpretação está cada vez mais ganhado significado, devido a atual realidade brasileira acerca das crescentes matrículas de alunos Surdos em escolas públicas ou particulares, afirma que essa demanda também é observada em outros países.

Diante das políticas educacionais a autora supracitada, ressalta que “[...] seria impossível atender as exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando -se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais.” (QUADROS, 2004, P. 59). Neste sentido faz-se necessário pensar o trabalho deste profissional no âmbito educacional, por conseguinte “Para muitos estudantes surdos, o acesso à educação geral é fornecido, em parte, usando os serviços de interpretação educacional.” (ALBRES, 2006, p.50)

Albres (2006), apresenta discussões importantes sobre a atuação nesse enfoque educacional, ressalta que a atuação em sala de aula pode se tornar um desafio para esse profissional, mesmo que ele tenha experiência, qualificação e saberes sobre os conteúdos e a vida acadêmica, a interação em sala de aula segundo a autora é complexa, sem dúvidas são muitos aspectos que podem afetar o sucesso de sua atuação, objetivando a inclusão “Os conhecimentos e papéis desenvolvidos pelo intérprete educacional são alguns dos aspectos críticos.” (ALBRES, 2006, p. 50)

Com apoio da autora supracitada, cujo a mesma compilou revisões literárias por meio de discussões em relação aos conhecimentos sobre os necessários, pois para desenvolver seus trabalhos os intérpretes educacionais carecem de um conjunto de conhecimentos especializados, baseado na seguinte explicação de Albres (2016),

As bases de conhecimento incluem principalmente, conhecimento sobre as línguas envolvidas em seu trabalho (língua oral e língua de sinais), teoria de interpretação, linguística, aquisição e desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo, e do sistema de educação básica. (ALBRES, 2016, p.50)

Retomando a questão, assim com apoio de Albres (2016) e Masutti e Santos (2008), posso assim definir a formação é essencial para contemplar esses conhecimentos teóricos, elencados, voltados a prática para o “fazer” da sala de aula, nunca se mostrou tanta prioridade sobre a formação dos intérpretes no nosso país, no entanto ao decorrer da prática, os intérpretes de Libras devem adquirir conhecimentos necessários, para lidarem com conceitos expostos, a fim de dominar essa prática, que muitas vezes são desconhecidas por eles.

Convém ressaltar que os tradutores intérpretes educacionais de LSB atuam para proporcionar o acesso à comunicação e à instrução em sala de aula para os alunos surdos, podendo interpretar as explicações, o diálogo entre professor e aluno, o diálogo entre colegas ouvintes, existem muitos papéis a serem desenvolvidos por esse profissional nesse ambiente

escolar, se verifica que ele assume várias funções dentre elas, traduzir e interpretar a línguas (oral e de sinais), motivar a interação entre os alunos surdos e ouvintes, ensinar a língua de sinais, ser modelo linguístico, ensinar os alunos com supervisão do professor entre outros pautados por Albres (2016) tais demandas demonstram que a atuação do tradutor intérprete em sala de aula se aproxima de um educador, é sob esse sentido que o mesmo deve ser percebido como profissional neste ambiente.

Porém Masutti e Santos (2008), afirmam sobre essa perspectiva que a questão a presença do TILSB no espaço escolar, não é bem vista como um profissional que faz parte do quadro escolar, pois são vistos apenas como mediadores de comunicação.

Desta forma, os autores argumentam que é necessário entender que com a entrada desse profissional no cenário educacional, a tradução e a interpretação, assumem posturas que envolve surdos/ouvintes, frente a comunicação para que ocorra a interação entre ambos, com a entrada desse ambiente escolar, todos participam ativamente desse processo inclusivo, visto que se pode dizer, citando Almeida e Lodi (2014) que:

[...] traduzir e interpretar implica em assumir uma posição tensa e que ainda não foi problematizada com o cuidado que merece na área da tradução e interpretação Libras - língua portuguesa. É necessário que se entenda que o processo de intermediação realizado por este profissional é uma prática que solicita um laço entre todos os participantes [...] (ALMEIDA E LODI, 2014, p.113)

Afinal, “Mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno [...]” (SANTOS E LACERDA, 2015, p. 515) Entende -se que o sucesso desse trabalho em âmbito educacional, conta com diversos pressupostos dentre eles a formação, relação interpessoal, deste profissional.

Sendo assim, no próximo capítulo será abordado um relato de experiência, analisando sobre as relações que permearam uma sala de aula de ensino regular, focalizando alunos Surdos e o profissional tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira educacional.

3. As Relações entre o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira e o aluno Surdo em contexto educacional

Neste capítulo serão abordados assuntos relacionados às relações que permeiam o contexto educacional e em especial, as relações entre o tradutor e intérprete de LSB educacional e alunos Surdo, baseando -se na experiência vivenciada no projeto de extensão “Ética e Inclusão escolar: Falando com as mãos”, que objetiva no contexto escolar, trabalhando com alunos da Educação Integral, vivenciar experiências educativas de modo a perceber-se como diferente do outro, respeitando a si mesmo e aos outros em suas singularidades, incluindo a linguística e cultural por meio da LSB.

