

Direito linguístico e as conquistas do aluno índio surdo na escola indígena em Dourados em Mato Grosso do Sul

Shirley Vilhalva¹

Simone Freitas²

Colaboradores:

Aurélio Alencar³

Mariolinda Ferraz⁴

Agradecimento à professora Cláudia Ester Soares Candia, do Projeto Índio Surdo do CAS/MS pela colaboração nos trabalhos nas comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul.

Resumo

Com o avanço da política nos territórios etnoeducacionais⁵ e com o advento da política linguística houve necessidade de abrir espaço para a educação dos alunos surdos nas escolas dentro das terras indígenas com a presença dos professores bilíngues e intérpretes tanto nas línguas orais da etnia como na língua de sinais. O presente texto pretende apresentar a trajetória atual da educação de surdos e o ensino de línguas dentro das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto sul-mato-grossense.

Palavras-chave: escola indígena; etnoeducação; surdos; política linguística; língua de sinais e intérprete de língua de sinais; Salas de Recursos Multifuncionais.

Introdução

Os alunos índios surdos das comunidades indígenas da região de Dourados, em Mato Grosso do Sul, tiveram um grande avanço em sua escolaridade no contexto da educação escolar indígena, já que antes esses alunos sempre ficavam mais fora da sala de aula do que dentro da sala de aula devido à falta de comunicação. Diversas mudanças ocorreram no espaço escolar indígena. Além do estudo em direção à

¹ Professora Mestre em Linguística e Técnica Pedagógica e responsável pelo Projeto Índio Surdo – CAS/MS.

² Professora Especialista e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Escola Municipal Indígena Tegatuí Marangatu, na Comunidade Indígena Jaguapiru em Dourados (MS).

³ Professor Especialista e Intérprete de Língua de Sinais da equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (MS).

⁴ Professora Mestre em Linguística e Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – MS

⁵ O Decreto nº 6.861/2009 diz que os objetivos dos territórios etnoeducacionais são valorizar a cultura dos povos; afirmar e manter a diversidade; fortalecer as práticas socioculturais e das línguas maternas; formular e manter programas de formação de pessoal especializado para a educação indígena; desenvolver currículos e programas específicos; elaborar material didático específico e diferenciado e afirmar as identidades étnicas. Disponível em: <<http://undime.org.br/educacao-indigena-povos-da-amazonia-definem-territorios-etnoeducacionais/>>.

política linguística, a educação escolar indígena passa a ser colocada numa perspectiva etnoeducacional devido à valorização da cultura dos povos indígenas, ao empoderamento das línguas maternas, às ofertas de formação continuada específica e diferenciada aos profissionais, à projeção de assegurar as identidades étnicas e ainda à presença de professores intérpretes da língua de sinais nas salas de aulas.

Mudanças ocorreram no espaço escolar indígena. Além do estudo em direção à política linguística, a educação escolar indígena passa a ser colocada numa perspectiva etnoeducacional devido à valorização da cultura dos povos indígenas, ao empoderamento das línguas maternas, às ofertas de formação continuada específica e diferenciada aos profissionais, à projeção de assegurar as identidades étnicas e ainda à presença de professores intérpretes da língua de sinais nas salas de aulas. Nas Salas de Recursos Multifuncionais os alunos vêm obtendo progresso em vários aspectos, um deles é o desafio para aquisição de línguas necessárias no processo de ensino-aprendizagem (língua de sinais e língua escrita da etnia e em português). Os alunos contam com o professor e o intérprete de língua de sinais em sala de aula em um período e no contraturno com o professor bilíngue das Salas de Recursos Multifuncionais, pois é um direito da pessoa surda receber atendimento em um ambiente linguístico e cultural específico bilíngue.

A escola indígena é um espaço onde o aluno encontra diferentes línguas tanto as orais, como as visuais e escritas. O processo de ensino bilíngue para alunos surdos na sala de aula comum está caracterizado como Libras como L1 (primeira língua) e Língua Portuguesa escrita como L2 (como segunda língua), e transforma-se em ensino trlíngue Libras – Língua Indígena em Guarani, Kaiowá ou Terena. Um novo olhar paira sobre a realidade da educação bilíngue quando as comunidades surdas brasileiras e mundiais apontam que o foco é fazer valer os direitos dentro da política linguística. A educação bilíngue acontece na diversidade linguística e cultural, conquista de direito que vai além da inclusão.

