



**EDUCAÇÃO DE SURDOS INDÍGENAS EM UMA COMUNIDADE
PANKARARU NO INTERIOR DE PERNAMBUCO: EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, EDUCAÇÃO BILÍNGUE OU O QUÊ?**

Bruno Henrique da Silva

São Carlos
2019

**EDUCAÇÃO DE SURDOS INDÍGENAS EM UMA COMUNIDADE
PANKARARU NO INTERIOR DE PERNAMBUCO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA,
EDUCAÇÃO BILÍNGUE OU O QUÊ?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, para obtenção do título de Bacharel em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Janaina Cabello

São Carlos
2019



A Deus e às forças encantadas que sempre me guiaram, me protegeram e também às pessoas que jamais esquecerei: Rosália Jesus, Rosineide Jesus e Damião Silva.

AGRADECIMENTOS

Ao sair de casa pedi à minha força encantada que me protegesse, guiasse, me desse força e sabedoria. Meus pedidos foram atendidos! Janaina Cabello, agradeço imensamente por fazer parte dessa grande conquista, foi você quem me ensinou várias coisas, como ler e escrever não só para os outros, mas também para mim (Sabedoria). Você quem me fez não desistir de alguns planos e persistir (Força). Obrigado por tudo minha incrível orientadora e inspiração em vários momentos.

Todos temos uma base e a minha sempre foi minha família. Agradeço a todos, nunca esqueci cada abraço, palavra, conselho que recebi quando sai da aldeia. A distância é longa, mas sempre estiveram comigo, em especial os meus irmãos Daniel Luan, Erik Henrique, João Paulo e Nicolas José, primo Wesley Jesus, minha Mãe, Maria Luiza, que sempre apoiou minhas escolhas e por quem tenho grande admiração por ser tão forte, e a meu tio Antônio Carlos que sempre esteve comigo quando mais precisei, quem torceu por mim nos jogos da escola quando criança e torceu por mim quando entrei na universidade.

Também a Vitoria Manoela, que esteve do meu lado nesse percurso, que me ensina cada dia mais como ser uma pessoa melhor, que nos dias tristes me fez sorrir e me mostrou o quão longe podemos ir juntos se nos dedicarmos.

A todos meus amigos (a) da graduação e demais que conheci nesse percurso, que deixaram esses quatro anos mais alegres, em especial à Dayane Marques, Diego Julião, Marta Comapa, Gabriele Oliveira, Isabela Rodrigues, Robson Marques e Renata Ferreira, com quem pude compartilhar os momentos de angústia dos trabalhos e felicidade das conquistas e que me ensinaram muito sobre esse espaço novo por serem pessoas maravilhosas.

Fico feliz por ter tido a oportunidade de passar pelo curso TILSP, que possui uma equipe incrível. Agradeço imensamente a todos os professores e intérpretes que me ensinaram e me ensinam muito sobre a profissão e também que contribuíram no meu desenvolvimento como pessoa, em especial Rimar Segala, por não ser só professor mas amigo, um profissional que admiro muito, e Sarah Lisbão por ser essa pessoa iluminada, querida, que sempre me escutou, orientou, me ensinou a ter mais segurança. Novamente obrigado à todos, família, amigos, professores, interpretes, curso TILS: essa conquista é nossa!

RESUMO

Este trabalho apresenta a realidade da educação de surdos indígenas de uma comunidade da etnia Pankararu, localizada no interior do estado de Pernambuco, a partir de entrevistas com dois surdos e de suas famílias. Discutimos, a partir dos relatos dos familiares e da dificuldade de entrevistar os próprios alunos indígenas surdos em LIBRAS, como a educação para esses alunos vem sendo proposta na aldeia (de forma bastante distante do que é previsto pela legislação, especificamente pela lei 10.436 de 2002 e pelo decreto 5.626 de 2005, que asseguram o reconhecimento da LIBRAS como língua e garantem o acesso das pessoas surdas à educação). Problematizando os modos como a educação dos surdos indígenas dessa comunidade Pankararu vem sendo feita, tendo como base os estudos da educação bilíngue para surdos e o trabalho do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS na esfera educacional, pretendemos evidenciar o quanto ainda é necessária a formação de profissionais (inclusive e principalmente indígenas) nesse sentido, para que uma educação inclusiva bilíngue possa se fazer, de fato, dentro das comunidades indígenas.

Palavras-chave: Educação bilíngue para surdos. Educação de surdos indígenas. Tradução e Interpretação de LIBRAS na esfera educacional. Educação escolar indígena.

RESUMO EM LIBRAS

Disponível em: https://youtu.be/kdSMu5_zu2U

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	11
1.1	Breve percurso histórico sobre a Educação de Surdos.....	11
1.2	Educação inclusiva e educação bilíngue como propostas educacionais para surdos: tensionamentos.....	15
1.3	A educação dos surdos da comunidade Pankararu de Brejo dos Padres	18
2	O PROFISSIONAL TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS: ASPECTOS DE FORMAÇÃO	23
2.1	A formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS indígenas: algumas considerações no contexto da educação de surdos indígenas.....	25
3	PRODUÇÃO DOS DADOS A PARTIR DE ENTREVISTAS: CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES	27
3.1	Os participantes: os surdos indígenas e as suas famílias	28
4	O PREVISTO E O ENCONTRADO: O QUÊ E COMO OS SURDOS DA ALDEIA BREJO DOS PADRES TÊM APRENDIDO?.....	32
4.1	Excertos das entrevistas e análises	33
4.2	Materiais didáticos e análises: material adaptado, material bilíngue ou o quê?	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS.....	45
	ANEXOS	48
	Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo)	48
	Anexo 2 – Carta Autorização Lideranças Indígenas	49
	Anexo 3 – Transcrição das entrevistas com a família de Daniel	50
	Anexo 4 – Transcrição das entrevistas com a família de Lucas.....	53

APRESENTAÇÃO

Este trabalho apresenta questões relacionadas à educação de surdos indígenas no interior de Pernambuco, contrastando a teoria com a prática. De início, trago a motivação que me levou a trilhar essa pesquisa.

Sou da etnia Pankararu e moro em uma aldeia situada no interior de Pernambuco de nome Brejo dos Padres. Essa aldeia está dentro da reserva da terra indígena Pankararu, onde se encontram outras aldeias próximas, sendo este território dividido em três cidades: Tacaratu, Jatobá e Petrolândia. Sempre tive contato com amigos surdos dentro da aldeia, nenhum falante de LIBRAS e sempre nos comunicamos através de gestos. Não tinha conhecimentos acadêmicos sobre as questões relacionadas à surdez, como a Língua Brasileira de Sinais, o trabalho do tradutor e intérprete de LIBRAS, escolas bilíngues para surdos, dentre outras questões.

Em meu percurso escolar, passei pelas escolas indígenas da aldeia, e em nenhuma delas tinha a presença do profissional intérprete, nem de serviços para garantir que essas pessoas surdas tivessem o acesso à educação. Com isso, os surdos da aldeia se deslocavam e se deslocam para uma das cidades mais próximas, Jatobá, onde tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado por lá. Há somente uma escola na cidade que oferece o serviço para a educação de surdos e cegos, onde se tem uma sala contando com duas professoras pedagogas, sem a presença de um intérprete. Essa sala era conhecida como “sala dos especiais”, por ter a presença de pessoas que eram denominadas como “especiais”, ou seja, aquelas que apresentam alguma deficiência ou diferença. Há outra sala de recursos, onde é realizado o atendimento a essa demanda.

Atualmente esse trabalho não é mais oferecido na cidade de Tacaratu (onde se localiza a aldeia). Há um tempo, quando o trabalho existia, acontecia de maneira parecida com o cenário anterior, onde há a sala de recursos com duas professoras que atendiam os alunos surdos e demais. Só que havia uma diferença: essa escola tinha a presença do tradutor e intérprete de LIBRAS. Já na cidade de Petrolândia existe a presença do tradutor e intérprete no ensino médio, em uma escola inclusiva.

A minha entrada no ensino superior sempre foi distante da minha realidade, sendo que na minha família poucos conseguiram cursar uma graduação. Com a abertura dos sistemas de cotas essa distância foi diminuindo, uma vez que eu já tinha amigos(a) que estavam conseguindo cursar, entrar nas universidades, e foi uma das minhas amigas

que me apresentou o vestibular indígena da UFSCar, que ocorre desde o ano de 2008 e oferece uma vaga para alunos indígenas para cada curso de graduação. Com isso no ano de 2016 realizei o vestibular indígena¹ da UFSCar concorrendo para a vaga no curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa, sendo que consegui passar e entrar na universidade. Optei por essa graduação já que me questionava sobre o que se passava com meus colegas surdos da aldeia, querendo buscar conhecimentos, aprender a Língua de Sinais Brasileira e trabalhar nessa área.

Ao entrar na graduação comecei a obter conhecimentos sobre os assuntos relacionados ao trabalho do tradutor e interprete de língua de sinais, sobre a comunidade surda, LIBRAS, dentre outros assuntos, e fui notando o quão distante era da realidade em que vivenciava na aldeia como, por exemplo, a inserção dos alunos surdos nas escolas. Aprendi na graduação que é de extrema importância para os alunos surdos terem seu direito ao tradutor e interprete de LIBRAS em sala de aula, a importância das escolas bilíngues para que o aluno surdo tenha seu direito de aprender na escola por meio de sua L1 (primeira língua) a LIBRAS, a importância da comunidade surda no contato com esses surdos que ainda não tem sua L1 (LIBRAS).

Com o passar do tempo, então, percebi que em alguns pontos havia um distanciamento muito grande das práticas que eu tinha em sala de aula com a realidade em que se encontra no lugar de onde vim. Outro ponto que me causava uma inquietação era com relação aos textos, artigos e livros discutidos em sala de aula, que eram de pesquisas realizadas quase sempre no sul e sudeste do país. Fui percebendo que ainda não tinha uma representatividade dos trabalhos realizados no nordeste, em áreas indígenas e que pouco se discuti sobre a escolarização dos alunos surdos indígenas.

Essa inquietação me trouxe tais questionamentos: como é realizado o trabalho do tradutor e intérprete de LIBRAS nas escolas indígenas de Pernambuco? Como os alunos indígenas surdos são atendidos na escola? Teriam discussões nas aldeias referentes à educação de surdos? O que acontece na prática na educação de surdos indígenas de Pernambuco? Qual a importância de se ter um tradutor e interprete de LIBRAS nas aldeias?

Assim, tais questionamentos me levaram a realizar essa pesquisa. Nesse percurso, percebi que no Brasil, as discussões sobre a educação de surdos indígenas

¹Para mais informações sobre o vestibular indígena da UFSCar, consultar <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/indigenas-1/indigenas> Acesso em 27.05.2019

ainda são poucas, um campo muito carente de pesquisa. Ao realizar uma breve pesquisa no Google Acadêmico, por exemplo, a maioria dos trabalhos encontrados são trabalhos que falam dos surdos indígenas que possuem uma língua de sinais nativa (como é o caso dos indígenas surdos da etnia Urubu-Kaapor que falam a língua de sinais Kaapor), ou os Terenas que também têm uma grande visibilidade nos estudos de surdos indígenas. Mas no Brasil (segundo dados do IBGE, 2010), temos mais de 896,9 mil de pessoas indígenas, de 305 etnias, que falam 274 línguas diferentes. Com toda essa diversidade de culturas, pessoas e línguas, temos, aparentemente, pouco conhecimento de como é a educação dos surdos indígenas dessas 305 etnias que estão espalhadas por todo o país.