3.1 As relações que permeiam o contexto escolar no ensino regular com alunos surdos

Baseado na ótica do autor interacionista Lev Seminovitch Vygotsky, O processo de ensino aprendizagem é influenciado pelas interações sociais, o autor discorre que é durante as interações com o meio e com outros que ele se devolve. No que tange o espaço escolar, o desenvolvimento da criança se dá por rede de relações, a escola é considerada um dos espaços de relações e transformações sociais.

A relação entre a criança/adolescente e o educador tem que ter um ambiente extremamente saudável para atingir um nível alto de aprendizagem, ou seja, a estimulação do aprendizado vem por meio de uma ótima relação interpessoal entre os dois indivíduos, no intuito de ter uma troca profunda de ideias. A compreensão sobre os relacionamentos é essencial para a comunicação e a interação no ambiente escolar, ambos promovem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, dessa forma segundo Vygotsky (1991)

[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam -se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 77)

Discutida a ótica das relações e sua contribuição no desenvolvimento dos sujeitos, serão tecidos breves argumentos a respeito dessa relação em ambiente escolar no processo de inclusão, pautados em uma visão psicossocial.

Conforme dito em capítulos anteriores sobre a inclusão, quando o professor se depara com a inclusão de alunos Surdos em salas comuns na educação básica é preciso se atentar

quanto ao olhar educacional sobre este estudante e considerar o uso de recursos visuais, desde gravuras, imagens, legendas, vídeos com janela em LSB.

Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. (LACERDA, 2006, p.174)

É a partir desse princípio que faz se necessário destacar a relação do aluno Surdo com o tradutor intérprete, a presença desse profissional TILSB em sala de aula objetiva o estabelecimento de parcerias com os docentes para adequar os conteúdos para os alunos Surdos, tornando-os mais acessíveis para que estes desenvolvam sua aprendizagem por meio de sua língua. Nesta perspectiva

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. (VYGOTSKY, 1991, p. 60)

A presença do TILSB, em ambiente educacional, propicia a criança entrar em contato com sua própria língua, esse trabalho escolar tem como fator dependente as relações entre esses dois sujeitos para o sucesso ou insucesso educacional. Pautando dessa afirmativa será permeada nossa reflexão entre esses dois sujeitos.

3.2 As Relações entre o tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira educacional e aluno Surdo

Mencionado os papéis desses sujeitos, neste relato de experiência, volto-me ao objetivo que é relatar, por meio das observações, reflexões e trocas, com base no Diário de Campo, analisando fragmentos dos momentos que considero mais impactantes destes registros.

Para iniciar o relato, selecionei um trecho em meu diário de campo do primeiro dia na escola, com a finalidade de contextualizar essa experiência:

[...] acredito que o projeto tem intensão de partilhar reflexões acerca do respeito as diferenças e dentre elas, o sujeito surdo. Estar em um local onde já existem surdos, traz significado, já tinha ouvido boatos sobre a escola, estava muito ansiosa para conhecer. Hoje foi o primeiro dia, nosso grupo foi com a intensão de conhecer o ambiente que iremos realizar o projeto, a expectativa era muito grande, pois essa é uma escola com muitos alunos

surdos matriculados, ouviu -se dizer que é uma escola bilingue, então torna-se muito relevante iniciarmos nosso trabalho lá. O Miguel, apresentou a nós, todos os alunos surdos que estudavam lá, apresentou os ambientes e as salas da escola. (Diário de Campo)

Pode-se observar que está escola localizada em um município do Vale do Paraíba, assume o papel de uma escola bilingue, como resposta das determinações legais, entretanto:

O que pude perceber durante esse primeiro contato é que para ensinar sinais, devemos abordar sobre a cultura surda, a identidade do surdo e a diferença entre ele e a pessoa com deficiência auditiva, pois tratam os surdos como deficientes em suas falas, quando na verdade, dizem ser uma escola bilíngue, acredito que eles podem sim, se tornar uma escola bilíngue, porém no futuro, já que durante a observação foi visto que os professores são ouvintes e os alunos se comunicam e aprendem por meio do intérprete, não há essa relação entre o professor e o aluno surdo. (Diário de Campo)

Conforme já abordado em capítulos anteriores, uma educação bilingue ou com bilinguismo, são pautadas pela língua de sinais como primeira língua e como base fundamental nesse processo de ensino para os alunos, porém nesta escola o profissional TILSB, assume a postura de tradução e interpretação, como suporte das falas e atividades desenvolvidas pelo professor, diante dessa visão nota-se que a escola precisa de informações referentes a essa abordagem, uma vez que demonstra ter essa visão medicalizada, sob o sujeito Surdo como deficiente, Góes (2002), contrapõe essa visão clinica assistencialista, defendendo, que não ter a audição, torna o aluno Surdo com menos possibilidades, mas torna-se necessário perceber que ele tem possibilidades diferentes, a autora ressalta essa visão, não deve ser levada adiante, visto que a atuação do TILSB, neste ambiente é pautada justamente por proporcionar essa questão de equidade, o mesmo em sua relação com o aluno proporciona recursos diferenciados, para que ele tenha as mesmas possibilidades, pois