Escola indígena e o Projeto Índio Surdo

Os alunos índios surdos em atendimento educacional bilíngue na Sala de Recurso Multifuncional da escola indígena das comunidades Jaguapiru, Bororó e Panambizinho, fazem parte de uma política educacional que reconhece a existência do direito linguístico, cultural e etnoeducacional desse segmento. Assim se fez necessário o Projeto Índio Surdo, que desde 2003 vem acontecendo em Dourados, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (Semed), Secretaria de Estado de Educação (SED) e Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), com base no documento da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em novembro de 2009, na cidade de Luziânia/GO. O documento menciona que uma das modalidades de ensino na educação escolar indígena é a Educação Especial e que o MEC deve promover um amplo debate sobre Educação Especial como mecanismo para estabelecer políticas específicas dessa temática na formação de professores

para que eles tenham condições de identificar e atender os casos de pessoas com necessidades educacionais especiais, de acordo com a realidade sociocultural de cada povo. A partir dos resultados desse debate, o MEC deverá criar um programa que contemple o atendimento, trate da contratação e formação de professores indígenas, da produção de materiais didáticos e de equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos com deficiência de acordo com as especificidades de cada povo (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI – Luziânia/GO, 2009. Documento final. p. 8).

No contexto educacional de Dourados, em Mato Grosso do Sul, conforme informações da Semed de Dourados há 21 escolas municipais e um CEIM (Centro de Educação Infantil) que atendem alunos surdos ou deficientes auditivos, dessas escolas seis são escolas indígenas. No total são 27 alunos surdos atendidos, sendo que 10 são índios surdos atendidos em escolas indígenas e um é matriculado em escola não indígena urbana, pois a família mudou-se para o centro urbano e ele frequenta a educação escolar à noite na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Existem índios surdos adultos que estão fora da escola, muitas vezes por opção da própria família, que não visualiza como a escola pode contribuir para sua formação, ou simplesmente por estar trabalhando nas usinas de cana de açúcar da região e não ter tempo de conciliar estudo e trabalho. Há ainda uma aluna índia surda que deixou de frequentar a escola para casar-se e não mais voltou ao ambiente escolar.

Em 2013, uma aluna indígena surda que estava na escola municipal passou a estudar na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Guateka Marçal de Souza. Destacamos aqui que o Projeto Índio Surdo atua nas escolas indígenas dentro de terras indígenas.

As secretarias de educação do estado e do município vêm atuando junto às escolas e aos cursos de formação para professores, atualizando os profissionais da educação quanto as orientações pedagógicas e adaptações curriculares para atuar com alunos índios surdos nas escolas indígenas. O trabalho de formação continuada sobre a educação bilíngue dos surdos, deficientes auditivos e dos surdocegos, tem como foco a política linguística dentro das comunidades indígenas e vem sendo realizado pelo CAS/MS.

Será apresentada neste texto a realidade da Escola Municipal Indígena Tenguatú Marangatu, onde está localizada a Sala de Recurso Multifuncional em que atua professora bilíngue nas línguas orais e de sinais.

Durante esses dez anos, foi observado que há necessidade de formação dos professores indígenas para o atendimento aos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos. Essa formação engloba o conhecimento das diferenças e semelhanças, como acontece nos demais espaços, para o ensino das línguas: língua brasileira de sinais, língua escrita da etnia ou língua portuguesa, línguas estrangeiras e demais línguas que estiverem no espaço educacional, como as línguas de sinais emergentes que vêm do espaço familiar para escola (conforme Lei da Libras nº 10.436/2002, art. 1º, em que é reconhecido como meio legal de comunicação e expressão da Libras

outros recursos de expressão a ela associados). Não se apropriando de uma denominação em referência às línguas de sinais emergentes usadas dentro das comunidades indígenas, será necessária a realização de um estudo mais elaborado referente esse assunto. Os resultados apontados indicam a urgente viabilização de formação de intérpretes educacionais e de guia-intérpretes para atuar nas escolas indígenas situadas nas terras indígenas.

Há necessidade também de instituir uma política pública de atendimento em relação ao transporte escolar para que os alunos sejam atendidos dentro de suas necessidades linguísticas junto aos seus pares. No contexto analisado, os alunos são de comunidades distantes e, muitas vezes, não conseguem chegar às Salas de Recursos Multifuncionais, como já levantado pela pesquisadora Juliana Lima em sua pesquisa de mestrado.