Assim, diante dessa realidade encontrada, me proponho a realizar uma pesquisa na região nordeste do Brasil (no estado de Pernambuco, como citado), estado que tem pouca visibilidade quando se fala em educação de surdos, e mais ainda em se tratando da educação de surdos indígenas. Proponho apresentar e problematizar as práticas que são realizadas nesse contexto, a partir das entrevistas com surdos e famílias sobre a realidade escolar da aldeia (já que não foi possível realizar entrevistas diretamente com profissionais intérpretes de LIBRAS, que não “existem” na região), com o intuito de, no futuro, levar contribuições da minha formação ao retornar para aldeia e, ao mesmo tempo, contribuir para a área de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais encontrada nesse cenário.

Desse modo, o capítulo 1 do trabalho apresenta uma breve retomada histórica sobre a educação de surdos no país, apresentando as perspectivas da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos e a realidade encontrada na educação de alunos surdos da comunidade indígena Pankararu. O capítulo 2 apresenta aspectos relacionados à formação e atuação do tradutor e intérprete de LIBRAS na esfera educacional, apontando as dificuldades para a atuação prevista para esse profissional em realidades como as das aldeias indígenas nas quais os alunos surdos não sabem LIBRAS e não têm contato com falantes fluentes da língua.

No capítulo 3, trazemos o percurso metodológico utilizado para o levantamento dos depoimentos dos participantes indígenas, no capítulo 4 apresentamos nossas análises e no último capítulo apresentaremos nossas considerações finais, ressaltando a importância de que a educação de surdos indígenas seja mais pesquisada, evidenciando também a importância da formação de tradutores e intérpretes indígenas para que sejam atuantes nesse contexto.

1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 Breve percurso histórico sobre a Educação de Surdos

Embora a educação de surdos nos tempos atuais venha sendo bastante discutida (sendo um tema polêmico por possuir questionamentos como, por exemplo, “de que maneira os surdos devem ser educados?”; “quais melhores estratégias de ensino para os surdos?”), essas discussões e questionamentos já estavam presentes por volta do século XVI, quando, segundo Lacerda (1998), educadores começam a perceber que os surdos assim como os demais (ouvintes) podiam aprender através de processos pedagógicos sem que houvesse interferências sobrenaturais, o que contribuiu para uma quebra de estereótipos que existia na Idade Média a respeito dos surdos, tidos como não educáveis ou imbecis. A esse respeito, Lodi (2005) afirma que

Segundo os registros da história, a educação de surdos teve sua origem no século XVI, a partir do trabalho desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León. Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem (LODI, 2005, p. 441).

A autora aponta ainda que León foi um monge do monastério de Onã na Espanha, e seu trabalho teve um papel fundamental na história da educação de surdos, uma vez que ele teria sido um dos primeiros a pensar como poderia ser efetuado um trabalho com os surdos utilizando os sinais manuais como ferramentas de ensino. Isso porque no monastério de León ele e os demais monges não podiam usar da fala oral, porque “O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno (Igreja oriental) no século IV d.C. era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio para aprender uma nova maneira de viver” (REILY, 2007, P 312).

Desta maneira, ele já tinha uma experiência de comunicação de maneira manual, o que distinguia ele de outras pessoas que tentavam ensinar os surdos. O foco de Leon era ensinar os surdos a falar a língua oral e escrever, uma tentativa de normatização (fazer com que os surdos estejam dentro do padrão ouvinte, falante de uma língua oral e dominando a leitura e escrita).

Outro grande religioso responsável pela educação de surdos através da língua de sinais foi o monge francês chamado Charles Michel de L'Épée, que se interessou

pelos surdos, unindo-se à eles que perambulavam pelas ruas e praças da cidade. Ele juntou-se aos surdos com a finalidade de aprender a língua de sinais utilizada por eles na rua e seu objetivo era ajudá-los através de sua língua. Ele organizou uma escola para surdos em sua própria casa, na qual foram matriculados setenta e cinco alunos, desenvolveu um método de ensino, uma mistura de língua de sinais e a língua francesa. Foi um grande mestre da educação dos surdos e tornou-se famoso através de seus métodos de ensino² (MOURA; FREIRE; FÉLIX, 2017, p. 1287).

Desse modo, nota-se que por muito tempo os surdos foram vistos como pessoas inferiores, que não possuíam capacidades físicas para se adaptar a sociedade majoritariamente ouvinte e falante de línguas orais. Mas isso se dava pela não compreensão das línguas de sinais como língua, sendo estas o principal meio de comunicação dos surdos, ou seja, sua língua natural em que a pessoa surda

[...] adquire de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos. De uma maneira geral, em nossa sociedade não existe lugar para as diferenças, sendo os surdos usuários da língua de sinais desconsiderados no processo educacional. (DIZEU, CAPORALI, 2005, p. 2-3).

A falta da compreensão das línguas de sinais como língua e não gestos ou mímica (como eram reconhecidos na antiguidade) ainda são recorrentes, o que ocasiona inúmeras tentativas de normalização dos surdos, com a justificativa de que o surdo deveria aprender a falar a língua oral oficial de seu país, com o intuito de que este conseguisse se comunicar com os demais ouvintes.

Toda essa tentativa de imposição da normalização das pessoas surdas aos padrões ouvintes levaram a várias divergências no âmbito da educação para os surdos, mas que em sua maioria foram tentativas oralistas³, ou seja, que visavam fazer com que os surdos aprendessem a língua oral (e também fossem educados através dessa língua), desconsiderando a língua de sinais e sendo, então, estimulados nessa direção principalmente nas escolas e em casa.

Um marco histórico nesse sentido foi o II Congresso Internacional sobre a instrução de Surdos, conhecido como o Congresso de Milão, que aconteceu em 1880 e

² Ainda de acordo com Moura, Freire e Félix (2017), o abade L'Épée foi um dos responsáveis também por influenciar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao trazer ao Brasil seu "método combinado" de ensino. Assim, a primeira escola para surdos no país foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES²), fundado no Rio de Janeiro em 1857.

³ Sobre as diferentes concepções para a educação de surdos, consultar Lacerda (1998).

mudou o percurso da educação de surdos até então – que vinha sendo discutida e a língua de sinais tendo algum reconhecimento desde o I Congresso realizado em Paris em 1878. Ao contrário do que aconteceu em Milão, no I Congresso “os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social (LACERDA, 1998, p. 05).

Nessa direção, alguns grupos de estudiosos da área até compreendiam que os sinais eram de grande importância na aprendizagem da língua oral e nos demais ensinamentos passados por as escolas, mas que os “sinais” usados pelas pessoas surdas não tinham o mesmo “status” que as línguas orais.

Já em seguida, no ano de 1880, as discussões que ocorreram no Congresso de Milão foram “acaloradas”. A respeito, Lacerda (1998) afirma que

Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina. (LACERDA, 1998, p. 06).

Após esse Congresso as línguas de sinais foram totalmente marginalizadas no âmbito da educação, tornando o oralismo a método de ensino mais utilizado pelo mundo. A falta da representativa de surdos usuários de línguas de sinais no Congresso é fortemente notada - a visão que foi passada naquele momento com os surdos que falavam bem foi uma tentativa de mostrar que os surdos “podem ser curados”, ou seja, uma forte marca que entende a educação de surdos como um processo para a reabilitação. Na época, os demais que se opunham a essa metodologia não tiveram voz e o cenário também não contribuiu para que isso fosse possível, visto que a visão que a sociedade tinha sobre a pessoa surda era uma visão patológica sobre a surdez, (algo passível de cura, uma deficiência).

A proibição das línguas de sinais na educação de surdos não os afetou somente no que diz respeito a não usar sinais, mas também gerou agressões contra os alunos, visto que esses tinham em alguns casos as mãos eram amarradas para não conseguirem fazer sinas e gestos, em uma tentativa de sempre fazer com que se esforçassem ao

máximo para conseguir se comunicar por meio da oralização. Também tentavam ensinar a leitura labial, ou seja, perceber por meio dos movimentos de alguns aparatos vocais como lábios, língua, o que está sendo dito, e esse treinamento não era apenas passado nas escolas mas também aos pais, que eram orientados para em casa ou em qualquer outro local social, sempre que o seu filho surdo tentasse se comunicar por meio de gesto ou sinais, fosse imediatamente parado, e estimulado a fazer a comunicação por meio da voz.

Todas essas tentativas inquietantes de tentar forçar um indivíduo a falar uma língua que não é sua língua natural foram frustrantes, visto que a os resultados apresentados não correspondiam às expectativas de fazer com que os surdos falassem (oralmente). A maior parte dos surdos profundos não desenvolvia uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição da fala apresentada pelos ouvintes, o que causava um atraso de desenvolvimentos global significativo, atraso que também era apresentado na escrita e na leitura (LACERDA, 1998, p. 06).

Embora historicamente as abordagens para a educação de surdos tenham sido reformuladas (passando do oralismo, como citado, para abordagens como a comunicação total – em que sinais, gestos, desenhos e apontamentos eram usados ao mesmo tempo para que a comunicação com os surdos fosse facilitada - e a educação bilíngue, mais recentemente), os métodos e estratégias adotadas para a escolarização das pessoas surdas ainda é bastante polêmica e controversa no Brasil.

Isso porque as decisões do Congresso de Milão parecem ter deixado “marcas profundas” nos modos como os surdos são compreendidos – como pessoas doentes ou incapazes. A esse respeito, Lopes (2011, *apud* STROBEL 2009) afirma que

A representação do surdo como um doente dificulta a organização política deste para reivindicar seus direitos na escola, na mídia e nos lugares públicos. A identidade do sujeito surdo, sob a ótica da representação realista, busca se adaptar ao seu déficit auditivo e à superação da deficiência por outras atividades chamadas de compensatórias (p. 123).

Assim, embora tenha havido a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e um certo reconhecimento da língua de sinais como uma possibilidade para a educação de surdos no Brasil, foi apenas no início dos anos 2000 que a LIBRAS

foi oficialmente reconhecida como língua no país, pela Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), sendo o decreto 5.626 de 2005 o decreto que a regulamenta (BRASIL, 2005).

Porém, o reconhecimento da LIBRAS não definiu as questões relacionadas à qual seria o melhor ambiente para a educação de surdos (escolas bilíngües ou escolas de ensino regular), uma vez que, apesar do reconhecimento da língua de sinais e da obrigatoriedade de serviços prestados em LIBRAS para a acessibilidade de pessoas surdas serem, sem dúvidas, conquistas importantes, de acordo com Strobel (2009), “infelizmente, a maioria das escolas segue espaços não preparados para essas diferenças culturais, como é o caso da inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares. Eles se deparam com dificuldades de adaptação e com problemas de subjetividades, porque nessas escolas não compartilham suas identidades culturais [...]” (p. 123).

Ainda de acordo com essa autora, no entanto, “atualmente o povo surdo luta com garra e força por reconhecimento da representação de diferença cultural e identidade surda” (STROBEL, 2009, p. 120). Assim, no contexto educacional, a educação bilíngue tem sido defendida pelos surdos em contraponto à educação inclusiva – que, segundo os próprios surdos, “tendo-se a língua portuguesa como principal forma de comunicação, nos faz questionar bem se a inclusão oferecida significa integrar o surdo” (STROBEL, 2009, p. 125).

Para que seja possível compreender melhor as duas propostas educacionais, apresentarei a seguir mais detalhadamente cada uma delas.

1.2 Educação inclusiva e educação bilíngue como propostas educacionais para surdos: tensionamentos

A educação de surdos vem se constituindo a partir de diferentes propostas, sendo “polêmica desde seus primórdios” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p 67). Isso porque embora a proposta de educação bilíngue para surdos seja a mais defendida pelas pessoas surdas, a proposta de educação inclusiva (em que os alunos surdos são matriculados nas redes regulares de ensino com a presença de professores ouvintes e sala de maioria ouvinte e a atuação de um intérprete de LIBRAS) é a política amplamente adotada pelo MEC no país (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011), ainda que em 2019 tenha sido criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de

Educação (Semesp), subordinada ao MEC, tendo como diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos a professora surda Karin Strobel⁴.