[...] o intérprete é quem conhece as especificidades linguísticas da pessoa surda, quem sabe se comunicar com o aluno, quem pode, colaborativamente com o professor, criar condições favorecedoras de acesso aos conteúdos curriculares aos alunos surdos. (ALBRES, 2015, p.53)

Após a descrição desta primeira observação, iniciam-se os apontamentos sobre as relações relatadas neste contexto, as aulas do projeto aconteciam semanalmente, nas terças e quartas feiras, essas experiências, possibilitaram o contato com outros tradutores intérpretes, porém o contato mais intenso e próximo, foi nas quartas-feiras na turma da aluna Surda e a sua intérprete. Sobre essa relação, eu tenho propriedade para expor, já que esses momentos foram

relatados no diário de campo. Minha impressão inicial sobre esta relação é apontada, com base na postura da intérprete

[...] foi a primeira vez que a Amanda participou do projeto, mas não apreciei muito a postura da interprete, se mostrou muito fechada e suas atitudes eram bem ríspidas com a aluna que estava em fase de aprendizado, outra questão é que tentei me aproximar, para conversar com ela, e a mesma não demonstrou nenhum interesse com o projeto e não quis participar, talvez por ser, o primeiro contato da intérprete com o grupo, ela tenha se mostrado um tanto quanto fechada, pode-se até categorizar essa primeira impressão de sua relação com a aluna Surda como introspectiva” (DIÁRIO DE CAMPO)

É reconhecível ao longo dos relatos, que essa primeira impressão permeia por algumas aulas, a mesma visão é compartilhada por outros bolsistas que destacam a postura da intérprete como “militarista”.

[...] em diversos momentos das aulas do projeto quando a aluna participa de nossas aulas, motivarmos a interação dela com os colegas ouvintes com ela, permitindo que eles conversem e brinquem, enquanto arrumamos o local, que será realizada a atividade. Porém intérprete a repudia, não permite essa interação, sempre pede que fique quieta em seu lugar (DIÁRIO DE CAMPO).

O relato acima, permite pensar que o papel do intérprete em contexto educacional, não é claro para ela, essas atitudes transmitem a ideia de “posse” sobre a aluna, como se ela fosse uma mãe e não uma profissional, salvo que sua atuação neste ambiente, tem como um dos papéis essa função mediar as relações, Albres (2016), destaca que é fundamental o TILS é promover a interação entre as crianças ouvintes e as Surdas, a fim de estabelecer um elo entre elas, sua atuação no ambiente escolar não é somente interpretar o discurso dos professores, mas também promover a interação, ao interpretar conversas paralelas e possibilitar que a mesma tenha essa oportunidade de conversa, Albres (2016) recomenda aos intérpretes ensinar a língua de sinais para as crianças ouvintes, para que haja essa interação entre os alunos ouvintes e surdos.

Essa postura observada durante as aulas do projeto, influenciava o comportamento da aluna, ela sempre demonstrava estar retraída quando a tradutora intérprete estava por perto, acredito que essas atitudes devem retomar, a aluna, suas memórias sobre uma infância com histórico traumático, pois seus pais não aceitavam a falta de audição, com isso, ela era ‘castigada fisicamente.

[...] a Amanda se soltou, riu, correu, percebi que ela só se soltou quando a intérprete saiu, já não é a primeira vez que percebo isso, hoje ela participou

da atividade, o quanto aquilo foi significativo pra ela. Os colegas torciam para ela acertar o sinal, e como atividade tinha recursos visuais pois a atividade era a descobre do sinais das cores e nós utilizamos os lápis de cores para ela e a turma, ela se empolgava ao acertar, os colegas torciam, gritavam seu nome, e ela demonstrava sua alegria em interagir com eles por meio de sorrisos e pulinhos [...] (DIARIO DE CAMPO)

A mudança de postura, implica no desenvolvimento da criança surda, os estímulos incentivados por esse profissional, desempenham um papel ativo na vida do surdo, “À medida que a criança amadurece, tornando-se adolescente, o intérprete educacional pode desempenhar um papel significativo na capacitação do aluno para sua autodefesa e autoconfiança.” (ALBRES, 2016, p.58), evidencio essa afirmativa, pautando em diversas trocas de conversas informais, com uma aluna surda da faculdade, é demonstrada durante suas falas / sinalizações a relação de afetividade que tem com sua tradutora intérprete, a mesma acompanhou todo seu desenvolvimento, durante o ensino médio e agora na faculdade.