Foi possível identificar e compreender as facilidades e dificuldades das escolas estudadas quanto às formas de comunicação e inclusão das crianças surdas. Das cinco crianças participantes deste estudo, três são matriculadas na escola e uma frequenta apenas a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Das crianças escolarizadas, uma é retirada da sala de aula para o atendimento na SRM e as demais a frequentam no contraturno. As dificuldades apontadas pelos professores estão relacionadas à necessidade de permanência desses alunos sem período integral na escola e à falta de transporte para uma das escolas (LIMA, 2013, p. 109).

Com relação à prática educacional, sabemos que a escola pública tem de proporcionar mudanças, oferecer o conhecimento almejado por todos, nos campos tecnologia assistiva⁶ e tornar realidade a educação bilíngue dentro do sistema etnoeducacional nas escolas indígenas com oferta da sala bilíngue e Sala de Recurso Multifuncional. Numa perspectiva afirmativa, como estudado por Lima, mostra-se a importância da formação continuada nas escolas indígenas.

Os professores indígenas acreditam que as identidades surdas indígenas se constituem num contexto político, linguístico e sociocultural, o que torna necessário, além da presença do intérprete de língua de sinais, o estabelecimento do diálogo intercultural; quanto aos

⁶ *“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.”* ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República.

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407 e foi renovado em 1998 como Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432). Compõe, com outras leis, o ADA – American with Disabilities Act, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. Tecnologia Assistiva, disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

conhecimentos específicos acerca das necessidades educacionais especiais da pessoa surda e sobre a educação bilíngue, seus relatos apontam a necessidade de que a escola possa propiciar condições adequadas no aprendizado e desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e socioculturais, com relação às crianças indígenas, surdas e ouvintes (LIMA, 2013, p. 109).

Sala de Recurso Multifuncional na Escola Indígena

Desde 2005, o MEC disponibiliza as Salas de Recursos Multifuncionais aos sistemas públicos de ensino. O programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite). O programa apoia a organização e a oferta do atendimento educacional especializado complementar à escolarização dos estudantes, que constituem o público-alvo da educação especial. Este Programa disponibiliza equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender escolas públicas com matrícula de estudante público alvo da educação especial em classe comum do ensino regular.

Conforme o coordenador-geral de Política de Acessibilidade na Escola Walter Borges dos Santos Filho, em consulta por e-mail, antes de haver a Secadi já existia a sala de recurso, e o programa era desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, o qual objetiva apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

A escola consegue a implantação de uma Sala de Recurso Multifuncional por meio da articulação com a secretaria de educação do seu município ou estado. O programa atende as demandas do PAR⁷ (Plano de Ações Articuladas dos estados, municípios e do Distrito Federal) em escolas públicas com matrículas de estudantes da educação especial. Em contrapartida, o estado ou município deverá disponibilizar o espaço físico e o professor para o Atendimento Educacional Especializado.

Os recursos financeiros para implantação de uma Sala de Recurso Multifuncional em referência aos materiais são adquiridos por meio de pregão nacional de registros de preços do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o programa objetiva:

⁷ Para leitura integral do Programa de Ações Articuladas (PAR) visite o site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=235. Acesso em: 04 dez. 2013.

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes.
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino.
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Com base no documento orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC), destacamos a definição da Sala de Recursos Multifuncional, conforme o Decreto n. 7.611/2011, que aprovou o Decreto n. 6.571/2008. As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos surdos, surdocegos e surdos parciais. É um espaço de aprendizagem de línguas visuais, escritas e orais, destacando o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

A presença de professores surdos e ouvintes bilíngues são de suma importância, já que a maioria dos alunos é de filhos de pais ouvintes não usuários da língua de sinais.

O objetivo dessas SRM também é dar suporte técnico à produção de materiais didáticos (DVD em Libras e legendado) para que os alunos tenham oportunidade de leitura mediante a sua L1 (língua de sinais) e adequação de materiais de complementação didática, tornando-os acessíveis aos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos por meio da oferta de equipamentos de informática individual.

É imprescindível providenciar os equipamentos para realizar a acessibilidade ao material didático, facilitando a comunicação dos alunos, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades linguísticas, culturais, sociais, educacionais, profissionais e de lazer, valorizando a educação bilíngue com atividades diferenciadas, com vídeos educativos específicos para surdos e demais recursos dentro das necessidades específicas para surdocegos.