Assim, apesar da criação da secretaria citada acima, ainda é realidade nacional a matrícula de alunos surdos nas escolas majoritariamente ouvintes, sendo a língua portuguesa na modalidade oral a língua de instrução – nesse caso, os alunos surdos teriam a presença do intérprete de LIBRAS como mediador dos processos educacionais e das relações aluno surdos/ambiente escolar. Nesse sentido, como afirmado por Iriarte e Martins (2019),

O processo educacional das pessoas surdas no Brasil se pauta, via de regra, em consonância aos moldes da educação inclusiva, proposta que adentrou nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 com a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994. A premissa básica desse modelo de educação aponta para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, em sala de aula comum (p. 6).

Sendo assim, enquanto na proposta de educação inclusiva, a política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos, “na prática, as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra "preferencialmente" como "exclusivamente" na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o "atendimento" dos "portadores de necessidades especiais" na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado, quando necessário” (QUADROS, 2004, p. 83), com o intuito de garantir que os alunos tenham seu direito à educação garantido, não promovendo a exclusão destes por suas diferenças.

No que se refere à educação de surdos, mais especificamente, muitas pesquisas vem sendo feitas na direção da defesa da educação bilíngue para surdos como uma proposta mais efetiva para que os processos de ensino/aprendizagem sejam de fato possíveis aos alunos surdos (IRIARTE; MARTINS, 2019; LACERDA, 2000; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, por exemplo). A oferta de uma educação bilíngue para surdos significa reconhecer que “a língua de sinais dos surdos é uma **língua natural**, criada e utilizada por um grupo humano para comunicar-se e para

⁴ A Semesp foi criada após a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), inaugurada em 2004 com o objetivo de atender grupos excluídos da escolarização, como indígenas e quilombolas e é permeada por desconfiança inclusive pelos próprios surdos, como apresentado pelo jornal “Folha de São Paulo”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/alcada-por-primeira-dama-lingua-de-libras-tem-gargalo-de-escolas-e-professores.shtml> Acesso em 27.05.2019.

construir seu conhecimento de mundo e que, por conseguinte, os surdos constituem uma **comunidade linguística minoritária**⁵” (SÁNCHEZ 1991, *apud* SLOMSKI, 2012, p. 48).

Desse modo, uma proposta de educação bilíngue seria aquela que considera a língua de sinais como primeira língua (L1) do aluno surdo, ou seja, sua língua de instrução e que, de acordo com o decreto n. 5626 de 2005, deveria ser ofertada em classes bilíngues ou escolas bilíngues para surdos, como segue:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (Artigo 22). (BRASIL, 2005).

Para os alunos surdos, junto com a política de educação inclusiva há um movimento que defende a educação bilíngue em que LIBRAS e língua portuguesa convivem no espaço escolar com funções diferentes (BRASIL, 2005) e diversos serviços e profissionais são encarregados de garantir essa educação de qualidade. Porém, como apontado por Albres (2018),

a conceituação de escolas bilíngues e classes bilíngues é pelo menos simplista nesses documentos. A configuração de uma educação bilíngue em qualquer escola pública é pouco aplicável em suas diversas instâncias, considerando os problemas das escolas, principalmente, com as dificuldades de infraestrutura, baixa remuneração dos professores, falta de profissionais com formação específica e qualificados para o ensino da Libras, para a interpretação educacional e para o ensino do português como segunda língua (p. 341).

Assim, de acordo com a autora, se já é de difícil implementação políticas de educação bilíngue para surdos em contextos educacionais considerados mais “privilegiados” socialmente - se tomarmos as dificuldades de infraestrutura e de formação de professores na região nordeste do Brasil, onde foi realizada essa pesquisa –

⁵ Grifos do autor.

imaginamos que as dificuldades para uma efetiva educação de surdos sejam ainda maiores⁶. Sendo assim, apresentarei a seguir como o trabalho com os alunos surdos tem sido realizado no município de Petrolândia, no interior do estado de Pernambuco, para onde os surdos da minha aldeia localizada em Brejo dos Padres precisam se dirigir para estudar.

1.3 A educação dos surdos da comunidade Pankararu de Brejo dos Padres

Para compreendermos como se dá a educação dos surdos indígenas da Aldeia Brejo dos Padres, é preciso compreender anteriormente a realidade aqui retratada.

A etnia indígena Pankararu é encontrada no interior Pernambuco e em seu território indígena (TI) de 14.294 hectares, possui 14 aldeias, uma destas é a Aldeia Brejo dos Padres (ABP)⁷, onde foi realizada essa pesquisa. Toda essa área é dividida entre três cidades, sendo essas Tacaratu, Jatobá e Petrolândia.

Entre as aldeias não são todas que possuem escolas, a ABP é umas das que possuem, tendo duas escolas estaduais, a “Escola Estadual DR. Carlos Estevão, que oferece as modalidades pré-escola, educação indígena e ensino fundamental, e a “Escola Pankararu Ezequiel”, que oferece creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. A grande maioria dos alunos que frequentam essas escolas são indígenas da ABP e aldeias próximas como, por exemplo, Aldeia Macaco, Aldeia Serrinha, Aldeia Jitó, entre outras.

Os professores em sua maioria são indígenas e a grade curricular tem algumas especificidades, como por exemplo, disciplinas que ensinam sobre a cultura do seu povo, como aponta Oliveira (2012).

Na grade curricular das escolas indígenas entra a disciplina cultura e arte Pankararu, onde vai ser ensinado a fazer os artesanatos nas escolas com as seguintes matérias primas: barro, madeira, palha de bananeira, palha de licuri, cipó etc. Com esses materiais os alunos aprendem a fazer pote, prato, campião, brincos, colar, esteiras, vassouras, chapéu, cestos. Além desses trabalhos, dançam o toré na sala de aula (dança tradicional) e alguns tuantes (cântico)

⁶ A esse respeito, em matéria da Folha de São Paulo, são mostrados números que confirmam nossa impressão. Uma exceção é o estado do Ceará, que tem se destacado na região Nordeste, mas os demais estados sofrem com baixa remuneração de professores, que também têm menos possibilidades de formação. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/alunos-do-norte-e-nordeste-sabem-menos-que-sul-e-sudeste/> Acesso em 27.05.2019.

⁷ Informações disponíveis em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>. Acesso em 04.11.2019.

específicos de alguns rituais sagrados Pankararu. Os professores são escolhidos pela comunidade ou indicado pela coordenação e direção das escolas. Contudo, eles além de dominar essas artes específicas devem ter jeito para trabalhar com crianças, jovens e adultos. (OLIVEIRA, 2012, p. 18).

As aulas em ambas as escolas são ministradas em português, pois essa é a língua falada entre os Pankararu. A língua indígena Pankararu não é mais falada, por vários fatores históricos que aconteceram no Brasil, como a colonização, catequização e criminalização das línguas indígenas, entre outros. Mas assim como outras etnias, os Pankararu resistiram para manter sua cultura e ainda são usadas algumas palavras pertencentes a língua no cotidiano da comunidade, como por exemplo em canções e para nomear alguns artesanatos. Todo esse movimento se faz com o intuito de preservar a cultura e manter os costumes da aldeia.

Assim como a grande maioria das escolas que temos no Brasil, as escolas da ABP seguem um modelo de ensino regular e assim como as demais, não estão preparadas para receber alunos surdos, pois não possuem nenhuma maneira que garanta que esse aluno terá o mínimo de possibilidade de ter o seu direito a educação escolar garantido – uma vez que as aulas são todas ministradas em português (em sua modalidade oral e escrita).

Desse modo, quando os alunos surdos chegaram nas escolas indígenas da ABP, foram matriculados em salas de aula regulares, onde os professores ministram as aulas em português, e os demais alunos são também falantes do português. Os alunos surdos dentro desse modelo de inclusão não conseguem adquirir os conhecimentos passados em sala de aula, por diferentes fatores como, por exemplo: a diferença linguística entre os alunos e os demais; os alunos surdos não são falantes de LIBRAS; a escola não possui nenhum professor adequado para esse aluno. Esses também foram fatores que levaram os alunos surdos indígenas desistirem de estudar nas escolas da ABP e, infelizmente, é uma realidade que se repete em muitas partes do país, como aponta Sá et. al. (2012, *apud* ALBRES, 2019), quando afirma que em diversos municípios do Amazonas, o cenário educacional de alunos surdos é devastador: “crianças surdas isoladas sem qualquer atendimento em Libras, escolas desprovidas de informações e distantes. Assim, muitas crianças ‘frequentam’ essas escolas sem qualquer proveito acadêmico” (ALBRES, 2019, p. 47).

Na cidade de Jatobá próxima a aldeia, uma escola oferece o ensino para surdos e cegos e os alunos indígenas surdos da ABP - por não conseguirem ter o acesso algum à educação escolar na aldeia - se dirigem para a escola da cidade, que fica há aproximadamente a uma distância de 11 quilômetros da aldeia. O transporte é feito por um ônibus que sai da aldeia por volta das 6h30 da manhã, chegando na escola as 7h00. Já na escola, os alunos surdos são encaminhados a uma sala separada das salas de aula regulares, onde ficam somente com uma professora ouvinte e os demais alunos que também são surdos. Na sala, portanto, existe o contato com os surdos da cidade, mas que também não são falantes de LIBRAS.

A professora que rege a aula possui um conhecimento básico de LIBRAS e com isso ministra suas aulas de uma forma “híbrida”, ou seja, “misturando” alguns sinais da LIBRAS, gestos, apontamentos, desenhos, língua oral e língua portuguesa escrita (o que acaba se aproximando de uma metodologia de “comunicação total”, que é a prática de “usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART, 1993, p. 118, apud LACERDA, 1998). De acordo com Lacerda (1998), na comunicação total

O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (p. 4).

A autora aponta que, se comparado ao ensino exclusivamente oralista, o uso da comunicação total permite com que os surdos se comuniquem um pouco melhor, contudo, ainda não permite com que os surdos consigam expressar sentimentos ou se comunicar satisfatoriamente no dia-a-dia (o que observamos em nossa tentativa de entrevista com os alunos surdos indígenas, e que detalharemos posteriormente neste trabalho). Nesse sentido, de acordo com Lacerda (1998),

[...] grande maioria [dos surdos submetidos ao método da comunicação total] não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. (p. 4).

Os alunos atendidos pela “sala especial” em Jatobá estão matriculados diferentes séries, formando uma classe multisseriada, e o período em que ocorrem as aulas são diferentes dos períodos das salas regulares: enquanto os demais alunos da escola ficam um período de quatro horas e meia na escola, os alunos surdos têm uma aula com duração de duas horas, e que só acontecem duas vezes na semana. Isso exemplifica a afirmação de Albres (2019), quando diz que “é evidente que as ações de diferentes agentes na escola patologizam e medicalizam essas pessoas, vinculando-as à deficiência” (p. 46).

Esse modelo de educação e inclusão para os alunos surdos da aldeia foi agravante e prejudicial no ensino, pois a família não conseguia ter segurança de que seu filho estava tendo uma educação adequada e os próprios alunos surdos se queixavam do modelo da sala de aula, por exemplo: um dos alunos surdos já na fase adulta continuava tendo aula com crianças, sendo que o mesmo conteúdo era ensinado para ambos. Isso fez com que ele desistisse da escola e a família aceitou, respeitando o desejo do aluno.

Além disso, as famílias também não impõem resistência quando os alunos surdos não querem mais ir para a escola, pois há também uma preocupação com o transporte: como existem poucas lotações que vão da aldeia pra cidade, e pelo fato dos alunos surdos saírem da sala de aula muito antes dos demais alunos, eles tinham que esperar por mais de duas horas até o ônibus ir buscá-los. Esse período todo fora da escola gerava uma preocupação nos familiares com relação à segurança dos seus filhos, além de evidenciar o quanto os alunos surdos são completamente negligenciados em suas necessidades e direitos.

Por fim esse é o modelo das escolas que são oferecidas para alunos surdos indígenas da ABP, um modelo que não atende às expectativas da educação inclusiva nem tampouco da educação bilíngue para surdos, como vimos anteriormente.

Discutiremos posteriormente em nossas análises as conseqüências dessa “escolarização” que não conseguimos definir – a não ser como excludente e

fragmentada – e que, como assinala Albres (2019), “deixa marcas, sejam físicas ou psicológicas, como barreiras para o reconhecimento de si como ser perfeito” (p. 47).

Ainda nesse cenário (de uma educação fragmentada, com apenas uma professora que se desdobra para que algum conteúdo possa ser realmente ensinado aos alunos surdos) também nos questionamos a respeito do papel do tradutor e intérprete de LIBRAS (TILS) no contexto educacional indígena.

Na realidade da ABP, constatamos que esse profissional “não existe”, ou seja, não há qualquer trabalho – também em outras esferas, como a comunitária ou da saúde – realizado por intérpretes de LIBRAS naquela realidade social. Para fazermos uma discussão acerca da importância da presença e atuação do profissional TILS no cenário indígena e, conseqüentemente, da importância desse profissional ser, ele mesmo, uma pessoa indígena, abordaremos a seguir o contexto de formação do profissional TILS no país de forma geral, relacionando essa formação com as questões da cultura indígena.

2 O PROFISSIONAL TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS: ASPECTOS DE FORMAÇÃO

O trabalho do tradutor e intérprete de LIBRAS (TILS) de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes não falantes da LIBRAS é uma função que demanda conhecimentos linguísticos, éticos e morais da profissão. Neste capítulo será apresentado brevemente o percurso de deslocamento da formação dos TILS de um contexto informal - fortemente ligada ao o âmbito religioso (ASSIS SILVA, 2012) - à chegada da graduação em ensino superior, apresentando “um novo perfil de profissionais [que] está se constituindo após os delineamentos e determinações legais para a formação deste profissional em nível superior” (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 81).

A formação dos TILS não é muito diferente da história da língua de sinais e da educação de surdos. Isso porque, no início, como aponta Lacerda, Gurgel (2011), a atuação do TILS se dava

[...] na informalidade, pela demanda dos próprios surdos, nas relações sociais, mediando a comunicação entre surdos e ouvintes. os ambientes religiosos, por necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, favorecem a aprendizagem e desenvolvimento da fluência em Libras criando condições para que pessoas interessadas atuem como intérpretes mediando situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. Deste modo, o intérprete se molda às demandas da prática e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências vivenciadas. (LACERDA, GURGEL, p. 483, 2011).

Esse cenário de profissionais se estendeu por muito tempo, sendo que as demandas de atuação dos TILS não se limitavam somente à esfera religiosa, mas perpassavam em diferentes locais, inclusive na esfera educacional. Dado que a maioria dos TILS constituiu seu aprendizado de atuação dentro de igrejas, seu repertório na língua de sinais e sua experiência para atuar nas demais áreas eram insuficientes, já que “foi em contextos informais, sem formação e sem preparação que muitos profissionais atuantes se tornaram TILSP” (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 87). portanto era preciso que tivessem algum tipo de capacitação para que pudessem atuar nos mais diversos contextos – e também nas escolas.

A formação específica foi um ponto primordial para entendermos e percebemos o quão significativo era possuir uma especialização, pois os TILS teriam os ensinamentos teóricos e práticos, chegando em campo já com esse repertório, o que

proporciona um novo modelo de TILS, que se diferencia dos que atuavam nas diferentes esferas sem o conhecimento prévio de determinada área. Sobre a formação dos profissionais intérpretes, Lacerda e Gurgel (2011) afirmam que

É neste contexto que na década de 1990 surgem tentativas de dar uma formação específica para estes profissionais, principalmente por iniciativa da Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS), que observando a heterogeneidade de desempenho dos intérpretes, propõe cursos de curta duração para formação. Estes cursos eram, em geral, ministrados por ouvintes e, ocasionalmente, por surdos e visavam ampliar os conhecimentos e fluência em Libras, sem outros focos de atenção. Além desta formação, nos últimos 20 anos foram realizados encontros regionais e/ou nacionais de intérpretes de Libras, com objetivo de troca de experiências e formação de aspectos pontuais relativos à atuação como intérprete (destacam-se discussões sobre ética e código de ética profissional) e, apenas em 2008, os TILS em todo o país organizaram-se em associações regionais criando em seguida uma federação nacional (FEBRAPILS) com representatividade junto ao World Association of Sign Language Interpreters - WASLI (órgão internacional que representa TILS do mundo todo). (LACERDA, GURGEL, p. 483, 2011).

Desse modo, é a partir dos anos 90 e, principalmente após a legislação de meados dos anos 2000, que se inicia a “configuração de um campo, o empoderamento da regulamentação da língua de sinais e de uma política da diferença que emerge a institucionalização da formação de tradutores e de intérpretes de língua de sinais na esfera acadêmica” (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 83).

Nessa direção, no Brasil, contamos com o Decreto Federal 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que além de regulamentar a LIBRAS como língua dos surdos brasileiros, também estabelece a necessidade de TILS atuando na educação de surdos, sua formação e verificação de sua proficiência. Já o reconhecimento legal da profissão do intérprete de LIBRAS ocorreu através da lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010) que, “embora contenha muitos equívocos no tocante à formação acadêmica e plano de carreira dos TILS em instituições públicas e privadas, ainda assim, se constituiu como um ganho significativo para esses profissionais” (VASCONCELLOS, 2017, p. 106).

Ainda de acordo com Martins e Nascimento (2015), no que diz respeito aos aspectos de formação de intérpretes de LIBRAS, um novo perfil vem sendo delineado para esses profissionais, já que agora a expectativa é que se aprenda “a língua de sinais e a traduzir e interpretar na esfera universitária e, não mais, apenas, nas relações cotidianas com a comunidade surda” (p 96). Por conta disso, de acordo com os autores,

será necessário cada vez mais “pensar a necessária aproximação da academia e comunidade” (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 96).

No caso da educação de surdos indígenas, portanto, reforço a necessidade de aproximação da universidade e dos cursos de formação acadêmica também do cenário indígena, para a formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS que possam atuar nas aldeias, respeitando não só aspectos culturais e linguísticos das pessoas surdas, mas também os aspectos culturais indígenas, como discutirei a seguir.

2.1 A formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS indígenas: algumas considerações no contexto da educação de surdos indígenas

Embora a formação dos TILS comece a caminhar de um contexto mais informal e assistencialista, rumo à formação universitária e sua atuação comece a ser regulamentada e prevista por documentos legais, como apresentado, percebo que muito ainda precisa avançar quanto à presença do intérprete de LIBRAS no contexto da educação de surdos indígenas – e, mais ainda no que diz respeito à formação de profissionais que sejam, eles também, indígenas. A esse respeito, Araújo (2018) salienta que “a interface entre a Educação Especial e a educação escolar indígena é um campo novo e complexo de investigação e delinea situações ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em composição” (p. 23). Para esse autor, é preciso considerar que

A escola indígena, como um espaço de interface cultural, tem o desafio de acolher os conhecimentos indígenas, possibilitando sua continuidade e valorização, permitindo, ainda, o acesso aos conhecimentos proporcionados pelo avanço da ciência que são necessários para o diálogo das comunidades nativas com a sociedade envolvida (ARAÚJO, 2018, p. 44).

Nesse contexto, Araújo (2018) apresenta em sua dissertação de mestrado um levantamento bibliográfico sobre pesquisas na área⁸, evidenciando que “sabe-se que a Educação Indígena é um assunto em pauta nos debates acadêmicos, no entanto, quando se refere ao trabalho de tradutores e intérpretes de Libras com indígenas surdos, eles ainda são tímidos” (p. 25).

⁸ Em sua dissertação, Araújo (2018) discute sobre a educação de surdos indígenas da etnia Terena. O trabalho completo pode ser consultado em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201489> Acesso em 23.11.2019.

O autor ainda defende que

Nesses trabalhos, os autores apontam para a necessidade de formação dos profissionais que atuam e irão atuar na área da Educação Especial, principalmente no Atendimento Educacional Especializado - AEE destinado aos estudantes indígenas surdos, destacam a importância de se considerar as culturas envolvidas no processo educacional e discutem o papel educacional dos tradutores e intérpretes de Libras inseridos em sala de aula (p. 27).

Desse modo, com o trabalho, quero evidenciar a importância da formação de intérpretes de LIBRAS que, como eu, sejam indígenas, pois nesse sentido, acredito que aspectos culturais indígenas envolvidos no contexto escolar possam ser melhor trabalhados. Isso porque, de acordo com o decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a educação escolar indígena e também acerca da organização em territórios etno-educacionais, fica expresso, no Art. 1º, que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Assim, para atender o que prevê esse decreto e para garantir uma educação mais significativa aos alunos surdos indígenas, a formação de intérpretes de LIBRAS indígenas faz-se fundamental – seja para a educação de surdos nos moldes da educação inclusiva, seja na educação bilíngue.

Porém, apesar da legislação sobre a educação de surdos e sobre a educação escolar indígena existir no Brasil, a realidade nas comunidades indígenas para esses alunos ainda está bastante distante de uma educação significativa, como vou exemplificar com a realidade encontrada em minha comunidade e que relato no capítulo seguinte.

3 PRODUÇÃO DOS DADOS A PARTIR DE ENTREVISTAS: CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos trabalhar com o estudo de caso, que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAN, 1988, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89). No caso deste trabalho, o foco foi identificar como se dá a educação de surdos indígenas em uma aldeia Pankararu no interior de Pernambuco, uma vez que nesse cenário não há atuação do profissional TILS e nem sequer um ensino ministrado efetivamente em LIBRAS.

Os dados apresentados e discutidos foram produzidos a partir de entrevistas semi-estruturadas, que são definidas aqui como “conversas intencionais, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com objetivo de obter informações sobre a outra” (MORGAN, 1988, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A intenção foi, a partir das entrevistas realizadas inicialmente com os alunos surdos e, posteriormente com suas famílias, identificar e descrever como esses alunos (e suas famílias) percebem o trabalho realizado pela escola. Durante os relatos, também foi possível identificar alguns dos materiais apresentados para o ensino desses alunos, a partir de “materiais didáticos” produzidos pela professora e de tarefas realizadas pelos alunos em sala de aula.

Para esse trabalho especificamente, foram “entrevistados” dois surdos e, posteriormente, suas mães. Colocamos as entrevistas com os surdos entre aspas uma vez que foi impossível estabelecer um diálogo com os mesmos, já que por não serem fluentes nem LIBRAS, nem em Língua Portuguesa escrita, não conseguiram responder às questões ou mesmo compreender quem era o pesquisador, o que pretendia e o que deveria ser respondido⁹. Assim, como estratégia metodológica, decidimos entrevistar suas famílias, já que os surdos estão afastados da escola que, atualmente, encontra-se também sem a professora da “sala especial”, que se aposentou e não foi substituída por outra profissional com algum conhecimento em LIBRAS.

Desse modo, para podermos refletir como tem sido feita a educação dos indígenas surdos na ABP, nossa opção foi entrevistar diretamente suas famílias, acerca

⁹ As tentativas de diálogo com os indígenas surdos estão transcritas no Anexo 1, ao final deste trabalho.

de como percebem a relação de seus filhos surdos com a escola e com os modos como a educação tem sido feita na comunidade. Os dados obtidos através das entrevistas (e sua posterior transcrição) foram obtidos em um [...] “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas [...] com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Assim, as entrevistas foram lidas tentando estabelecer relações entre as respostas dos participantes e de minha pergunta de pesquisa, ou ainda, em outras palavras, buscando “a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Detalharemos a seguir os participantes da pesquisa, bem como apresentaremos alguns dos materiais produzidos por eles enquanto estiveram matriculados e cursando a escola, por compreendermos que a discussão sobre os materiais e atividades propostas possam nos ajudar em nossas análises.

3.1 Os participantes: os surdos indígenas e as suas famílias

Ao todo existem quatro surdos da etnia Pankararu na aldeia ABP, mas esse número se estende se somado com os das aldeias próximas. Alguns desses surdos perderam a audição com o decorrer do tempo por conta de doenças, outros nasceram surdos. Os quatro da ABP não são falantes de Libras, pois a aldeia nunca teve um surdo que soubesse a Língua de Sinais para servir de par linguístico, como um modelo.

Os dois participantes desta pesquisa não são falantes da Libras, portanto, para conseguir se comunicar com os familiares e demais pessoas da aldeia eles utilizam de gestos caseiros. A relação dos surdos com as demais pessoas da comunidade é boa, pois esses não são atacados por sua diferença nem discriminados, podem e participam das tradições culturais normalmente. Mas quando se trata da educação dos surdos, essa relação entra em conflito, pois nas duas escolas da aldeia não existe a presença de um professor específico para esses alunos, como professores de educação especial, professores surdos e também não se encontra os tradutores e intérpretes de LIBRAS.

Inicialmente, para que pudéssemos conhecer a realidade vivenciada pelos surdos no espaço escolar, pensamos em realizar entrevistas com eles. Contudo, pelo fato de não conhecerem a LIBRAS, na interação diretamente com os indígenas surdos,

percebi que eles não compreendiam quase nada do que estava sendo perguntado, o que me levou a realizar entrevistas diretamente com seus familiares (as mães de cada um deles), como maneira de levantar informações sobre como acontece (ou acontecia) o processo de escolarização dos surdos indígenas da ABP. A seguir, apresento a caracterização de cada um dos indígenas surdos, bem como de suas mães, com quem conversei a respeito da realidade escolar vivenciada por eles.

Participante A: Daniel¹⁰

Nascido surdo em uma família de ouvintes. Por não ter outros surdos falantes de língua de sinais e nem qualquer outro referencial lingüístico na ABP, utiliza de outros recursos para a comunicação, no caso o uso de gestos caseiros, combinados/convencionados entre sua família e pessoas próximas. Ingressou na escola indígena apenas com oito anos de idade, onde estudava com os demais ouvintes em uma mesma sala e permaneceu nessa sala por três anos. A falta de profissionais específicos e um planejamento por parte da escola para atender esse aluno, fez com ele mudasse para uma escola que fica em uma cidade próxima da aldeia, onde havia uma professora que trabalhava com alunos surdos em um modelo de escola inclusiva, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma sala de recursos.

Já nessa escola, tinha o contato com outros surdos, mas que também não tinham uma fluência na Libras. A professora dessa sala também não era fluente em Libras, mas ensinava um conteúdo básico e tinha o objetivo de ensinar os alunos a ler e escrever o português escrito. Tanto na escola indígena quanto na da cidade, o ensino de surdos não tinha um modelo seriado, o que desestimulou Daniel, pois na cidade quando estava com 20 anos de idade continuava na mesma sala estudando junto com crianças e adolescentes, sendo o mesmo assunto tratado na aula para ambos. Com essa idade decidiu desistir da escola.

Atualmente o participante se encontra com 32 anos de idade e no momento da entrevista houve a tentativa de me comunicar com ele por meio da Libras, mas notei que ele não estava entendendo as perguntas realizadas, pois expressava um não entendimento. Houve tentativas de responder com gestos, mas em nenhum momento

¹⁰ Os nomes que aparecem na pesquisa são fictícios.

Daniel respondeu por meio de Libras, inclusive perguntas simples como, por exemplo, “onde você estudou?”. Também notei que o participante estava copiando algumas sinalizações, que não eram respostas das perguntas.

Entrevista com a família de Daniel:

Tento em vista a dificuldade de realizar a entrevista diretamente com Daniel, como relatado, foi realizada a entrevista com sua mãe, pois ela que sempre acompanhou toda a trajetória do filho na escola. A mãe relata as dificuldades encontradas na educação do seu filho como já apresentado e, para além disso, mostra que para se comunicar com ele usa de gestos caseiros. Durante a conversa ela apresentou como seu filho a chama (gesticulou), dando um sinal para ela e outros componentes da família.

Também em certos momentos falou que seu filho consegue escrever e ler e sempre foi um aluno bom na escola, e que tirava notas boas. Demonstrou saber ele não conseguiu aprender Libras nas escolas e exaltou que isso deveria ser mudado, que é a falta de profissionais e estrutura das escolas que levou a desistência do seu filho em estudar. Se mostrou feliz por saber que atualmente tem pessoas estudando para trabalhar na área da surdez dentro da aldeia.

Participante B: Lucas

Nascido surdo em uma família de ouvintes. Se comunica através de gestos caseiros com a família e demais pessoas e iniciou os estudos na escola indígena apenas aos nove anos de idade, onde ficou um curto período de um ano, pois a escola não tinha o suporte para atender os alunos surdos. Acabou indo estudar na mesma escola e sala que Daniel, onde teve seu primeiro contato com um básico de Libras. Atualmente permanece na mesma escola e está com 22 anos de idade.

Foi tentado realizar a entrevista com o participante, mas no momento da gravação, quando iniciado as perguntas em Libras, foi notado que Lucas não conseguia responder por não ter fluência na Libras. Ele conseguia sinalizar seu nome com datilologia, conhecia alguns sinais, mas não conseguia compreender e responder perguntas simples em Libras como, por exemplo, “você sabe Libras?”; “onde aprendeu?”. Apresentava em sua expressão facial o não entendimento, e para todas as

perguntas acenava com a cabeça que “SIM”, portanto também não foi possível realizar a entrevista com o próprio.

Entrevista com a família de Lucas:

Por Lucas não conseguir se comunicar por meio da LIBRAS, as perguntas foram realizadas com sua mãe, que se mostrou interessada pelo tema da pesquisa e aceitou relatar como foi esse percurso. Relatou os embates na educação de surdos dentro da ABP e também na cidade, também apresentando a falta de informação sobre a área da surdez nesses espaços.

Diante do que foi sendo relatado, principalmente pelas famílias nas entrevistas (e observado nas tentativas de interação com os surdos), nossas análises buscaram contrapor o previsto pela legislação quanto aos direitos à educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2002; 2005) e a realidade encontrada na ABP, no interior de Pernambuco, como discutiremos no capítulo seguinte.

4 O PREVISTO E O ENCONTRADO: O QUÊ E COMO OS SURDOS DA ALDEIA BREJO DOS PADRES TÊM APRENDIDO?

Neste capítulo serão apresentadas as análises realizadas com base nas informações obtidas na coleta de dados das entrevistas realizadas com surdos e seus familiares. Nossas discussões serão em torno do ensino dos surdos indígenas da ABP, contrastando o que temos relatado amplamente pela teoria acadêmica (de como deve ser a educação de acordo com os modelos apresentados – educação inclusiva e educação bilíngue para surdos), com o cenário encontrado no local da pesquisa, tomando como base teórica os autores dos Estudos Surdos (LACERDA, 2013; MARTINS, 2016; LODI, 2013; QUADROS 2003; entre outros).

Busco apresentar como foi e como ainda está sendo efetuada a educação dos surdos indígenas da ABP, demonstrando as dificuldades encontradas nesse cenário, por mais que as políticas sobre a surdez estejam em crescentes no que diz respeito a direitos para educação de surdos. Nessa direção, será que o que está em lei está mesmo sendo efetutado? O movimento de estudos acadêmicos sobre a educação de surdos já possui vários dados e discussões sobre educação inclusiva e educação bilíngue para surdos (como discutimos anteriormente), mas a maioria das pesquisas se dá no Sul e Sudeste do país. Assim, trazer esse novo olhar de uma área ainda tão pouco estudada (educação de surdos indígenas) também é essencial para saber se essas discussões estão chegando também no Nordeste e nas zonas rurais, nas comunidades indígenas.

As entrevistas foram realizadas com duas mães de alunos surdos, mãe do Daniel e Mãe do Lucas, alunos que passaram por a escola indígena e posteriormente em uma escola da cidade. Não foi possível realizar as entrevistas com os próprios alunos surdos, pois a comunicação usada no momento de conversa com eles foi o uso de gestos, visto que ambos não sabiam Libras, ou outra língua (português escrito, por exemplo). Portanto, para obter as respostas, conversei com as mães que acompanharam todo o percurso de escolarização dos surdos e aceitaram a participação na pesquisa, relatando como se deu esse percurso da educação de seus filhos.

Para nossas análises, destacamos excertos das falas de cada uma das participantes constituindo algumas categorias de análise definidos por Vianna (2010) como “discursos desencadeados nos encontros, ou seja, as falas, os enunciados, as reflexões dos sujeitos que indicaram pistas a respeito da questão investigada” (p. 167).

As categorias de análise criadas foram: 1- *descobrimto da surdez pela família*; 2- *educação básica na aldeia*; 3- *educação na cidade*; 4- *relação com familiares e aldeia*.

4.1 Excertos das entrevistas e análises

Excerto 1: Descobrimto da surdez pela família

Participante: mãe de Daniel

Pergunta¹¹: Quando você descobriu que ele era surdo? alguém falou pra você sobre LIBRAS?

“Aqui não meu filho. Você sabe que aqui nada tinha a oferecer, quando eu vi ele com 2 aninhos levei no médico e tudo, ainda fui em Recife pra ver se ele tinha a oportunidade de usar o aparelho pra falar. Mas você sabe que a pessoa que não tem... hooi, a gente pobre não tem condições de tratamento nenhum porque a pessoa sabe, você vai em um hospital mal o médico olha pra você entendeu? É difícil, mas ainda andei assim com ele e tudo, mas num tive chance não, pra saber se era “mode” a audição que ele não falava, né? [...]” .

Figura 1: Excerto da entrevista com a mãe de Daniel.

Nota-se que no momento em que a mãe fala, “*ainda fui em Recife pra ver se ele tinha a oportunidade de usar o aparelho pra falar*”, ainda reproduz um olhar olhar patológico e clínico sobre a surdez, que se apresentam também nas falas que se seguem e estão destacadas acima. A não orientação por parte dos profissionais da saúde quando a mãe leva seu filho e dão o diagnóstico da surdez sem o esclarecimento das possibilidades que seu filho tem para se desenvolver plenamente como as demais crianças, sobre a língua de sinais, os tipos de escolarização, quais os caminhos mais indicados, faz com que essa tenha diversas dúvidas sobre como agir após esse diagnóstico, já que o único saber que ela possuía era que seria possível o uso do

¹¹ Por se tratar de uma entrevista semi estruturada, algumas perguntas realizadas para um entrevistado não foram realizadas com o outro, pois surgiram espontaneamente ao longo da entrevista, como essa que está em destaque e que aponta como foi o descobrimto da surdez de Daniel por parte da mãe.

aparelho auditivo para possibilitar seu filho a “ouvir e logo falar”. Sobre isso, Hoffmeister salienta que há uma visão patológica dominante nesses profissionais que atendem os pais, logo após o diagnóstico da perda de audição, e que resulta como influência negativa, em que os surdos acabam por serem compreendidos como um problema (HOFFMEISTER, 2009).

Ainda nesse sentido, de acordo com Ribeiro, Barbosa e Martins, “[...] diferentes pesquisas no campo da educação de surdos (QUADROS, 2005) referem que as escolas não têm oportunizado o encontro entre adulto surdo e criança surda, elemento essencial e que serve de referência para que a criança surda construa sua identidade” (2019, p. 8). O quadro é agravante de considerarmos que a maioria das crianças surdas nasce em lares com pais ouvintes (Fernandes e Moreira, 2014), como no caso de Daniel.

Ainda de acordo com Ribeiro, Barbosa e Martins (2019),

programas e projetos para pais de crianças surdas se tornam fundamentais, em um trabalho pautado sob uma concepção socioantropológica de surdez, que venha a romper com possíveis barreiras que os impeçam de compreender, a partir desse viés, o que é ser surdo e a importância da LS para vida do filho surdo e da própria família, para seu desenvolvimento e emancipação (p. 12).

O local onde habita também é citado (na fala “*Aqui não meu filho. Você sabe que aqui nada tinha a oferecer...*” – como um lugar de interior, lugar com pouco acesso às informações), mostrando que a um entendimento de que esse assunto ainda é novo e pouco tinha a oferecer ao seu filho que necessitaria de um atendimento especializado para conseguir ter as mesmas oportunidades no que diz respeito a escolarização e informação sobre o mundo que estava imerso, ou seja, realidade bastante distante do que já vem sendo pesquisado e apontado pela literatura sobre as necessidades para a educação de surdos.

Excerto 2: Educação básica na aldeia

Participante: mãe de Daniel

Pergunta: Com quantos anos ele entrou na escola?

“[...] Aqui mesmo, com, na idade de 8 anos, na idade dele mesmo eu não deixava porque as crianças não entendem, assim sempre implica com aquelas crianças, que é diferente deles né?, e ali ele ficava muito agitado, ai eu não queria...”

Nenhuma das escolas da aldeia oferece serviços para os surdos?

“Não, não... Ele não aprendeu nada aqui, se eu mostrava assim... ele não sabia contar né, pelo o número”.

“Assim né... Ai pra continuar os professores não entendia, e ele não entendia os professores, por que ele falava... Ele disse que num ia não porque, So falando, falando, então ele não entendia o que eles tavam dizendo”.

Figura 2: Excerto da entrevista com a mãe de Daniel.

Participante: mãe de Lucas**Pergunta: Ele já frequentou as escolas aqui na aldeia? E com era?**

“Já ele não gostou, porque não tinha professora pra ensinar libras com ele, ai Carol (nome fictício) veio e tirou ele daqui e levou ele pra lá (escola da cidade de Itaparica)”.

Figura 3: Excerto da entrevista com a mãe de Lucas.

Quando falamos em educação de surdos, encontramos diferentes modelos de ensino como já apresentado no capítulo 1, a educação inclusiva e a educação bilíngue são os principais modelos utilizados na educação de surdos no Brasil, tendo a educação inclusiva um maior número de escolas com essa perspectiva. Há diversas discussões sobre qual modelo seria mais eficaz para o ensino de surdos, mas como apontam as pesquisas realizadas por Lacerda (2013), Martins (2016), Lodi (2013), entre outras, a educação bilíngue é o modelo mais aceito pela comunidade surda e que traz maior resultado na educação de surdos, visto que diferente da educação bilíngue que coloca o aluno surdo no ensino regular justamente com outros alunos ouvintes e tem toda sua língua de instrução por meio da língua oral (portuguesa) e para mediar a comunicação dos alunos surdos e com os demais ouvintes tem a presença do tradutor intérprete de LIBRAS, o que não garante por si só que esse aluno está realmente incluído na escola.

Já na educação bilíngue temos a LIBRAS como língua de instrução, onde todo o conteúdo ministrado em sala de aula é realizado em língua de sinais, materiais adaptados, turma composta para a interação dos alunos em LIBRAS. Como já mencionado nas pesquisas, em teoria seria o modelo que mais se aproxima do esperado

pela comunidade surda no que diz respeito à educação que respeite a LIBRAS como língua de instrução.

Analisando o primeiro relato de Daniel, nota-se que o aluno surdo ao chegar na escola, não encontra o modelo esperado, pois está imerso em um ambiente onde não encontra nenhum par linguístico (outro aluno surdo ou mesmo um intérprete de LIBRAS) para interagir por meio da sua forma de comunicação, completamente ao contrário do que vem sendo proposto no contexto da educação de surdos, uma vez que “as políticas educacionais da atualidade têm previsto a garantia de acesso aos conhecimentos escolares mediante a língua de sinais” (THOMA; LOPES, 2017, p. 17-18).

Visto que Daniel não sabia LIBRAS (assim como os demais surdos da aldeia), o que ocasionou um desconforto por parte da mãe, que temia o não entendimento por parte das crianças ouvintes sobre a surdez de seu filho, o que poderia ocasionar o *bullying*. Para além desta questão, ao chegar em sala de aula e o professor não conseguir se comunicar com seu aluno surdo (pois não entendia como é a forma de comunicação que esse aluno utiliza), além da escola também não ter um intérprete de LIBRAS, demonstra que a escola da aldeia não apresentava nenhuma condição de atender os alunos surdos, o que acabou provocando a desistência por parte dos alunos, como percebido na fala “*Ai pra continuar os professor não entendia, e ele não entendia os professores, por que ele falava... Ele disse que num ia não porque, so falando, falando, então ele não entendia o que eles tavam dizendo*”.

Devido às condições da escola da aldeia, com o passar dos anos as famílias resolveram matricular os filhos surdos na escola da cidade (Itaparica). Apesar das famílias relatarem que lá havia a atuação de uma intérprete de LIBRAS, a partir dos relatos das famílias percebemos que se tratava de uma professora que tinha o conhecimento básico de apenas alguns sinais – e não uma profissional intérprete. Além disso, os alunos estudavam com essa professora apenas duas vezes por semana, sendo que depois as aulas passaram a ser apenas uma vez por semana, durante uma hora e meia – enquanto os outros alunos tinham aulas todos os dias, durante o período todo (quatro horas). Trazemos os relatos da educação de surdos oferecida na escola da cidade abaixo.

Excerto 3: Educação na cidade

Participante: mãe de Daniel

Pergunta: Com quantos anos decidiram colocar ele na escola na cidade?

“Ele já tava de 13 anos por ai assim, porque a professora perguntou a menina prima, a Lina se tinha alguma criança assim ne, que ela ensinava essas crianças assim que era mudo e surdo, ela disse eu tenho um primo, ai foi como ele foi pra lá”.

O que ele aprendeu na escola?

“Ele lê, ele escreve, lá ele aprendeu a ler e escrever. Escreve muito bem... Ele só não deu mais continuidade assim pra ele né, porque é mais difícil, se eu morasse em um lugar que tivesse, assim já pra continuar, eu tinha ido com ele, mas não tem, acho que só tem essa professora em Itaparica mesmo, Carol”.

Ele estudou somente até um período?

Sim

Ou conseguiu se formar? Não

“Sim ele ensinava um período assim... Ele entrava, estudava, eu acho que uma hora e meia, ai depois ficava o tempo lá, e depois ele num quis mais, por que ficava muito tempo só dentro da sala de aula, as vezes pra ele não ficar sozinho na rua ela levava ele pra casa, então ele foi depois, acho que tinha alguém incentivando ele fazer outras coisas, ai ele não quis ir mais, ai eu não incentivei ele ir porque ficava muito tempo esperando o ônibus pra vim embora né, ai eu digo não, se é de eu força ele ir depois... que você sabe, que tem gente mais assim... que, ele não queria, e eu também não incentivei ele ir mais não, então pronto, ele parou. Ai ele não se formou...”

Figura 4: Excerto da entrevista com a mãe de Daniel.

Como podemos ver nos relatos acima, mesmo estudando na escola da cidade, onde supostamente havia o trabalho voltado para alunos cegos e surdos (em uma sala chamada de “sala dos especiais”), pouco era oferecido, de fato, de condições para que esses alunos aprendessem. A esse respeito, ainda em 2006, Lacerda apontava que problemas aconteciam no espaço escolar, identificando “desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário

[...] (apontando) ainda dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades” (LACERDA, 2006, p. 163). Desse modo, percebemos que pouco (ou nada) mudou na realidade da educação de surdos indígenas na aldeia aqui pesquisada.

Participante: mãe de Lucas

Como era o ensino na escola de Itaparica?

“Ele passava de série mas sempre era a mesma professora”.

Ele estudava junto com os demais ou tinha uma sala específica?

“Tinha as dos surdos e dos cegos”.

Eram separados?

“Cego era uma, surdo era outra”

No caso ele estuda só um dia na semana?

“É, no caso só um dia”

Antes era assim também?

“Não, era dois dias”.

Figura 4: Excerto da entrevista com a mãe de Lucas.

Sobre a exclusão vivenciada pelos alunos surdos na escola, o relato da mãe de Lucas mostra uma realidade ainda mais violenta para os alunos surdos indígenas: o direito à educação é restrito a um ou, no máximo, dois dias na semana, como ela relata no excerto acima.

Lacerda (2006) nos lembra que

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (p. 168).

Porém, apesar da escola da cidade ter uma “sala dos especiais” (o que, aparentemente, garantiria as condições apontadas acima por Lacerda), percebemos que, ainda de acordo com a autora,

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, freqüentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes. Assim, o discurso mais corrente da inclusão a circunscreve no âmbito da educação formal, ignorando as relações desta com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla (LACERDA, 2006, p. 168).

Assim, apesar dos alunos surdos indígenas freqüentarem a escola da cidade, que aparentemente tinha uma proposta de inclusão, na verdade eles apenas iam para o espaço escolar, mas não eram entendidos, não construíam sequer relações de socialização (o que também é defendida pela proposta de educação inclusiva) e muito menos aprendiam. Nessa direção, de acordo com Silva e Kelman (2017) “A presença de intérprete de Libras, instrutor de Libras e SRM (sala de recursos multifuncionais) são cruciais, porém não são suficientes. O trabalho do AEE não pode ser visto de maneira isolada e tampouco atingirá toda sua potencialidade se não estiver apoiado nas ações educacionais desenvolvidas como um todo” (SILVA; KELMAN, 2017, p. 56).

Excerto 4: Relação com os familiares e Aldeia

Participante Daniel

E em casa com quem ele conversa em libras?

“Ninguém, ninguém, pior que não, tem hora que ele diz alguma coisa assim, se eu não entender, aí eu digo as vezes que sim é não é sim é não ou então se ele tiver conversando ele tem que eu parar pra prestar atenção a ele, se não ele se zanga, é complicado assim”.

Como é a interação dele na aldeia? Participa das tradições?

“Sim, ele consegue participar quando ele quer, assim dança no menino do rancho¹², dança bonito, as pessoas respeita assim, aí ao passar do tempo se ele se machucar ele já evita não ir”.

Figura 5: Excerto da entrevista com a mãe de Daniel.

¹² Menino do Rancho faz parte de uma das tradições do povo Pankararu, evento que festeja uma conquista, pagamento de uma promessa feitas a seus guias espirituais Praias. A palavra Rancho significa uma casa feita de palha e madeira, para abrigar a pessoa que está pagando a promessa em momentos do evento. Essa tradição só pode ser efetuada por pessoas do sexo masculino, independente da faixa etária de idade, mas costumasse ser paga quando crianças, por isso se deu o nome de Menino do Rancho.

Participante Lucas

E aqui em casa ele conversa com os familiares?

“Em LIBRAS conversa, principalmente comigo”

E utiliza mais de libras ou gestos?

“É, nos se comunica com gesto com ele”.

Figura 6: Excerto da entrevista com a mãe de Lucas.

Conforme os relatos das famílias acima destacados, a comunicação é sempre por gestos e apontamentos, mesmo quando a família afirma que se comunica por LIBRAS (o que indica que as famílias parecem, elas mesmas, não ter muita clareza do que é LIBRAS e do que são gestos – como no relato da mãe de Lucas (na figura 6).

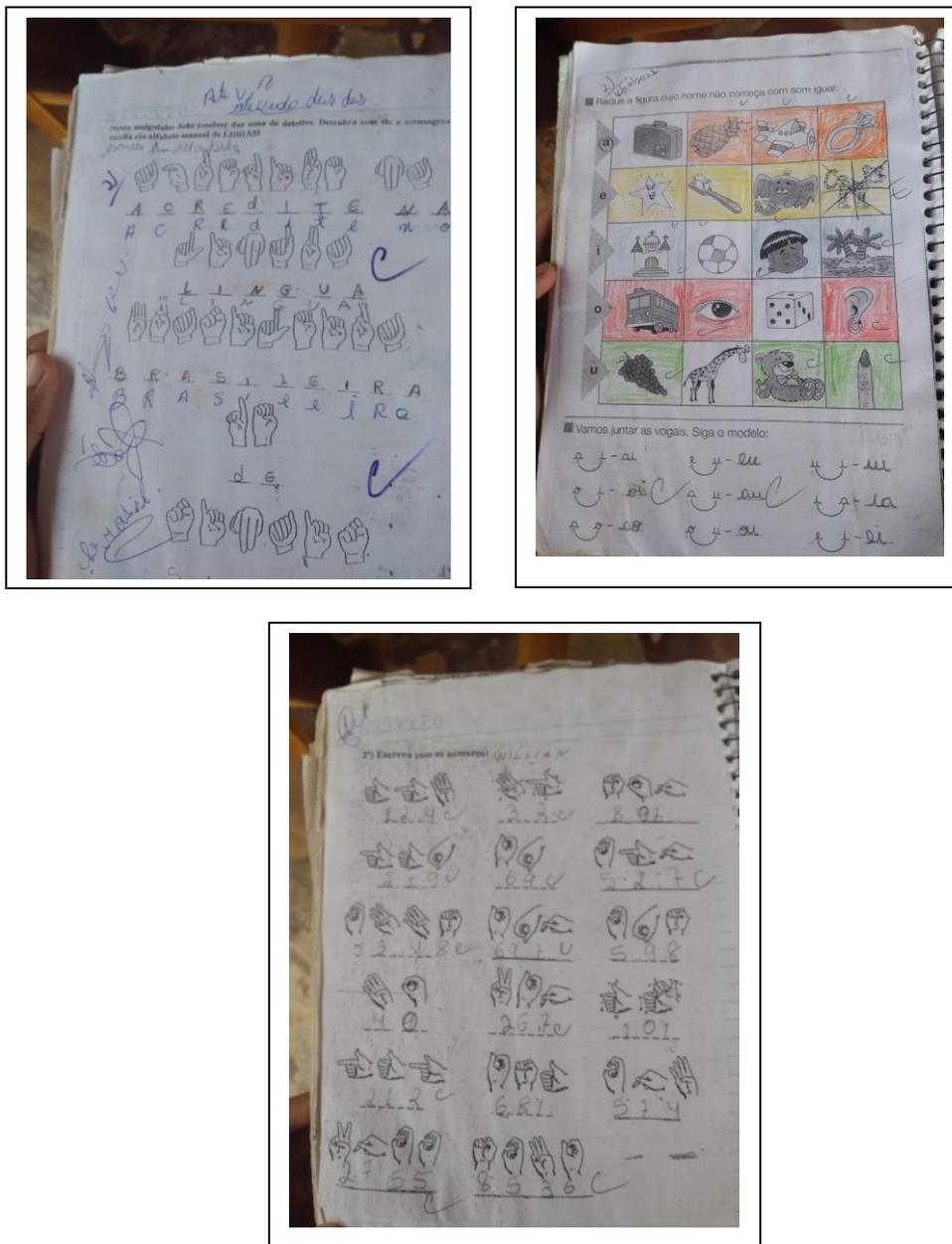
A afirmação da mãe de Daniel quando afirma que “*ele diz alguma coisa assim, se eu não entender, ai eu digo às vezes que sim, é não... é sim, é não ... ou então se ele tiver conversando ele tem que eu parar pra prestar atenção a ele, se não ele se zanga, é complicado assim*”(figura 5) exemplifica o que Góes (1999) afirma:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos de audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento das esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade (GÓES, 1999, p. 38).

Assim, a autora ressalta que limitações de ordem cognitiva ou afetiva (como acontece no caso de Daniel) não são inerentes à surdez, mas, sim, à falta de oportunidades oferecidas pelo grupo social para o desenvolvimento do surdo e, especialmente, para a consolidação da linguagem (GÓES, 1999). Nesse caso, a escola também não se mostra como um local que dá oportunidades para o desenvolvimento cognitivo dos surdos o que limita, também, sua aprendizagem de conteúdos curriculares.

4.2 Materiais didáticos e análises: material adaptado, material bilíngue ou o quê?

Durante as entrevistas com a mãe de Lucas, ela disponibilizou as atividades que era feitas “em LIBRAS” para que ele pudesse aprender a ler e a escrever na escola, conforme as imagens abaixo:



Figuras 7: Imagens das atividades “adaptadas” que eram oferecidas aos alunos surdos na escola. Coletadas durante as entrevistas com as famílias.

As atividades que eram apresentadas aos alunos surdos na escola, longe de serem atividades em LIBRAS, eram conteúdos com a presença de datilografia, ou seja,

acabavam simplificando o processo de leitura e escrita do português com a transposição da escrita para desenhos. O trabalho com imagens, além de infantilizar os alunos, também se mostrava pouco significativo aos alunos, que dessa forma não tinham contato algum com LIBRAS e com interlocutores que pudessem compartilhar os processos de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Lacerda (2006) “A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno” (p. 174), o que não acontece com os exemplos de materiais que foram apresentados pelas famílias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências trazidas nas tentativas de entrevistas com os surdos indígenas e com suas famílias, foi possível perceber a grande distância entre o que vem sendo previsto pela legislação nacional e proposto no campo da educação bilíngue para surdos em contextos urbanos, principalmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil, com a realidade vivenciada pelos surdos indígenas do interior de Pernambuco, mais especificamente da etnia Pankararu.

A falta de profissionais intérpretes de LIBRAS adequados nas escolas para trabalhar com esses alunos é um fator prejudicial a seu desenvolvimento escolar e de língua, que impossibilita que estes possam ter condições adequadas para aprender os conteúdos da grade curricular escolar. Portanto, mostramos a importância de apresentar em pesquisas a forma que a educação de surdos indígenas está sendo trabalhada em outras regiões, para que possamos entender que esse cenário só poderá ser alterado com a formação de profissionais intérpretes indígenas que estão dentro das comunidades, pois uma vez que estes que partilham da mesma cultura e modo de vida dos alunos, seriam os mais adequados à ensinar dentro das aldeias, de acordo com o próprio modelo de escola indígena que já vem sendo apresentado (tendo seus professores indígenas para atender a comunidade).

O tradutor e intérprete de LIBRAS no cenário indígena seguiria o mesmo princípio, sendo que, formando TILS indígenas, possibilitaria que as discussões e informações que circulam nas universidades e comunidade surda fora da aldeia chegassem a estes locais, também para garantir que estes alunos surdos pudessem estudar na ABP tendo a mesma grade curricular que as outras pessoas da aldeia.

Com essa pesquisa, percebemos que o modelo atual encontrado para a educação de surdos na ABP e cidade de Itaparica não segue nenhum dos modelos mais utilizados no Brasil (educação inclusiva ou educação bilíngue para surdos), não tem a LIBRAS como língua de instrução como a educação bilíngue propõe, nem coloca o aluno surdo no ensino regular como na educação inclusiva, portanto esse modelo de escola se dá de forma mais assistencialista, onde o objetivo é que o aluno surdo esteja dentro da escola, mas sem levar em consideração a sua diferença linguística e necessidade de profissionais adequados para se trabalhar com esse público.

Por fim, esse modelo assistencialista que é prejudicial para a educação de surdos indígenas e não indígenas, abre a necessidade de um novo olhar para a educação de surdos no Brasil, descentralizando as pesquisas que são realizadas em grande maioria no Sul e Sudeste e trazendo também para o cenário de educação e escolarização indígena. Também ao pensar sobre a formação de TILSP indígenas, a pesquisa buscou refletir sobre como essa formação está sendo contemplada nos cursos de formação da profissão, apresentando a importância de novas pesquisas e trabalhos futuros com essa temática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**. V. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- ALBRES, N. A. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, 2018.
- ARAÚJO, B. R. N. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS**. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 148 p. 2018.
- ASSIS SILVA, C.A de. **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Presidência da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos**. 2002.
- BRASIL. Constituição (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Presidência da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos**. 2005.
- BRASIL. Constituição (2009). Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009. **Presidência da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos**. 2009.
- BRASIL. Constituição (2010). Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. **Presidência da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos**. 2010.
- DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Ed: UFPR, Curitiba - PR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- HOFFMEINSTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 2. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 113-130, 2009.

IRIARTE, A. C. S.; MARTINS, V. R. O. Análise das interações entre alunos surdos em escola inclusiva com projeto bilíngue. **Intellectus. Revista Acadêmica Digital da Faculdade de Jaguariúna**, n. 50, p. 05-27, 2019.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, ano XX, n. 50, 2000.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007
Acesso em: 27.05.2019.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.** V.39, n. 1, p. 65-80, jan/mar. 2013.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23.11.2019.

LODI, A. C. B. Plurilingüísmo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MARTINS, V.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, número especial 2, p. 78-112, 2015.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2011.

MOURA, A. A.; FREIRE, E. L.; FÉLIX, M. N. Escolas bilíngues de surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1283-1295, nov. 2017.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, jan. 2003. ISSN 2175-8050. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>>. Acesso em: 27.05.2019.

QUADROS, R. M. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 297-309, 2003.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007.

RIBEIRO, V. L.; BARBOSA, R. L. L.; MARTINS, S. E. S. O. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

SILVA, A. R.; KELMAN, C. A. Um panorama a respeito da escolarização de alunos surdos no município do Rio de Janeiro. In: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com o ensino**. Campinas: Pontes, 2017.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

THOMA, A. S.; LOPES, L. B. Políticas educacionais para surdos: sobre a aquisição da língua de sinais, o lugar das línguas e a formação e atuação dos tradutores e intérpretes de LIBRAS em propostas de educação bilíngue. In: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com tradução e interpretação**. Campinas: Pontes, 2017.

VASCONCELLOS, A. L. C. O papel do tradutor/intérprete de Libras e as relações entre o TILS e o surdo no processo tradutório: um debate crítico sobre a inclusão/exclusão, subalternidade e amizade. In: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com tradução e interpretação**. Campinas: Pontes, 2017.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo)

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Eu, _____ portador(a) do RG: _____, CPF _____ concordo em participar da pesquisa intitulada até o momento como **“A educação de surdos indígenas no interior de Pernambuco: contrastando a teoria e a prática”**. Concordo em participar concedendo entrevista ao pesquisador da UFSCAR, via gravação de vídeo. Declaro estar ciente que se trata de uma pesquisa para fins do trabalho de conclusão de curso (TCC) de Bruno Henrique da Silva, portador do CPF 126.467.284-50, RG: 8.520.105, residente a Rodovia Washington Luís, Moradia Estudantil UFSCar do Edifício 03, Apartamento 09, CEP 13565905, junto ao departamento de psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), contato pelo celular (16) 996155645.

Estou ciente de que a pesquisa tem como objetivo trazer mais visibilidade ao cenário educacional no interior de Pernambuco, mais especificamente ao contexto de nossa aldeia indígena (etnia Pankararu), em que os alunos surdos não necessariamente têm intérpretes de Libras nas escolas.

Declaro também estar ciente e de acordo com as devidas explicações aqui pontuadas sobre a pesquisa, que a mesma apresenta riscos e desconfortos mínimos, sendo que, caso aconteça algum desconforto durante a entrevista tenho garantido o encerramento imediato da mesma e a possibilidade de solicitar que continue em momento posterior. Declaro estar ciente que a minha participação é voluntária, sem qualquer custo financeiro e que posso revogar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, por motivos particulares, sem qualquer penalização ou prejuízo, mas os dados fornecidos até momento da retirada ou afastamento permanecerão à disposição do pesquisador. Declaro ainda que minha identidade e imagem estarão sobre garantia de sigilo e de que minha privacidade, bem como dos dados confidenciais apresentados, será assegurados nessa pesquisa, que fará uso de nomes fictícios caso seja necessário.

Em casos de denúncias e reclamações posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar /Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar

São Carlos, _____ de _____ de _____

(Assinatura do participante)

Anexo 2 – Carta Autorização Lideranças Indígenas**AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Prezado Senhor,

na função de representante legal da **Fundação Nacional do Índio (FUNAI)**, informo que o projeto de pesquisa intitulado **“A educação de surdos indígenas no interior de Pernambuco: contrastando a teoria e a prática”** apresentado pelo pesquisador Bruno Henrique da Silva, e pesquisadora Janaina Cabello, e que tem como objetivo principal trazer mais visibilidade ao cenário educacional da educação de surdos no interior de Pernambuco, mais especificamente ao contexto da aldeia indígena Brejo dos Padres da (etnia Pankararu), foi analisado e, considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 e a resolução 304 de 2000 do Conselho Nacional de Saúde, referente às Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas, fica autorizada a realização do referido projeto mediante apresentação do parecer favorável emitido pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Dados do Responsável Legal Pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome:

Cargo:

Telefone para contato:

Email (se possuir):

_____, _____ de _____

Assinatura: _____

(carimbo institucional)

Anexo 3 – Transcrição das entrevistas com a família de Daniel

Sou a mãe de Daniel meu nome é... Então é... A proposta que eu gostaria né, que é... melhoria pra aldeia da gente. Pra quem tem filho surdo, mudo e surdo. Pra ter assim aquela chance de crescer que nem nós outro normal né, que são... que não são surdo nem mudo. Pra eles sentir assim igual os outro, por que sem eles saber se comunicar eles se sentem invisíveis no meio dos outro.

Com quantos anos seu filho começou a aprender libras?

Olha ele começou... eu não tenho bem assim... Com quantos anos ele... Mas ele já era adolescente né. Porque aqui mesmo não tinha escola normal...

Um pouco assim, com quantos anos, a idade mesmo dele eu não to lembrada quando ele começou mas ele já tinha seus 13 pra 14 mais ou menos.

Onde ele estudou?

Em Itaparica

Na cidade no caso?

Sim, por que aqui não tem né.

Nenhuma das escolas da aldeia oferece serviço para os surdos?

Não, não... Ele não aprendeu nada aqui, se eu mostrava assim.. ele não sabia contar né, po o numero.

Com quem ele começou a aprender libras?

Com Carol.

Com a professora?

Sim, professora dele em Itaparica, Ai foi onde ele aprendeu a contar, assim que ele não sabia, você mostrava e ele não sabia.

Ela usava libras para se comunicar com os alunos?

(Responde com um movimento da cabeça, indicando que sim). Ela comeu acho que com objetos, mostrando o numero, depois foi que ela... Quando ele foi entender né... Ai foi que ela foi explicar, tem ali, eu nem sei onde ele guardou. (O material da escolar)

A escola oferecia alguma assistência para os pais aprenderem LIBRAS juntos com alunos?

Não, o pior que eu nunca fui assim... Não, se fosse, você acompanhava, só que ficava mais ruim porque, agora tem mais chance de você ir, porque tem ônibus ne. Mas era mais difícil, quando começou não tinha o transporte.

Ele estudou somente até um período?

Sim

Ou conseguiu se formar? Não

Sim ele ensinava um período assim... Ele entrava, estudava, eu acho que uma hora e meia, ai depois ficava o tempo lá, e depois ele num quis mais, por que ficava muito tempo só dentro da sala de aula, as vezes pra ele não ficar sozinho na rua ela levava ele pra casa, então ele foi depois, acho que tinha alguém incentivando ele fazer outras coisas, ai ele não quis ir mais, ai eu não incentivei ele ir porque ficava muito tempo esperando o ônibus pra vim embora né, ai eu digo não, se é de eu força ele ir depois... que você sabe, que tem gente mais assim... que, ele não queria, e eu também não incentivei ele ir mais não, então pronto, ele parou. Ai ele não se formou...

Assim né... Ai pra continuar os professor não entendia, e ele não entendia os professores, por que ele falava... ele disse que num ia não porque, So falando, falando, então ele não entendia o que eles tavam dizendo.

Isso na escola da aldeia?

Sim na aldeia, até que foi, num tem aquele programa que teve bastante gente que se formou, ai o nome dele veio também, mas so se for assim pra ele completar, ele faz, Agora pra você ta falando pra ele lhe entender, é mais difícil.

Ele já teve contato com interprete de libras?

Pouco, pouco, mas chegou a ter, ai ele num se comunica com a gente mais, que a gente num sabe, ai fica todo mundo perdido, por que do jeito que le faz rápido se ele for fazer o nome dele e vc acompanhar ele rapidinho faz.

E em casa com quem ele conversa em libras?

Ninguém, ninguém, pior que não, tem hora que ele dis alguma coisa assim, se eu não entender, ai eu digo as vezes que sim é não é sim é não ou então se ele tiver conversando ele tem que eu parar pra prestar atenção a ele, se não ele se sanga, é complicado assim.

O que ele aprendeu na escola?

Ele ler, ele escreve, lá ele aprendeu a ler e escrever. Escreve muito bem... Ele so não deu mais continuidade assim pra ele né, porque é mais difícil, se eu morasse em um

lugar que tivesse, assim já pra continuar, eu tinha ido com ele, mas não tem, acho que so tem essa professora em Itaparica mesmo, Carol.

Com quantos anos ele entrou na escola?

Aqui mesmo, com, na idade de 8 anos, na idade dele mesmo eu não deixava porque as crianças não entende, assim sempre implica com aquelas criança que é diferente deles ne, e ali ele ficava muito agitado, ai eu não queria.

Com quantos anos decidiram colocar ele na escola na cidade?

Ele já tava de 13 anos por ai assim, porque a professora perguntou a menina prima, a Lina se tinha alguma criança assim ne, que ela ensinava essas crianças assim que era mudo e surdo, ela disse eu tenho um primo, ai foi como ele foi pra lá.

Quando você descobriu que ele era surdos alguém falou pra você sobre LIBRAS?

Aqui não meu filho. Você sabe que aqui nada tinha a oferecer, quando eu vi ele com 2 aninhos levei no medico e tudo ainda fui em recife pra ver se ele tinha a oportunidade de usar o aparelho pra falar. Mas você sabe que a pessoa que não tem oi, a gente pobre não tem condições de tratamento nenhum porque a pessoa sabe, você vai em um hospital mal o médico olha pra você entendeu? É difícil, mas ainda andei assim com ele e tudo, mas num tive chance não, pra saber se era mode a audição que ele não falava né.

Como é a interação dele na aldeia? Participa das tradições?

Sim, ele consegue participar quando ele quer, assim dança no menino do rancho, dança bonito, as pessoas respeitam assim, ai ao passar do tempo se ele se machucar ele já evita não ir.

Anexo 4 – Transcrição das entrevistas com a família de Lucas

Ele foi é um aluno muito bom ele estudou em Itaparica com Carol, ele aprendeu muito com Carol, mas ele ficou 1 ano ano sem estudar porque não tinha professora né pra ele, ai ele ficou um ano, esse ano to tentando colocar ele de volta na escola.

Ele já frequentou as escolas aqui na aldeia? E com era?

Já ele não gostou, porque não tinha professorar pra ensinar libras com ele, ai Carol veio e tirou ele daqui e levou ele pra lá.

Carol é uma professora da cidade né?

Sim ela mora em Itaparica

Então ele começou a aprender libras com quantos anos?

Com 10 anos

Onde foi?

Itaparica

Na cidade que fica próximo da aldeia?

Sim

Com quem ele aprendeu, com a professora? Tinha interprete na sala?

Foi com a professora dele mesmo Carol

E aqui em casa ele conversa com os familiares?

Em libras conversa, principalmente comigo

E utiliza mais de libras ou gestos?

É, nos se comunica com gesto com ele

E na escola, você conseguiria falar se ele teve interprete na escola?

Não

So tinha o trabalho com a professora?

Sim ele tinha, porque ele mexia no computador, muita coisa lá, no computador.

Na escola ele estudava junto com outros colegas surdos?

Estudava.

Tinha amigos na escola?

Tinha, tinha um bucado

Com quem ele conversava na escola?

Mais com Daniel

Que é o amigo dele aqui da aldeia?

Sim, aqui da aldeia, e com uma mudinha lá do bem querer que chama Nilva sei lá, acho que é assim.

O que ele aprendeu na escola?

Muitas coisas.

Poderia falar algumas dessas coisas por exemplo?

Não sei dessa parte

Você conseguiria dizer o que ele mais gostava na escola?

Ele gostava mais de desenha, essas coisas assim.

O que ele não gostava?

Ele nunca falo não, tudo pra ele é bom né, tudo que le faz é bom pra ele.

O que ele fazia quando não entendia as coisas na escola?

Ele não fazia o trabalho né, ele não entendia, não fazia não.

Ele gosta de ler e escrever?

Escrever, ele gosta de escrever bastante.

O que você acha que poderia melhora nas escolas indígenas para a educação de surdos?

Que viessem professor pra ensinar aqui, pra não ter que se deslocar pra Itaparica, que aqui tá precisando, muito aluno né*** de professores. Que aqui não tem nenhum que entenda a língua deles né, aí fica meio difícil né eles estudar com os normais.

Então a escola da aldeia nunca ofereceu nenhum professor para os alunos surdos?

Não, aqui não

Na escola de Itaparica teve alguma proposta de ensinar a família a se comunicar com seus filhos?

Teve

Falavam sobre a língua de sinais?

Teve

Com quantos anos ele começou a frequentar a escola?

9 anos estudou na escola da aldeia

Estudou na aldeia por um ano

Hoje ele tem quantos anos?

22

Como era o ensino na escola de Itaparica?

Ele passava de série, mas sempre era a mesma professora,

Ele estudava junto com os demais ou tinha uma sala específica?

Tinha as dos surdos e dos cegos

Eram separados?

Cego era uma, surdo era outra

Hoje em dia continua assim?

Não sei, porque ele entrou esse ano, vai começar a estudar, aí só sei quando for lá, levar ele pra lá

No caso no momento nenhuma escola por perto oferece o professor de libras para alunos surdos?

Até agora não, tem não, até lá em Itaparica tá sem professor... Assim mesmo estudando só um dia, um dia só não é nada pra ele aprender mas coisas

No caso ele estuda só um dia na semana?

É, no caso só um dia

Antes era assim também?

Não, era dois dias.

Na escola ele tinha matérias adaptadas?

Tinha, tinha, ele tinha.