Durante algumas trocas de conversas com a Mirela, percebi o quanto intensa é a relação dela com sua intérprete. Quando ambas se encontram em sala de aula, acredito que foi uma relação de afeto, que se estendeu durante todo seu ensino médio e agora continua na faculdade, essa postura de motivar esse papel ativo dela na sociedade e em contexto educacional é perceptível, durante esse período foram providas diversas situações que estimulassem, um exemplo é a venda de rifas impulsionada e acompanhada pela intérprete e os alunos da sala, e eles ganharam churrasco durante os três anos, poderiam citar vários que foram observados durante essas conversas, as diversas atitudes de aproximação da aluna Surda com a sala, são demonstradas por apresentações em Libras [...] (DIARIO DE CAMPO).

A presença do intérprete nesse ambiente escolar é de extrema importância, ao “Olhar nos olhos das crianças à sua frente e sentir-se responsável, sentir -se comprometido, sentir -se envolvido ética e humanamente é essencial para um bom trabalho.” (ALBRES, 2019, p.38), percebe-se que essa relação entre ambos, implica no comportamento e desenvolvimento do aluno Surdo, conforme exposto temos duas relações para serem analisadas, na primeira nota-se que a aluna fica inibida com a presença da tradutora intérprete, a segunda é perceptível que esse protagonismo construído e desenvolvido em sua trajetória escolar, as atitudes durante os anos não só fez com que ela se torna-se a oradora da turma em sua formatura do ensino médio, mas que também entrou para a faculdade para se formar professora.

Albres (2019), evidencia em seu discurso, que as questões como neutralidade, imparcialidade e objetividade na postura do profissional tradutor intérprete, predominado por marcos legais, reflete em muitas escolas,

Ao compreender a relação dialógica da linguagem com uma afetividade devolvida em prol da educação do aluno surdo, os intérpretes podem fazer mais do que “verter uma língua para a outra”, mais do que “transportar conteúdos”. Os intérpretes constroem sua afetividade a partir das relações vividas e constroem sentidos sobre discursos proferidos, e sua enunciação em português e em Libras emerge da interação dialógica. (ALBRES, 2019, p.59)

É possível perceber as implicações desta relação na aprendizagem e desenvolvimento do aluno Surdo, “em questões de ensino-aprendizagem, a afetividade é cientificamente comprovada como fundamental para as crianças e jovens alunos.” (ALBRES, 2019, p.33), durante os momentos de troca com a bolsista Surda, ela afirmou o quanto as relações com a intérprete influenciam em aprendizagem, durante a sua vida escolar ela passou por diversas experiências na escola desde o ensino fundamental até o ensino médio, relacionando-se com várias intérpretes, algumas fluentes, outras nem tanto, inclusive passou pela experiência de ingressar à primeira série, seguindo até a quinta série estudando sem tradutor intérprete, passando por dificuldades, buscando compreender fragmentos das aulas por meio do uso do alfabeto manual utilizado por colegas, deixando grandes lacunas, pude perceber durante suas falas que foi um período confuso, a mesma argumentava que a falta de informação ou formação das intérpretes eram demonstrada sempre que elas faziam interpretações sucintas e confusas, que na maioria das vezes não representavam a fala do professor ou de outra pessoa de fato, o que impossibilitava essa interação com os demais, professores, colegas e toda a comunidade escolar “Assim, os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos.” (LACERDA, 2006, p.165).

São apontados dois vieses diante esse relato, sendo o primeiro a falta de formação do intérprete e o segundo outro remete a ética desse profissional, pois em ambiente escolar “[...] o intérprete deve dominar a língua de sinais e a língua portuguesa. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação [...]” (QUADROS, 2004, p.28)

Em diversos momentos de aulas do projeto é feita essa associação sobre a falta de postura e ética da intérprete e as implicações na aprendizagem, com base no seguinte relato,

Já perdi a conta das inúmeras tentativas de conversa e aproximação com a intérprete Renata, a mesma tem mesma postura inicial, sempre distantes de nossas aulas, normalmente quando não sai e deixa a aluna surda ela fica encostada no campo, a expressão no rosto da Amanda é sempre de dúvida, até arriscamos tentar explicar a atividade para ela utilizando suportes visuais, libras, mas é perceptível que ela não entende, por sua vez quando

solicitamos ela faz alguns sinais, mas a expressão de falta de entendimento continua [...] (DIARIO DE CAMPO)

É notório a falta de ética da profissional, é demonstrada em outros momentos, em aulas fora do período integral, em sala de aula segundo o relato do também bolsista Surdo que atua em contraturno das nossas aulas do projeto como estagiário, em trocas de conversas, ele retrata a mesma postura e a falta de interpretação em uma aula de Língua Portuguesa,

[...] Miguel me contou sobre a atitude dela durante uma aula de português, a professora de sala estava fazendo a leitura de um texto, de determinado gênero discursivo, todos inclusive a Amanda estava acompanhando com o apoio do livro, porém ela não tinha a tradução da intérprete, nesse aprendizagem, durante a aula a professora de sala levantava questões e os alunos respondiam as interpretações não eram realizadas também [...] (DIARIO DE CAMPO)

Lacerda (2006) afirma que o problema central no espaço escolar inclusivo, segundo estudos “[...], é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções [...], tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe.” (LACERDA, 2006, p.166) Com base na autora exponho outra situação que demonstra essa que essa postura inflexível da intérprete, provoca alteração no aprendizado da aluna, pois quando se tem uma carência na interpretação e tradução na Língua de Sinais, “os surdos não conseguem avançar em termo educacionais.” (QUADROS, 2004, p.28) a falta de acesso as informações e discussões vinculadas em sala de aula, segundo Quadros, 2004, exclui o aluno Surdo das interações sociais.