Os livros didáticos e paradidáticos bilíngues deverão ser elaborados com os artefatos existentes nos territórios etnoeducacionais somando as confecções de jogos e brinquedos pedagógicos em Libras e também em demais formas de comunicação. A proposta de elaboração e produção de materiais específicos é uma proposta das políticas educacionais de surdos que envolvem a língua de sinais como propostas dos cursos de Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue pelo próprio MEC.

O profissional que irá atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais atendendo os alunos indígenas surdos deve ser um profissional bilíngue em língua de sinais e, dentro da possibilidade, das línguas materna da etnia, com conhecimento da cultura, pedagogia e do viver indígena. É preciso destacar a valorização da comunicação natural (sinais emergentes criados pelas próprias famílias, conhecidos também como sinais caseiros).

Os sinais emergentes foram criados devido a uma necessidade de comunicação, passando por sinais indicativos, icônicos e arbitrários. As maneiras como surgem cada sinal levam tempo para se entender, principalmente quando os sinais são criados conforme o neologismo,⁸ esses novos sinais passam a fazer parte da comunicação para depois designar algo consistentemente como acontece também nas línguas orais auditivas (VILHALVA, 2009, p. 136).

Como um exemplo vivenciado pelo grupo de alunos surdos e pela professora com a cultura dentro do espaço indígena, foi realizado um estudo sobre as etnias existentes na comunidade do entorno, cada uma delas com suas crenças, danças tradicionais, comidas, e arte. Essa aprendizagem muitas vezes passa por uma comunicação oral dos avós aos netos e aos filhos, em diferentes contextos. Diversas vezes os alunos surdos perdem parte de sua identidade indígena e de sua cultura, já que isso é passado oralmente, e o aluno não consegue compreender de fato.

Apesar das crianças surdas indígenas terem uma comunicação com a família por meio de uma língua de sinais emergente, essa língua ainda não tem uma estrutura linguística, o que dificulta o acesso dessas crianças a informações importantes, uma vez que o que existe entre elas e suas famílias é apenas uma comunicação básica para poder sobreviver dentro de sua comunidade.

Foi realizado um projeto com os alunos na escola cujo tema foi “Conhecendo nossas histórias”; um dos objetivos principais foi oferecer acesso a própria cultura por meio do uso da língua de sinais, seja Libras ou sinais emergentes, e também das outras etnias existentes na comunidade, promovendo uma convivência pacífica, cada um respeitando a etnia do outro. Tudo isso visa também à produção de materiais pedagógicos para futuras gerações tanto ouvintes, como os surdos, que poderão ter acesso a essas informações. Durante a realização desse projeto, a professora buscou várias pesquisas entre os anciãos da comunidade, família e escola, buscando recursos para suas aulas, pois o saber dos povos indígenas não está concentrado em uma única fonte. Como conclusão desse trabalho, os próprios alunos surdos realizaram o relato das suas histórias, por meio de desenhos, textos e vídeo em Língua Brasileira de Sinais, sendo também incluída a comunicação com a língua emergente.

Em relação à língua escrita, é preciso observar que na comunidade indígena de Dourados existem cinco escolas indígenas, porém somente em duas delas se trabalha na língua oral e escrita da etnia. Como existem três etnias diferentes (Guarani, Kaiowá e Terena), nem todas as crianças ouvintes falam a língua indígena, principalmente nas escolas localizadas na aldeia Jaguapirú. Ali existem guaranis falantes/não falantes, terena falantes/não falantes, kaiowá falantes/não falantes da

⁸ *Neologismos são palavras criadas para designar novas situações, conceitos, fatos, objetos etc., sendo que um neologismo só é sentido como tal durante algum tempo, pois passados anos ou séculos deixam de ter esse sentido, porque a realidade que ele designa também já não é nova. Disponível em: <<http://arquivo.esse.ips.pt/ese/destaques/publicacoes/EDCLJanJun2006.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2009.*

língua oral, então as escolas têm como disciplinas apenas nos anos finais do ensino fundamental a língua Terena e Guarani, e cada turma tem duas aulas durante a semana, com duração de cinquenta minutos cada aula.

No entanto, precisamos considerar que além das vivências do aluno com sua língua materna visual L1 (sinais emergentes e a Libras) e a língua materna das etnias presentes na escola (oral e escrita), o aluno também tem contato com outras línguas estrangeiras, como o espanhol e o inglês.

Na Salas de Recursos Multifuncionais dentro das escolas bilíngues, os professores terão três línguas no ambiente educacional, porém deverá elencar qual será a língua de instrução, que nesse caso seria a LS/L1⁹ para os alunos surdos e a LP/L2¹⁰ para alunos deficientes auditivos ou surdos parciais.