Outra implicação pautada ainda sob esse princípio ético como base para essas relações é o uso de “[...] bom senso, de um alto caráter moral e de ética em sua atuação profissional” (QUADROS, 2004, p.43)

A atitude da intérprete é contraria a esse princípio, quando percebido que aluna claro nosso objetivo na atividade, solicitávamos a participação, nessas explicações, ela argumentava que nós quem deveríamos interpretar, já que estávamos em um projeto que tem como foco a interação em Língua de Sinais,

[...] Hoje durante as trocas de reflexão com os bolsistas, percebemos o porquê da falta de interação da intérprete em nossas aulas, é notório que ela tem uma ideia oposta da nossa presença na escola, visto que ainda estávamos em fase de aprendizado na língua de sinais e que ela é a profissional formada nesta área (DIARIO DE CAMPO)

Dentro de sala de aula e em outros ambientes da escola, o TILSB é a referência do aluno Surdo, é ele quem está imerso em sua cultura Surda, o mesmo deve favorecer o desenvolvimento de aspectos da identidade surda dessas crianças, sendo assim sua função é ensinar a língua de sinais, para a criança Surda, como uma língua natural, presente na cultura dela, o mesmo deve prover, troca de diálogos como o aluno, para que ele exercite essa aquisição, o profissional TILSB é o modelo linguístico para a aquisição da língua de Sinais Brasileira e a Língua escrita (Língua Portuguesa), o aluno surdo tem ele como seu canal de comunicação, durante as aulas o olhar da aluna surda sempre voltava a intérprete, mesmo quando estávamos arriscando alguns sinais, afinal é ela a referência da Amanda, em virtude dessa relação seu papel é de exercer e estimular a língua de sinais, através da sua interação, com a aluna, forma natural, principalmente ao perceber que aluna tem um atraso na aquisição da Língua, é notório que essa falta de modelo linguístico implica em confusões e a não aquisição da língua conforme afirma Albres (2016).

É perceptível que a intérprete não está contente com sua profissão, até este momento sua postura e suas atitudes demonstram ser insensíveis, a impressão que se tem é que ela não se reconhece como profissional, em aulas expressa que não traduzir e interpretar para a Amanda, em eventos como por exemplo a formatura de encerramento do projeto, ela optou sentar no fundo com a menina, solicitamos que ela sentasse na frente, pois assim a Amanda conseguiria visualizar, ao invés de tomar sua postura e ir na frente interpretar, ela simplesmente ficou sentada ao lado e deixou que uma profissional tradutora – intérprete sinalizasse para a menina [...] (DIARIO DE CAMPO)

O que se observa na intérprete é que de fato ela não reconhece que suas condutas afetam no aprendizado e desenvolvimento da aula, assim sendo ela permanece com a visão já mencionada, clínica/médica, pois impõe a oralidade na aluna, ao invés de motivar a identidade Surda da menina.

[...] durante as trocas de turma, fui até a biblioteca da escola para verificar se a turma já estava lá, quando entrei encontrei a Amanda com sua intérprete, a situação entre as duas parecia ser uma execução de tarefa ou reforço, bom a atividade era algo relacionado a seu aprendizado [...], a princípio enquanto esperava comecei observar, percebi que em dados momentos ela falava oralmente e solicitava a menina falar também, os sons das palavras, parecia ser um início de leitura, porém ela estimular a Língua portuguesa é realmente muito importante, mas em nenhum momento vi ela sinalizando em LSB [...] (DIARIO DE CAMPO)

Outro relato que demonstra essa postura dela é sobre uma aula, que a intérprete chegou junto com a turma, mas a Ana Julia não,

[...] então a Amanda chegou e estava sem o seu Aparelho Auditivo, começamos a aula e todos estavam aprendendo os sinais presentes na atividade que planejamos, então a intérprete dela chamou -a e começou a brigar com ela, Amanda começou a chorar, não entendi, o que estava acontecendo até que percebi que ela estava sem o aparelho e por isso a interprete estava brigando com ela para ela ir pegar e colocar. Essa situação me trouxe uma reflexão que eu não havia percebido antes, é notório que a Amanda ama ser Surda e se reconhecer como é óbvio que ela não gosta do aparelho auditivo, mas que isso é algo imposto a ela (DIARIO DE CAMPO).

É perceptível que esta postura, não agrega o envolvimento da Amanda nesta nova cultura que ela está conhecendo, é notório que a falta de modelo linguístico, causa confusões na aluna, seja em aulas do projeto ou regulares, a postura da intérprete modifica a sua inclusão escolar, uma vez que não promove os papéis necessários para que ela aprenda e se desenvolva, principalmente em sua língua

As questões acerca do profissional tradutor intérprete educacional, apontadas no relato, mostram que é necessária uma intensificação com relação a formação desse profissional, pois durante os recortes foi possível observar essa desfiguração de papel é pouco refletida por muitos profissionais da área, haja visto que foi mostrado durante o capítulo que quando o TILSB não sabe sobre as definições de suas funções, acarretam na falta de significados para o aluno, visto que quando esse profissional compreende seu papel ele favorece um melhor aproveitamento do aluno nesse espaço. O tradutor intérprete não é o único responsável por toda essa dinâmica inclusiva do cotidiano escolar e o desenvolvimento da aprendizagem da aluna, mas ele é a peça chave para que tenha essa possibilidade mudança, como vimos a é preciso que o intérprete se faça presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado este estudo considero importante ressaltar que os são visíveis as diferentes abordagens de ensino para o Surdo, presentes na história, bem como o sucesso e insucesso de cada uma delas, com as lutas educacionais, por parte da comunidade Surda, iniciamos um processo inclusivo e bilíngue, porém para que de fato a inclusão em escolas regulares aconteçam é preciso reconhecer essa língua de fato, os surdos precisam ter uma voz mais ativa neste espaço e sobre as questões ligadas a educação, além disso é necessário que os profissionais TILS tenham uma proficiência em sua formação e um amplo repertório em língua que sinais que seja claro.

Vimos, porém, que as observações deste estudo apontaram que a relação entre os Surdos e os intérpretes deveriam ocorrer de forma recíproca, ou seja, haver além do respeito entre ambos, uma transparência, para que o ensino realmente aconteça de forma efetiva, além disso é necessário para que haja a comunicação fluida entre ambos uma boa proficiência na língua de sinais, assim o tradutor intérprete educacional deve exercer sua ética em sala de aula, buscando sempre a progressão continuada em cursos de aperfeiçoamento e ao Surdo compete a sinceridade diante das dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar, dar um feedback ao intérprete é peça fundamental, além do comprometimento com as matérias que estão sendo transpassadas, quando não há essas posturas positivas observamos como resultado a desmotivação por parte do Surdo, que finaliza seus estudos na educação básica sem alguns conhecimentos específicos, o intérprete, por sua vez, acaba sendo mal visto pela comunidade Surda. Conforme afirma Duarte (2015)

Todas as questões levantadas apontam para urgência necessidade de discutir, promover, respeitar e valorizar a formação. Tais ações legitimam, embasam e respaldam a atuação de tradutores e intérpretes. As atuais conquistas e lutas em curso apontam uma definição clara do papel desse profissional é um bem a ser consolidado, principalmente, nas instituições de ensino. (DUARTE, 2015, p.53)

Portanto frente aos resultados obtidos no presente estudo, conclui-se que é necessário haver uma boa relação entre o sujeito Surdo e seu intérprete, haja vista os relatos deste estudo, onde são apontados os resultados obtidos sobre essa relação, e a influência no sentido estimular o Surdo nesse processo de aquisição do conhecimento observado no presente trabalho, bem

como o fato da necessidade de formação continuada do intérprete e a influência na relação com comunidade Surda abrem caminhos para uma reflexão.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015. 144 p.

_____. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Cad. CEDES [online]. 2000, vol.20, n.50, pp.70-83. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006>.

_____. **Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: Uma abordagem internacional**. Revista Forum: Bilingue| LIBRAS/PORTUUGUÊS. Rio de Janeiro: INES, 2016 p. 49-61.

ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. **Formação de instrutores de libras surdos: relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula**. In: ALBRES, N. de A; NEVES, S. L. G. **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: Feneis, 2014. p. 63-91.

ALBRES, N. de A; SHIRLEY, V.; ARRUDA, C. C. C.de. **Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva e bilíngue de surdos – o cas como política de ação do mec**. In: ALBRES, N. de A; NEVES, S. L. G. **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: Feneis, 2014. p. 13-45.

ALMEIDA, E. B. de; LODI, A. C. B. **Formação de intérpretes de libras – língua portuguesa: reflexões a partir de uma prática formativa**. In: ALBRES, N. de A; NEVES, S. L. G. **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: Feneis, 2014. p. 109-131.

BARBOZA, C. F. S. et al. **A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro da perspectiva inclusiva**. Revista Espaço: A surdez como matriz da experiência, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p.211-231, jun. 2015.

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil de 1988. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 9 Dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

_____. Lei nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: Do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v.6, n. 1,p.99-116,2000.Disponívelem:

<https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf>. Acesso em: 05 agosto. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

GALASSO, B.; ESDRAS, D. A Escolarização de Estudantes Surdos no Brasil: Educação Básica. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2018. 618 p

GESSER, A. LIBRAS? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GÓES, M. C. R. de. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. 88 p

GOLDFELD, M. A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p

HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E., Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46, pp.68-80. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Cad. CEDES [online]. 2000, vol.20, n.50, pp.70-83. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006>.