Com relação às práticas linguísticas o aluno indígena com deficiência auditiva, aqui nos referimos aquele aluno que tem resíduos auditivos, no âmbito de seu núcleo familiar usa a língua materna da etnia indígena a qual ele pertence, por exemplo, a L1 é a língua Guarani ou a língua Terena oral. Ao iniciar seu processo escolar, a aprendizagem da língua escrita da etnia leva o aluno para a aquisição da L2, sendo que a língua portuguesa escrita será a L3.

No caso de aluno indígena surdocego, serão necessárias adaptações curriculares táteis para o ensino desse aluno.

Além dos casos de alunos surdos indígenas usuários da língua de sinais, temos também em algumas aldeias casos de pessoas com deficiência auditiva, que não apresentam perda auditiva severa ou profunda e sim parcial. Esses deficientes auditivos ou surdos parciais indígenas, com perda auditiva parcial, também apresentam dificuldades na comunicação, pois ouvem as conversas da família e da comunidade, que se utilizam da língua materna da etnia, mas não compreendem com clareza o que elas estão conversando, assim como também pronunciam as palavras com dificuldade, não sendo muitas vezes compreendidos. E quando esses alunos vão para as escolas o problema se agrava ainda mais, porque lá na escola a língua falada é o português, o que traz mais obstáculos linguísticos para o ambiente escolar. Daí a necessidade de oferecer a esse aluno a acessibilidade por meio da presença, no ambiente escolar, de um tradutor intérprete oral, da língua indígena para a língua portuguesa.

Há ainda casos de pessoas indígenas com surdocegueira, ou seja, pessoas que apresentam além da perda auditiva também a perda visual concomitantemente, que pode ser desde uma perda parcial a até mesmo a perda profunda de ambos os sentidos, levando essa pessoa a necessitar de intervenção educacional adequada para que ela possa desenvolver-se tanto na comunicação, como na interação socioambiental. Neste trabalho, há a necessidade de se investir na formação de professores indígenas com o objetivo de transmitir-lhes conhecimentos acerca das necessidades diferenciadas dos seus alunos.

⁹ *Sinais emergentes e a Libras.*

¹⁰ *Língua da sua etnia e a Língua Portuguesa.*

O aluno indígena com surdocegueira, que está em processo de desenvolvimento da comunicação, irá precisar do atendimento de um professor que atue como instrutor mediador. Este professor-mediador deverá desenvolver a comunicação deste aluno respeitando o seu ritmo de aprendizado e aproveitando os sentidos remanescentes, buscando alcançar ainda a interação deste estudante com as demais pessoas e o meio ambiente, promovendo assim uma educação que contemple as necessidades e potencialidades do aprendiz.

Ainda no que se refere ao aluno surdocego, durante a etapa pós-linguística desse aluno é importante que ele seja atendido por um guia-intérprete, que é o profissional que irá possibilitar a esse estudante o acesso à informação, utilizando a forma de comunicação que lhe seja mais adequada, que neste caso pode ser a língua de sinais, a fala ampliada, o tadoma, que é a escrita na palma da mão, o braile tátil, entre outras formas de comunicação.

Citamos algumas sugestões que auxiliarão o trabalho do Atendimento Educacional Especializado com os alunos indígenas surdos e deficientes auditivos. Essas sugestões foram estudadas e adaptadas com base no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (2005):

- Uso de narrativas: o professor estimulará o relato dos alunos sobre os acontecimentos e experiências pessoais. O surdo utilizará sua língua de uso. Os deficientes auditivos utilizarão a escrita ou a modalidade oral da sua comunidade.
- Registro das atividades por meio de vídeos, para que o aluno possa assistir, compreender e recontar posteriormente aos demais colegas.
- Dramatização: trabalhar situações reais e imaginárias em LS/L1 com os alunos surdos e em LP/L2 com os alunos deficientes auditivos.
- Descrever fatos, contexto ou espaço de vivência, relações próximas com pessoas envolvidas no seu dia a dia (por meio de escrita, filmagens, fotos etc.).
- Exposições: solicitar que os alunos façam exposição e explicação de conceitos dentro da LS/L1 (sinais emergentes e Libras) e LP/L2, identificando a opinião de um ou outro colega em relação a determinado assunto, interagindo com a comunidade.

Acreditamos que a pesquisa *“Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul”*/ Dissertação/Mestrado, de Vilhalva, 2009, por ter como objeto de investigação as línguas de sinais e os sinais emergentes, traz contribuições importantes à linguística, às políticas linguísticas e à educação de indígenas surdos, possibilitando assim o levantamento de novas hipóteses para estudos futuros.

Durante a pesquisa, a sociedade brasileira indígena e não indígena, os pesquisadores, os demais profissionais da educação e da linguística e a própria comunidade surda acompanharam uma nova trajetória para os índios surdos, a qual reflete o reconhecimento linguístico e político dos índios surdos como pessoas pertencentes às minorias linguísticas. Também durante o desenvolvimento da pesquisa foram feitas considerações importantes em relação à “Roda de Conversa”, que mostrou

como os sinais emergentes estão presentes no contexto plurilíngue das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul.

Precisamos considerar, contudo, que o mapeamento apresentado nessa pesquisa precisa ser planejado pelos órgãos mantenedores da educação, bem como há a necessidade de que os órgãos da administração pública federal incluam nos orçamentos anuais e plurianuais ações destinadas a viabilizar tal objetivo, conforme prevê o Decreto nº 5.626/2005.

Considerações finais

De 2003 até agora (2013) são dez anos de atuação do projeto Mapeamento das Línguas de Sinais Indígenas, o que resultou em um trabalho dinâmico e interativo, troca de ideias e o compartilhar de conhecimentos, que fez com que o trabalho dos professores e técnicos possibilitassem a construção e reconstrução das diferentes metodologias para atendimento dos alunos na Salas de Recursos Multifuncionais.

Após a análise da trajetória da etnoeducação de surdos e o ensino de línguas dentro da Salas de Recursos Multifuncionais podemos concluir que é possível realizar e ousar no atendimento. Por mais que se encontrem desafios, todo conhecimento compartilhado sobre o processo de educação bilíngue e a inserção da Língua de Sinais em um espaço onde antes só havia destaque para línguas orais, podemos afirmar que houve vitórias, as atividades e as tomadas de decisões de toda comunidade escolar foram inseridas em uma nova realidade, corroborando para a efetivação de um projeto político pedagógico mais atuante na prática.

A necessidade urgente de formação de profissionais bilíngues em línguas de sinais, a produção de materiais específicos e a pesquisa/avaliação serão as reinvenções para os novos projetos educacionais.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais vivenciamos a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas estabelecidas, buscando novos caminhos e permitindo colaborações de diferentes equipes de profissionais, que se uniram para estabelecer formas de trabalho que atendam às necessidades dos estudantes.

É importante registrar que o uso da tecnologia na educação dos alunos indígenas surdos tem auxiliado o seu desenvolvimento, pois, conforme as orientações do Decreto nº 5626/2005, há necessidade de traduzir os conteúdos para Libras, uma vez que a Libras é a língua de instrução, bem como trabalhar a tradução da Libras para língua portuguesa.

Referências bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 70 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Campo Grande: UFMS, 2005.

BRASIL. **Documento orientador do programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secadi, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436 de 24/04/2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=253539>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/Secadi, 2005.

CALVET, Louis. **As políticas linguísticas**. Prefácio de Gilvan Muller de Oliveira Duarte. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

FERRAZ, M.R.R., HALL, R., PEDROZO, E.C. **A inclusão de índios surdos da reserva indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul, em salas de aula comuns**: relato de uma trajetória de sucesso e de desafios. Brasília: Inclusão, 2007.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 107.

GONDIM, Mauro Lúcio. **Arquivo de desenho**. Mato Grosso do Sul: CEADA, 2006.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação de mestrado, UFGD, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual nº 1693 de 12/09/96. Reconhece a Língua de Sinais em Mato Grosso do Sul. Deputado Estadual Maurício Picarelli.

NONAKA, Angela M. **The Forgotten Endangered Languages: Lessons on the Importance of Remembering from Thailand's Ban Khor Sign Language**. Cambridge University, EUA, 2004.

_____. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. IPOL-ALB-Mercado de Letras. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/>>.

QUADROS, Ronice Muller; VASCONCELLOS, Maria Lucia Barbosa. **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

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

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES). **Alfabetização e o ensino da Língua de Sinais**. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiатеca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2009.

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

SARTORETTO, Mara Lúcia e BERSCH, Rita. **Assistiva: Tecnologia e Educação**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 28. ago. 2013.

VENERE, Mario Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo desafio da diferença. Porto Velho, RO: UNIR, 2005.

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2012.