LIMA, C. M. et al. Aprendizagem sobre a educação de Surdos: Aprendizagens no encontro com a surdez. Revista Espaço: A surdez como matriz da experiência, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p.89-111, jun. 2015.

MASSUTI, M.L.; SANTOS, S.A. dos. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R.M.de (Org.) Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p.150 – 169.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Mariana Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). Escola Inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-87.

PERLIN, G. Histórias de vida surda: identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=153>

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Arned, 1997. 126 p

_____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p. : il.

SÁ, N. R. L. de. Cultura, Poder e Educação de Surdos. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 365 p.

SILVA, M. da P M. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SOARES, M. A. L. A Educação do Surdo no Brasil. Bragança Paulista, SP: Autores Associados, 1999. 125 p

SOUZA, I. G. M. de. Tradutor e intérprete de Língua de Sinais e língua portuguesa: Um abismo entre a formação e a atuação. Revista Forum: bilíngue| LIBRAS/PORTUGUÊS, Rio de Janeiro, v. 1, n. 31, p.41-51, jun. 2015.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, [s.l.], v. 14, n. 4, p.957-986, 9 set. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145557>.

STROBEL, K. L. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. ed. Florianópolis: Ufsc, 2013. 148 p.

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. ed. Florianópolis: Ufsc, 2013. 148 p.

_____. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

TERCEIRO, F. M. L. Deafhood: contribuições de paddy ladd à educação bilíngue para surdos. Revista, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42585&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1369>> Acesso em: 10 ago. 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades WITCHES, P. H; LOPES, M. C. Surdes como matriz da experiência. Revista Espaço: A surdez como matriz da experiência, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p.31-491, jun. 2015.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 4 ed. São Paulo – SP: Livraria Martins, 1991. p.115.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdes como matriz da experiência. Revista Espaço: A surdez como matriz da experiência, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p.31-491, jun. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Ensino Fundamental



Universidade de Taubaté

Reitoria

Autarquia Municipal de Regime Especial

Rua 4 de Março, 432, Centro – Taubaté

PROJETO DE TRABALHO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título: Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos

Professora Coordenadora: Viviane Galvão Botelho Neves

Departamento: Pedagogia

Departamentos envolvidos: Pedagogia

Dia da semana: Segunda – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Terça-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quarta-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quinta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Sexta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

- **Os dias destacados em negrito são os que correspondem aos que os bolsistas estarão em atividade na escola.**

Nº de alunos atendidos: 300

Faixa etária: 6 a 11 anos

Graduandos envolvidos:

Departamento: Letras e Pedagogia

2.JUSTIFICATIVA

A inclusão tem sido um tema frequentemente abordado em sua amplitude, no que tange às questões sociais do indivíduo como ser integral e que, como cidadão precisa participar do meio no qual vive, todavia é necessário destacar que para que ela aconteça na sociedade, apresentá-la de uma forma prática e lúdica em ambiente escolar, faz com que essa experiência se torne significativa às crianças para que incorporem-na abrangendo outros ambientes nos quais participam.

Com a participação de alunos da graduação que são surdos, será utilizada a língua de sinais em todas as atividades planejadas, atendendo às orientações do Decreto Federal nº 5.626/2005 que no capítulo IV, aponta que para que haja inclusão também na comunicação, deve-se “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares”, motivando-os em uma educação na perspectiva bilíngue abordando todas as demais diferenças, ampliando o seu repertório para interação. Assim, destaca-se a relevância de, a partir dessa diferença linguística, envolver todos os alunos participantes nesse projeto para trabalharem com sinais elementares em todas as atividades, tornando – se possível entre os alunos do Ensino Fundamental das escolas municipais, o reconhecimento e respeito às diferenças.

3.OBJETIVOS

- Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, autoestima e o sentimento de pertencimento;
- Proporcionar experiências educativas que levem o aluno a perceber-se como diferente do outro, respeitando a si mesmo e aos outros em suas singularidades, incluindo a linguística e cultural por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras;
- Reconhecer e valorizar a diversidade humana presente no contexto escolar, incentivando adoção de ações educativas inclusivas;

- Estimular o interesse de professores e oficinairos na construção de conhecimentos ligados ao tema;
- Fomentar projetos interdisciplinares aproximando temas como diversidade, inclusão e deficiência, representadas em diferentes ações pedagógicas e envolvendo alunos do Programa de Ensino Integral;
- Estimular a implementação de projetos de pesquisa orientados para os temas relacionados a inclusão e diversidade escolar.

4.METODOLOGIA

Organizar e programar atividades em torno do tema Ética e Inclusão escolar e a Libras. Tal projeto poderá incluir-se entre as atividades de diferentes unidades escolares, envolvendo grupos de alunos do Ensino Integral, visando ressaltar entre os envolvidos a importância do respeito ao outro e a necessidade do estabelecimento de relacionamentos fraternos e solidários no contexto educativo. Essa temática poderá ser desenvolvida em diferentes áreas do conhecimento, seguindo quatro eixos: **Conhecendo a realidade escolar; Planejando e desenvolvendo as ações na escola; Refletindo sobre a atividade pedagógica;**

Produzindo e partilhando conhecimentos.

Dentro da escola o trabalho será desenvolvido por meio de brincadeiras, jogos, atividades com músicas, rodas de conversas e dinâmicas englobando os objetivos.

5.DESENVOLVIMENTO DO PROJETO / ALINHAMENTO ESTRATÉGICO

| METAS (De acordo com Plano de Trabalho) | AÇÕES PREVISTAS | RESULTADOS ESPERADOS |
|---|--|--|
| 1 – <ul style="list-style-type: none"> • Coletar dados que contribuam para um trabalho mais direcionado às necessidades do contexto escolar. | 1-Conhecendo a realidade escolar: entendemos este primeiro momento com uma oportunidade para | 1 – Obter dados sobre todo o contexto escolar que permitam o conhecimento das necessidades a serem contempladas no planejamento. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>2 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar e colocar em prática atividades planejadas, visando atingir aos objetivos propostos. <p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as atividades aplicadas e replanejá-las de acordo com a necessidade. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar as ações realizadas durante o planejamento e aplicação das atividades no espaço escolar. | <p>conhecimento mútuo, no qual a equipe do Projeto (coordenadores e bolsistas) deve, em contato com a equipe da Escola, estabelecer expectativas favoráveis em relação às atividades que serão realizadas. Esse momento inclui a apresentação dos bolsistas à direção, alunos e professores, com acompanhamento do professor coordenador, no sentido de tornar claros para os parceiros os objetivos e sentidos da presença dos bolsistas no espaço escolar. Pode compreender, por exemplo, as seguintes ações:</p> <p>a. Reunião inicial com a equipe pedagógica da universidade para discussão das atribuições do aluno bolsista e posturas adequadas no ambiente escolar.</p> <p>b. Reuniões iniciais com a equipe pedagógica</p> | <p>2 – Perceber a participação das crianças nas atividades, bem como as primeiras mudanças frente ao reconhecimento das diferenças.</p> <p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atingir de maneira mais assertiva os objetivos propostos. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado com com os registros e possíveis publicações de relatos de experiências. |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>da escola para apresentação do projeto e discussão de possíveis adequações</p> <p>c. Adequação da proposta de trabalho delineada após discussão com gestores, coordenadores pedagógicos, oficinairos e demais participantes da escola parceira, definindo-se assim um plano de trabalho dos bolsistas.</p> <p>2- Planejando e desenvolvendo as ações na escola: a essa etapa correspondem as seguintes ações:</p> <p>a. Planejamento e desenvolvimento na escola, das ações previstas, sob orientação da professora coordenadora de projeto.</p> <p>b. Registro das atividades desenvolvidas, para discussão e análise posterior, em</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>cadernos de campo e/ou portfólios</p> <p>3- Refletindo sobre a atividade pedagógica: em momentos de trabalho coletivo, quando as ações desenvolvidas são trazidas à discussão, analisadas, refletidas e redefinidas para continuidade do trabalho. Requer as seguintes ações:</p> <p>a. Reuniões semanais dos alunos bolsistas e professores coordenadores de projeto, para avaliação e replanejamento das atividades e produção de materiais;</p> <p>b. Atividades de estudo e reflexão teórica sugeridas pela análise dos dados registrados.</p> <p>4- Produzindo e partilhando conhecimentos, que compreende momentos nos</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>quais os conhecimentos produzidos pelos participantes são registrados, organizados e comunicados, no sentido de valorizar alunos e professores da universidade e da escola como produtores e autores de saberes pedagógicos.</p> | |
|--|---|--|

6. RESPONSABILIDADES E PARTES INTERESSADAS

Aos bolsistas competem as responsabilidades de planejar e aplicar as atividades no contexto escolar, replanejá-las sempre que necessário, registrar todas elas.

À professora coordenadora competem as responsabilidades de orientar os bolsistas para o planejamento e aplicação das atividades, bem como a necessidade de replanejamento sempre que observada, assim como no preenchimento de relatórios e documentos relacionados ao projeto e aos bolsistas.

7. TEMPO ESTIMADO

12 meses

8. RECURSOS MATERIAIS

- EVA;
- Tesoura;

- Cola quente;
- Cola fria;
- Materiais recicláveis;
- Lápis de Cor;
- Tinta Guache;
- Papel cartão (diversas cores);
- Papel pardo;
- Cartolina (diversas cores);
- Sulfite;
- Jogos bilíngue (Libras – Língua Portuguesa);
- Polasil;
- Papel contact.

| 9.CRONOGRAMA | | | | | | | |
|--|-------------|--------------|--------------|---------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Ações Previstas | Maio | JUNHO | JULHO | AGOSTO | SETEMBRO | OUTUBRO | NOVEMBRO |
| Planejamento e Aplicação das atividades na escola | | | | X | X | X | X |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |