

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CRISTINA DE ASSUNÇÃO XAVIER FERREIRA**

**A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ALUNO SURDO NA  
PERSPECTIVA DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**TERESINA**

**2019**

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

**A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ALUNO SURDO NA  
PERSPECTIVA DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa**

TERESINA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

F383p Ferreira, Ana Cristina de Assunção Xavier.  
A política de inclusão escolar para o aluno surdo na  
perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa  
/ Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira. – 2019.  
141 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2019.

“Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes  
Lustosa”.

1. Políticas Públicas. 2. Surdez. 3. Tradutor e Intérprete de  
Libras/Língua Portuguesa. 4. Educação Inclusiva. I. Título.

CDD 371.9

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

**A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ALUNO SURDO NA  
PERSPECTIVA DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa**

Aprovada em: 02 / julho / 2019

BANCA EXAMINADORA

Ana Valéria of Fortes Lustosa  
Presidente: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Lara Ferreira dos Santos

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos

Luís Carlos Sales

Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Teresina-PI

2019

Aos Tradutores e Intérpretes de Língua de  
Sinais que participaram dessa pesquisa, dedico esse trabalho,  
com gratidão pelos ensinamentos sobre a  
prática de interpretar com amor, compromisso e seriedade.

## AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada por me sustentar até aqui, todas as dificuldades e ensinamentos foram interpretados com sabedoria e gratidão;

Aos meus avós maternos, a quem eu tive como pais, ao meu pai, maravilhoso Sr. Probo (in memoriam) como era conhecido por muitos, ah se Deus tivesse permitido o senhor presenciando esse momento tão almejado por mim, com certeza estaria imensamente feliz. A minha doce mãe Teresinha, a minha pivó, que se dedicou e me proporcionou tudo que uma pessoa precisa para ter caráter, diante de todas as dificuldades, nossa!... Foram muitas, mas éramos felizes, obrigada minha mãe pequena! A minha outra mãe Valdenides que me deu a vida, obrigada;

A minha família, que constitui com a permissão de Deus, ao meu esposo Igo Ferreira, sem você, meu amor, seria tão difícil, seu apoio e companheirismo foram muito importantes para a conclusão desta etapa, sonhamos juntos e a realização do sonho aconteceu;

Aos meus filhos, amados príncipes (Rodrigo Luccas, Gabriel Luccas e Mateus Luccas), vocês me fortalecem diariamente, me encorajam a continuar sendo forte, admiro muito vocês meus amores, essa vitória é nossa! Obrigada por compreender minha ausência em diversos momentos, você Rodrigo Luccas;

Minha sogra dona Socorro, a senhora foi sensacional, obrigada pelo carinho e conselhos, sua torcida e ajuda constante foram muito importantes, reafirmo ganhei mais uma mãe. Ao meu sogro, pelos conselhos e apoio. A minha cunhada Iris Nailly, pela torcida e orações e por sempre acreditar em mim, vocês fazem parte da minha vida;

Aos amigos que sempre torceram por mim, acreditaram sempre no meu potencial e me incentivaram, escutaram minhas angústias e expectativas, não citarei nomes, cada um deles saberá a quem me refiro;

Aos meus amigos surdos pela amizade e troca de experiências, por acreditar no meu trabalho em prol da educação de surdo em nosso estado;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que compartilharam seus conhecimentos durante as aulas, pela rigidez necessária durante o processo de formação, obrigada por alimentar ainda mais o desejo pela pesquisa;

Aos professores Luís Carlos Sales e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda que de forma significativa deram contribuições valiosas no exame de qualificação;

A minha orientadora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa pelos ensinamentos durante essa trajetória, todas as orientações repassadas para a construção desta pesquisa, os momentos compartilhados durante as aulas e o prazer em desenvolver um tema tão complexo e importante para a efetivação da inclusão educacional do surdo;

Aos amigos de sala (29ª turma), muitos momentos vividos, angústias, risos, expectativas, mas um ajudando o (a) outro (a);

A Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí, por meio da Gerência de Educação Especial pela disponibilidade e autorização para a realização desta pesquisa nas escolas estaduais. No período em que atuei no CAS, aprendi muito, visualizei de perto o compromisso deste centro em favor de uma inclusão com mais equidade para os surdos e a garra para ofertar uma formação de qualidade aos profissionais da educação e comunidade em geral.

Aos Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa participantes desta pesquisa, pelo envolvimento, compromisso com esta pesquisadora e como este objeto de estudo, e o mais gratificante, obrigada por ser profissionais de excelência, não esmoreçam, a comunidade surda precisa de vocês, avante!

Ao SENAC, pela autorização da minha redução de carga horária, para que pudesse participar e finalizar este mestrado, em especial aos gestores José Francisco Lopes Dias, Elaine Rodrigues Rocha Dias e Maria de Fátima Gomes de Sousa Filha;

Obrigada a todos e a todas que auxiliaram nessa caminhada. Esta etapa foi vencida, com vistas à próxima.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Certificação para uso e ensino de Libras

**Quadro 2:** Categorias e Subcategorias

**Quadro 3:** Perfil dos participantes Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais da rede estadual de ensino na cidade de Teresina - PI.

**Quadro 4:** Perfil individual dos participantes Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais da rede estadual de ensino na cidade de Teresina – PI.

**Quadro 5:** Subcategorias

**Quadro 6:** Número de surdos atendidos pelos TILS

**Quadro 7:** Caracterização das turmas atendidas pelo TILS

**Quadro 8:** Identificação do aluno surdo/DA

**Quadro 9:** Interação da comunidade escolar com surdo/DA.

**Quadro 10:** Oferta de cursos de Libras na escola

**Quadro 11:** Subcategorias

**Quadro 12:** Locais de atuação do TILS na escola

**Quadro 13:** Recursos mais utilizados pelos TILS

**Quadro 14:** Caracterização da Acessibilidade

**Quadro 15:** Principais desafios do Trabalho como TILS

**Quadro 16:** Planejamento

**Quadro 17:** Plano Educacional Individual

**Quadro 18:** Conhecimento e Fluência na Libras

**Quadro 19:** Conhecimento e Fluência na LP

**Quadro 20:** Autoavaliação

**Quadro 21:** Dificuldades no Acesso e Permanência do Surdo na percepção dos TILS

**Quadro 22:** Políticas Educacionais não Inclusivas



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- **AC** - Análise de Conteúdo
- **AAE** - Atendimento Educacional Especializado
- **ASTE** - Associação de Surdos de Teresina
- **APILSPI** - Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí.
- **BPC** - Benefício de Prestação Continuada
- **CAS** - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
- **CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- **COPERVE** - Comissão Permanente do Vestibular
- **CF** - Constituição Federal
- **DA** - Deficiente Auditivo
- **DOU** - Diário Oficial da União
- **DUA** - Desenho Universal da Aprendizagem
- **DORT** - Doenças Osteomusculares relacionados ao Trabalho
- **EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- **FEBRAPILS** - Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes, guia- Intérpretes de Língua de Sinais
- **FENEIS** - Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos
- **FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- **GEE** - Gerência de Educação Especial
- **IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- **IFPI** - Instituto Federal do Piauí
- **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- **LER** - Lesão por Esforço Repetitivo
- **LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- **LBI** - Lei Brasileira de Inclusão
- **LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- **ONU** - Organização das Nações Unidas
- **PAEE** - Público Alvo da Educação Especial

- **PEI** - Plano Educacional Individualizado
- **PCD** - Pessoa com Deficiência
- **PNE** - Plano Nacional de Educação
- **PPP** - Projeto Político Pedagógico
- **PROLIBRAS** - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
- **PL**- Projeto de Lei
- **PNEEPEI** - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- **SEESP** - Secretaria de Educação Especial
- **SRM** - Sala de Recurso Multifuncional
- **SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- **SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- **TCLE** - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- **TILS** - Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
- **TIL/LP** – Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
- **UFPI** - Universidade Federal do Piauí
- **UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- **UNIASSELVI** - Centro Universitário Leonardo da Vinci

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier. A Política de Inclusão Escolar para o aluno surdo na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (Mestrado em Educação). 141 f. Programa de Pós-Graduação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

## RESUMO

O movimento pela inclusão de alunos do público alvo da educação especial (PAEE) revela-se desafiador sob muitos aspectos, particularmente no que diz respeito à implementação de políticas públicas voltadas para o acesso e permanência desse segmento na escola. Observa-se a existência de documentos legais, mas sua concretização ainda não ocorre de forma plena. No caso dos surdos, verifica-se que muitos foram os avanços alcançados como, por exemplo, a Lei 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão. Não obstante essa consideração, os surdos ainda enfrentam muitos problemas no processo de escolarização. Uma das alternativas encontradas para minimizar essa problemática é a inserção do tradutor e intérprete no contexto educacional. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar, na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), a implementação da política de inclusão escolar para o aluno surdo. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo, tendo como principal instrumento o Questionário de Avaliação da política de inclusão escolar: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TURETTA; LACERDA; MENDES, 2016) e a entrevista semiestruturada. Os participantes desta pesquisa foram dez Tradutores e Intérpretes de Libras que atuam com alunos surdos do ensino fundamental anos finais e ensino médio em quatro escolas da rede estadual de educação do município de Teresina-PI. Os resultados foram analisados a partir das informações presentes no questionário e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Entre os resultados encontrados foi possível identificar que entre as dificuldades que os TILS enfrentam no cotidiano, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a ausência de revezamento, a falta de colaboração com o professor da classe comum. Outro aspecto ressaltado refere-se ao fato de que na perspectiva dos intérpretes o acesso dos surdos à instituição escolar é facilitado, porém a permanência vem sendo inviabilizada por distintos fatores. As possibilidades de uma inclusão mais eficaz para o surdo no contexto educacional, são possíveis, desde que se promovam práticas inclusivas assertivas, buscando diminuir as dificuldades e visando aumentar as condições favorecedoras da sua permanência.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas. Surdez. Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Educação Inclusiva

FERREIRA, Ana Cristina de Asunción Xavier. The School Inclusion Policy for the deaf student from the perspective of the Translator and Interpreter of Libras / Portuguese Language (Master in Education). 141 f. Postgraduate Program, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

## ABSTRACT

The movement to include students from the special education target group (PAEE) proves to be challenging in many ways, particularly regarding the implementation of public policies aimed at the access and permanence of this segment in school. It is observed the existence of legal documents, but their implementation still does not occur in full form. In the case of the deaf, many progresses have been made, such as Law 10.436 / 2002, which recognizes the Brazilian Sign Language (Libras) as a means of communication and expression. Despite this consideration, the deaf still face many problems in the schooling process. One of the alternatives found to minimize this problem is the insertion of the translator and interpreter into the educational context. In this sense, the general objective of this research was to investigate the implementation of the school inclusion policy for the deaf student from the perspective of the Translator / Interpreter of Libras / Portuguese Language (TILS). The study is qualitative, descriptive in nature. As the main instrument the Evaluation Questionnaire of the school inclusion policy: translator and interpreter of Libras / Portuguese Language (TURETTA; LACERDA; MENDES, 2016) and the semi structured interview. The participants of this research were ten Translators and Interpreters of Libras who work with deaf students of elementary school final years and high school in four schools of the state education network of the municipality of Teresina-PI. The results were analyzed based on the information present in the questionnaire and the content analysis (BARDIN, 2011). Among the results found, it was possible to identify that among the difficulties that TILS face in the daily life, the work overload, absence of relay, lack of collaboration with the teacher of the common class stand out. Another aspect that is highlighted is that, from the perspective of the interpreters, the deaf people's access to the school institution is facilitated, but the stay has been made unfeasible by different factors. The possibilities for a more effective inclusion for the deaf in the educational context are possible, provided that assertive inclusive practices are promoted, seeking to reduce difficulties and to increase the conditions conducive to their permanence.

**Keywords:** Public Policies. Deafness. Translator and Interpreter of Libras/Portuguese Language. Inclusive Education

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A SURDEZ E A LIBRAS: UMA QUESTÃO DE CULTURA E IDENTIDADE.....</b>	<b>22</b>
2.1 A singularidade da comunidade surda na abordagem socioantropológica.....	22
2.2 Educação bilíngue e a presença do TILS.....	24
2.3 Libras: conceitos e aplicações .....	29
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA LIBRAS: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>31</b>
3.1 A formação do profissional da Libras: caminhos para a prática de tradução e interpretação de Língua de Sinais.....	31
3.2 Identidade em construção: atuação em meio aos sinais .....	38
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E REALIDADE .....</b>	<b>45</b>
4.1 Políticas públicas de inclusão: organização e funcionamento.....	45
4.2 Legislação que ampara a inclusão escolar .....	48
4.3 Políticas públicas de inclusão do surdo .....	52
4.4 Índices de matrículas do PAEE .....	53
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>57</b>
5.1 Natureza da pesquisa .....	57
5.2 Participantes da pesquisa .....	58
5.3 Cenário da pesquisa.....	58
5.4 Instrumentos de coleta de dados.....	59
5.5 Considerações éticas.....	60
5.6 Análise e organização dos dados .....	60
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>62</b>
6.1 Perfil do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais .....	64
6.2 A prática do TILS atuando com Libras. ....	67
6.2.1 Caracterização do trabalho atual.....	67
6.2.2 Número de alunos surdos atendidos .....	69
6.2.3 Organização da sala e posicionamento do TILS .....	70

6.2.4 Identificação do aluno com surdo e com deficiência auditiva.....	72
6.2.5 Interação da comunidade escolar com o surdos/DA .....	74
6.3 Atuação do TILS no contexto educacional.....	75
6.3.1 Estratégias de atuação e comunicação.....	78
6.3.2 Acessibilidade.....	81
6.3.3 Principais desafios do trabalho como TILS.....	83
6.3.4 Planejamento curricular .....	86
6.3.5 Plano educacional individualizado – PEI.....	89
6.3.6 Currículo e diferenciação pedagógica .....	91
6.3.7 Formação Continuada .....	92
6.3.8 Conhecimentos linguísticos e fluência da Libras.....	94
6.3.9 Conhecimentos linguísticos e fluência da LP .....	95
6.4 O acesso e a permanência do surdo na visão do TILS.....	98
6.4.1 Conhecimento da Libras pelos gestores.....	98
6.4.2 Permanência dificultada pela falta de material didático.....	99
6.4.3 Desconhecimento da língua como impedimento para a permanência.....	100
6.4.4 Ausência de apoio dos profissionais.....	101
6.5 A visão da política de inclusão na perspectiva do TILS.....	102
6.5.1 A política não se caracteriza como inclusiva.....	103
6.5.2 Não concretização da política/lentidão no desenvolvimento da política.....	104
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>8 REFERÊNCIAS. ....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>141</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*“Ainda bem que o que eu vou escrever já  
deve estar na certa de algum modo,  
escrito em mim...”  
Clarice Lispector*

Nas discussões acerca da educação, a inclusão tem sido um assunto muito debatido na atualidade, pois durante muito tempo a segregação e a integração estiveram presentes na educação do público alvo da educação especial-PAEE<sup>1</sup>. Nesse sentido, estes sujeitos são considerados como uma minoria e enfrentam dificuldades em seu processo de escolarização até os dias de hoje.

Nesse sentido, o processo de inclusão, não obstante a legislação existente, ainda apresenta entraves, dificuldades na sua interpretação e políticas educacionais que redundam somente em discursos nas escolas brasileiras.

A implementação e disseminação das políticas públicas inclusivas geraram expectativas na sociedade, principalmente no PAEE e nos profissionais que atuam com este, uma vez que se considerava uma real possibilidade de inserção no sistema educacional e aprendizagem significativa, conforme preveem os documentos legais existentes. Representavam, portanto, algo novo que trazia como proposta um acesso igualitário e condições para uma aprendizagem eficaz.

O espaço escolar deveria ser um ambiente inclusivo, no entanto, ainda adota comportamentos segregadores em muitos aspectos, o que distorce totalmente o que é proposto pelo movimento pela inclusão. Contudo, já é possível notar mudanças nas práticas de algumas escolas, modificações essas que podemos afirmar que ocorrem em função do envolvimento e do compromisso de todos. Além disso, a sociedade está mais participativa, o que faz com que as escolas também adotem práticas inclusivas (DUTRA, 2008). Mesmo com esse envolvimento mais ativo da equipe escolar, essas instituições ainda apresentam dificuldades no atendimento a este público. Com esse propósito muitos estão compromissados com a busca pela acessibilidade, promovendo ações que podem ser exequíveis e mais próximas deste atendimento (KASSAR, 2009).

A legislação existente (Lei 10.436/02; LBI 13.146/15; Decreto 5.626/05) relacionada aos surdos garante condições igualitárias para este público, prevê o acesso e a permanência,

---

<sup>1</sup> São considerados público alvo da educação especial os educandos que apresentam deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

contudo, a realidade destoava desta, o que faz com que aumentem as falhas no processo de inclusão.

É direito constitucional, ou seja, todos têm direito à educação, porém esse direito deve ser atendido a partir de condições favoráveis para que a aprendizagem do aluno aconteça. No modelo atual, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o acesso deste público deve ocorrer no contexto regular com o apoio do Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2008).

Em se tratando do surdo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, além do AEE, também prevê que o profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS se faça presente de forma ativa junto ao surdo, promovendo a mediação entre ele e o professor da classe regular. Anterior a este documento, este profissional foi citado no Decreto nº 5.626/05 que aborda questões a respeito da educação bilíngue para surdos. Sobre as determinações que constam nesses documentos, a política orienta a inclusão do surdo nas classes regulares, já o decreto prioriza a educação bilíngue para o surdo considerando o atendimento das suas necessidades, como o acesso à Libras como primeira língua, bem como a formação dos profissionais para atuarem com esses educandos. Assim, é possível perceber uma tensão nos documentos quando se trata da educação de surdos (LODI, 2013).

Ainda em se tratando do AEE para o surdo, observamos que sua organização é diferenciada, pois se faz necessária a presença de profissionais da Libras e da Língua portuguesa. Assim, para que o processo de inclusão seja possível nas turmas regulares, o ambiente precisa estar em consonância com as necessidades deste público.

Nesse contexto, acreditamos que o aluno surdo apresenta dificuldades em sua permanência na escola já que suas especificidades estão relacionadas a uma língua e a uma comunicação visual. Cada aluno pode ainda apresentar tipos de surdez de diferentes graus, ou seja, um desafio para a escola, já que deverá atender o público com vistas às especificidades da sua deficiência.

Nesse sentido, as dificuldades se estendem também para o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS, profissional que atua diretamente com a comunidade surda e cuja atuação e visibilidade têm crescido, alguns direitos deste têm sido alcançados, outros ainda estão previstos apenas nos documentos legais e, em função desse fato, sua prática em alguns momentos fica comprometida (NOVAES, 2010).

Considerando esse cenário, as dificuldades afetam aos surdos e aos TILS, pois para o atendimento são necessárias outras ações, não apenas a presença do TILS, mas recursos didáticos específicos, plano educacional individualizado (PEI), envolvimento da equipe



gestora, participação e envolvimento ativo dos professores e, particularmente, o envolvimento dos órgãos diretamente associados à educação inclusiva. A respeito desses componentes, a família é essencial nesse processo, já que a língua majoritária do surdo deve ser a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras, e como segunda língua o português escrito (SLOMCKSI, 2010).

Não adianta apenas o surdo aprender e utilizar a Libras na escola, e em casa não fazer uso, uma vez que termina tendo que optar por gestos para que seja compreendido por parte de seus familiares. Além disso, é preciso trabalhar as questões culturais e de identidade, bem como a formação de profissionais de Libras qualificados para atuar junto à comunidade surda.

A presente pesquisa teve por tema “A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa” e buscou resposta para a questão central deste estudo: Como está sendo implementada a política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais?

O estudo é o primeiro a ser realizado no Brasil com o Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TURETTA; LACERDA; MENDES, 2016) desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com vistas à avaliação da política de inclusão escolar.

As pesquisas têm mostrado o quanto é importante promover a acessibilidade para as pessoas com deficiência em diversos setores, bem como os entraves que estes sujeitos têm quando essa acessibilidade não é assegurada. O acesso e a permanência previstos nos documentos oficiais (CF, 88, LDB nº 9394/96, Decreto nº 5.626/05, LBI nº 13.146/15) são importantes para que o PAEE tenha asseguradas uma educação de qualidade. Por essa razão, a presença do TILS é de extrema importância, bem como a de outros profissionais habilitados na Língua Brasileira de Sinais e a existência de outros recursos nas instituições escolares.

Pesquisas como a de Lacerda (2013), Quadros (2004; 2007), Gesser (2009) indicam que a presença do TILS no ambiente escolar traz muitos benefícios para a aprendizagem do surdo, tendo em vista que a comunicação entre ele e o professor da classe regular torna possível, ainda que com ruídos, seu processo de aprendizagem. No entanto, mesmo frente a esse quadro, consideramos que ainda é necessária uma educação bilíngue de qualidade. Na composição da equipe necessária para atuar no contexto bilíngue, o TILS se faz presente e necessário, sendo que nesta modalidade, o professor bilíngue fará parte e será responsável pelo ensino na classe comum, tendo como preferencial o docente surdo e, na sua ausência, o professor ouvinte atuaria desde que apresentasse habilidades nas línguas envolvidas. Este

modelo considera a surdez como diferença, prevê o uso de duas línguas no processo educacional do surdo, considerando sua língua natural, a Libras como primeira língua de instrução e, como segunda língua, o português.

Nesse sentido, o processo de inclusão previsto na legislação pertinente, precisa ser reavaliado desde a sua implementação, passando pelo período de adaptação e de execução e, considerando inclusive a atuação dos profissionais envolvidos.

O período de atuação como professora em escolas junto a alunos surdos durante 5 anos, fez a pesquisadora enxergar como a política está acontecendo e como, de fato, foi implementada naquele período, como o aluno surdo era visto neste espaço, como era identificado, o diagnóstico e as práticas que eram desenvolvidas no seu processo de aprendizagem. Atuar em espaços junto com alunos surdos, sem a presença do TILS e sem o conhecimento da língua é preocupante e perceber que a aprendizagem não ocorrendo é lamentável. Concluímos que para alguns, a inclusão não está se efetivando (LACERDA, 2013).

Esta pesquisa buscou respostas às questões relacionadas à aplicabilidade das políticas de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do TILS, sendo possível sugerir caminhos para uma implementação igualitária. Os achados desta investigação poderão contribuir com uma nova forma de pensar, sendo possível uma autoavaliação das práticas atuais, proporcionando condições mais propositivas na prática oferecida.

Outro ponto a considerar, é que mesmo diante das dificuldades vivenciadas, percebemos avanços, pois ao olharmos para trás, enquanto professora de Libras e pesquisadora, conseguimos perceber pequenas evoluções e, umas das principais é a presença do TILS, tendo em vista que no período de atuação como professora não havia a obrigatoriedade desse profissional e o processo foi um fracasso. Assim, entendemos que a sociedade tem sido provocada a ver o PAEE de outro modo, assim como é possível observar que novas perspectivas surgem e pessoas são estimuladas a questionar e buscar melhorias no âmbito educacional.

Enquanto profissional, visualizar esses avanços deixa essa pesquisadora muito feliz, pois esses progressos estimulam mais e mais, aguçando o desejo de colaborar para futuras pesquisas envolvendo a política e uma discussão mais sólida dos conteúdos que nela constam, a fim de promover um acesso mais justo e uma permanência digna para o surdo que busca a aprendizagem e condições para que o TILS realize suas atividades. O propósito maior é contribuir para que professores, coordenadores, pedagogos e demais membros da equipe

escolar olhem para esses dois sujeitos (surdo e TILS) como pessoas que precisam de condições para uma inclusão adequada.

Assim, este estudo teve como objetivo geral: investigar, na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), a implementação da política de inclusão escolar para o aluno surdo e, como objetivos específicos: 1) Identificar o perfil do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais de Teresina - PI; 2) avaliar, na perspectiva do TILS, se a política de inclusão escolar está atendendo as necessidades do aluno surdo; 3) analisar os aspectos facilitadores promovidos pela política de inclusão no processo de inclusão do aluno surdo nos diferentes contextos, assim como as dificuldades enfrentadas pelo TILS nesse processo.

A Rede Pública Estadual de Ensino de Teresina possui em média vinte e uma escolas com surdos e, nestes espaços existem em média cento e oito surdos matriculados, conforme a Gerência de Educação Especial (GEE) do estado, sendo que aproximadamente 90% deste público apresenta grau severo ou profundo de surdez. Desse total, a maioria faz uso apenas da Libras para se comunicar.

Esta demanda tem estimulado outros surdos a se matricularem, outros a retornarem à sala de aula, bem como estimulado a formação de TILS para atuar com a Libras. Diante do exposto, essa pesquisa tem relevância pelas contribuições que pode proporcionar a respeito das políticas educacionais inclusivas, assim como pela originalidade do estudo em investigar, na perspectiva do TILS, a implementação da política de inclusão.

A organização desta pesquisa estruturou-se em seis seções. Na primeira seção, a introdução, apresentamos o objeto de estudo e os passos desenvolvidos para sua realização; na segunda seção as singularidades do surdo, os conceitos e aplicações da Libras. A base teórica utilizada consistiu de autores como Strobel (2013), Novaes (2010), Slomksi (2010), Perlin (1998), entre outros.

Na terceira seção discutimos acerca da formação dos profissionais que atuam com a Língua Brasileira de Sinais – Libras e abordamos o caminho para uma prática eficaz do TILS. Os teóricos que subsidiaram essas discussões foram Quadros (2004), Lacerda (2011; 2012), Rosa (2005), Silva (2012), entre outros.

Discutimos na quarta seção as políticas públicas de inclusão do PAEE, enfatizando o surdo, o processo de criação e implementação dessas políticas, a visão do TILS sobre estas com base na prática diária vivenciada junto ao aluno surdo. Contamos com o apoio dos documentos legais: Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 12.319/2010, Lei nº 13.146/2015, PL nº 9.382/2017, dentre outros. Os autores que deram suporte a essa seção

foram Kassar (2009), Lopes (2011), Mainardes (2006), Mendes (2010), Silva (2003), dentre outros.

Na quinta seção apresentamos a metodologia utilizada na realização desse estudo, descrevendo de forma sistematizada, seu percurso desde o início até a sua finalização e na sexta seção expomos os dados coletados e as análises realizadas. Por fim são apresentadas as Considerações Finais da pesquisa.

## 2. A SURDEZ E A LIBRAS: UMA QUESTÃO DE CULTURA E IDENTIDADE

*Uma língua diferente é uma visão diferente da vida*

*Frederico Fellini*

A presente seção busca apresentar um panorama sobre a surdez, bem como aspectos peculiares referentes ao modelo clínico e socioantropológico. São apresentados ainda, considerações sobre a Língua Brasileira de Sinais e o impacto promovido por ela na vida do surdo.

### 2.1 A singularidade da comunidade surda na abordagem socioantropológica

A perspectiva socioantropológica discute os conceitos de **cultura surda, comunidade surda e identidade surda**. Sobre cultura surda, de acordo com as autoras Strobel (2013) e Perlin (1998), é o jeito do surdo de entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível, nesse sentido, consideramos necessário entender o que é cultura nessa abordagem, partindo de duas breves inquietações: o surdo tem cultura própria? Podemos considerar que sua cultura se diferencia da cultura ouvinte? Nesse caso, avaliamos que os surdos possuem cultura própria, como afirmam Padden; Humphries (2000, p. 5), “uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”. Portanto, a cultura surda é diferente da ouvinte.

A respeito da comunidade surda, Strobel e Perlin (2008) a definem como um grupo de pessoas que partilham de objetivos comuns, assim, os participantes desta comunidade não é apenas de surdos, “há também sujeitos ouvintes, membros de famílias, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2013, p. 38). Os sujeitos que a compõem estabelecem articulações que geram as necessidades de participar do grupo, como constituição de sujeitos sociais em tempos e espaços específicos.

Já a cultura surda é composta de surdos, cujo comportamento é de surdos e que partilham as mesmas crenças e costumes. Sobre os locais em que os surdos compartilham interesses comuns, podemos citar, por exemplo, as associações, instituições religiosas e de ensino, federações, entre outros espaços. Embora essas instituições se concentrem mais nas

idades grandes, os surdos, onde estiverem, podem participar de movimentos políticos e culturais, fazendo uso da Libras para compartilhar informações.

No Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, entidade filantrópica tem como finalidade defender os direitos dos surdos em todos os âmbitos: educação, saúde, cultura, dentre outros. Sobre as associações de surdos em nosso país, contabilizamos um total de 109 (cento e nove) associações de surdos, de acordo com informações existentes no site da FENEIS (BRASIL, 2010) e, especificamente na capital do Piauí, temos a Associação de Surdos de Teresina - ASTE, fundada em 13 de setembro de 2000, atualmente com o registro formal de 350 (trezentos e cinquenta) sócios surdos. No estado do Piauí, ainda em fase de implantação, temos a cidade de Piracuruca com a perspectiva de uma nova associação. Esse registro é relevante, considerando as inúmeras possibilidades existentes nesses espaços para que os surdos vivam sua cultura e se agrupem enquanto comunidade.

Assim, considera-se importante que estes sujeitos surdos se relacionem entre si, principalmente durante o processo de desenvolvimento, pois a criança surda se desenvolve melhor quando tem um surdo adulto como referência, pois é possível a criação de um vínculo cultural de identificação e, além disso, outro ponto importante nessa relação, é a formação da identidade surda. E, conseqüentemente, o aprendizado e uso da língua em seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Strobel (2013, p. 40), “a formação da identidade surda é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo surdo, que ocorrem espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com outros membros surdos nas comunidades surdas”. A respeito do processo de formação da identidade surda, vejamos o que diz Lodi (2004, p. 29), ao afirmar que:

apenas surdos adultos, membros de referência da comunidade surda, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, para que as crianças possam desenvolver uma identificação positiva com a surdez e uma interpretação de mundo fundada nas relações com a linguagem.

Consideramos pertinentes os posicionamentos das autoras, uma vez que, quando a criança está construindo sua identidade é importante que o faça com alguém que compartilhe a cultura, os valores, as tradições e, até mesmo, as limitações semelhantes, de modo que este se tornará referência para ela, sua aceitação será mais compreensível e sua identidade surda ficará mais em evidência.

Compreendemos, portanto, que os dois modelos, clínico e socioantropológico, apresentam valores, crenças e atitudes diametralmente opostos; logo, são infinitamente

incompatíveis. Na atualidade, a perspectiva clínica ainda encontra eco em grande parte da população, em virtude do longo período em que foi hegemônica. Contudo o modelo socioantropológico vem ganhando adeptos nas últimas décadas e apresenta-se, hoje, como uma visão mais condizente com a realidade referente aos surdos. Ressaltamos que é essa visão que norteia nossa compreensão do objeto em estudo.

Partimos a seguir, para a compreensão da educação bilíngue e a presença da TILS nesse processo.

## **2.2 Educação bilíngue e a presença do TILS/LP**

A língua natural<sup>2</sup> do surdo deve ser respeitada e a surdez vista como uma diferença linguística, que deve ser considerada e disseminada nas comunidades surdas brasileiras. Na atualidade, para que os surdos tenham acesso a sua língua, é indicado como método o Bilinguismo, filosofia educacional que propõe o uso de duas línguas, defende o acesso precoce da criança surda à língua de sinais e, concomitantemente, à língua majoritária do país em que ele está inserido, no caso do surdo brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Corroborando com essa compreensão, Capovilla (1997, p. 576) “reconhece o bilinguismo para surdos como uma abordagem de educação que visa capacitar a criança surda a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita”. Ainda sobre o bilinguismo e a meta para seu uso, Lane (1992) comenta que a educação bilíngue para surdos tem por objetivo fornecer condições para que o aluno durante seu processo de aquisição de conhecimento, habilidades, atitudes, bem como, crescimento pessoal e social, possa ser equiparado a um estudante ouvinte.

O bilinguismo é uma filosofia educacional que leva em consideração as particularidades da surdez e da língua natural do surdo, ou seja, esse ensino visa garantir o acesso dele a sua língua de sinais, como primeira língua. Observamos que quando isso ocorre o processo de aquisição da segunda língua é facilitado, ou seja, seu processo de alfabetização será mais eficaz, tornando seu processo de letramento mais eficiente, proporcionando assim uma maior compreensão acerca da leitura e da escrita.

Outro ponto favorável para o atendimento desta filosofia educacional é a criação de um ambiente linguístico comunicativo, no qual a criança surda vai se deparar com

---

<sup>2</sup> Entende-se que a língua natural se fundamenta na ideia de que a Língua de Sinais é a língua natural do surdo, utilizada pelas comunidades surdas brasileira, satisfazendo suas necessidades de comunicação e expressão (SLOMOKSI, 2010).

informações sobre sua língua, necessárias para um bom desenvolvimento de sua linguagem. Neste espaço, se faz necessária a presença de surdos adultos fluentes da língua de sinais (SLOMCKSI, 2010).

Partindo do conceito de educação bilíngue para surdos, a proposta em questão considera que estes sujeitos precisam ter contato com a língua de sinais como primeira língua, preferencialmente com nativos adultos, promovendo assim um contexto interativo com os demais sujeitos. Na falta de surdos adultos, a legislação, por meio do Decreto nº. 5.626/2005, prevê profissionais bilíngues ouvintes habilitados para o uso e ensino da Libras. Esse profissional precisa conhecer as línguas envolvidas, as especificidades que cada uma possui, evitando comparações, pois são diferentes. É importante, ainda, que compreenda as particularidades da cultura do surdo. O profissional deve atualizar-se frequentemente tendo em vista as mudanças pelas quais as línguas passam.

Para o ensino de uma criança surda o ideal seria o professor surdo, uma vez que esse profissional é um educador que traz para sua prática e seu ambiente escolar aspectos culturais próprios da cultura surda, além de promover um cenário favorável no qual as ações, emoções e valores são considerados. Isso só é possível porque ele é integrante dessa cultura, ou seja, a representa, trazendo consigo traços identitários para o espaço escolar (PERLIN, 2000; GURGEL, 2004; SOARES, LACERDA, 2004).

Nessa perspectiva, a educação bilíngue possibilita outro atendimento ao surdo, com início da instrução em Libras, desde os anos iniciais, aliado a adaptações curriculares e metodológicas e, principalmente, com o contato com adultos surdos, com o objetivo de que a aprendizagem e desenvolvimento social e acadêmico sejam alcançados. Desse modo, Lacerda; Santos; Lodi; Gurgel (2016, p. 15) consideram que:

Torna-se necessário que a implantação da educação bilíngue seja pensada e implementada desde a educação infantil, pois neste nível educacional a criança vivencia um momento de ser desenvolvimento que é a base para a formação de sua subjetividade, construída por meio da relação que estabelece com os outros (pares e adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar, juntamente com acontecimentos que experimentam fora da escola, por meio da linguagem.

Em alguns estados brasileiros, a educação bilíngue acontece de forma parcial, em outros as salas são organizadas adotando modelos semelhantes a de uma educação bilíngue e, outras organizam sala de instrução de Libras ou multisseriadas. Sobre esse último modelo, existem relatos e pesquisas (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2018; SLOMCKSI, 2010) que demonstram resultados positivos, no que diz respeito às especificidades linguísticas do surdo,



que constitui como exemplo seis escolas bilíngues no estado de São Paulo, nas quais a equipe participante é composta por uma professora ouvinte bilíngue (Português - Libras), uma instrutora surda e uma Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Nesse contexto, as estratégias de ensino sistematizadas adotadas para os alunos surdos tornam-se possíveis em função das condições igualitárias que lhes são propostas em sala de aula. Desse modo, pensa-se em todos quanto ao aprendizado do português escrito como segunda língua, que ocorre em tempo diferente dos ouvintes.

Pensando na afirmação de que a educação é para todos, que deve ser igualitária e com qualidade, citamos o Desenho Universal da Aprendizagem – DUA, que consiste na elaboração de estratégias voltadas para todos, tanto em termos de adaptações físicas, quanto em relação aos demais serviços educacionais, com o intuito que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2006). No caso do aluno com surdez, considerar o uso da Libras nas estratégias que será utilizada. O objetivo do DUA, portanto, é:

auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de formas mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

O que se propõe é, que tudo que se planejar para um sujeito específico, seja planejado para todos, através de distintas formas de ensinar o conteúdo. Isso facilita a tarefa do professor, pois ele não precisará dispor de um tempo específico para a elaboração de estratégia única, uma adaptação física ou didática. Acreditamos que o modelo em questão pode trazer benefícios aliados à proposta bilíngue, em que as estratégias selecionadas busquem associar a Libras como língua de instrução para o Surdo e como segunda língua para os ouvintes. Nesse caso, será essencial o uso diferente de línguas.

O público atendido é heterogêneo independente de apresentar deficiência ou não, logo, o ritmo de aprendizagem é diferente, as capacidades também. Então os professores necessitam estar atentos ao planejamento. No planejamento de ensino proposto para o PAEE, mais especificamente o surdo, deve ser considerado, principalmente, seu canal de comunicação (visual-espacial) as habilidades que cada um dispõe, os interesses, bem como os conhecimentos prévios da língua de sinais, pois essa é que pode tornar efetiva a aprendizagem do surdo, logo é fundamental para todo esse processo.

Em alguns casos, as dificuldades são mais complexas em se tratando de alunos do PAEE, no caso de surdos, se acompanhado de outra deficiência, pode ser pensado no Plano Educacional Individualizado - PEI, atentando para quais os momentos em que esse plano

poderá ser utilizado, levando em conta os conteúdos que estes deverão aprender junto com os demais, foco da proposta do DUA.

Ainda sobre o PEI, essa proposta tem como finalidade auxiliar a prática do professor, o que será possível ao se traçar um perfil do aluno, considerando não apenas suas limitações, mas pontuando suas potencialidades. Conhecer o aluno de forma intensa é importante, considerar sua história é fundamental para sistematizar o trabalho docente, em busca do objetivo que é fazer com que o aluno aprenda. Nessa elaboração, a participação do TILS é extremamente relevante, pois as particularidades e os elementos essenciais da Libras farão parte das estratégias traçadas pelo professor e, assim, o trabalho de ambos se tornará bem-sucedido e os benefícios para os surdos serão concretos. Compreender o desenvolvimento do aluno como um todo é, pois, valoroso, tendo em vista que possibilitará nivelar a sua aprendizagem (VALADÃO, 2013).

O professor, ao elaborar esse documento, precisa levar em consideração o tempo do aluno e suas dificuldades, registrar as respostas adquiridas em cada situação e/ou atividade proposta, em seguida, avaliá-lo em cada atividade sugerida, destacando as metas e os procedimentos que foram previstos no PEI.

Ressaltamos que o documento poderá ser ajustado sempre que necessário pelo professor, pois dependerá do retorno de cada aluno, levando em considerações suas necessidades específicas. Assim, a metodologia do professor e os recursos que ele selecionará deverão ser adaptados para atender às necessidades deste aluno. Nesse sentido, o envolvimento do TILS é essencial, pois ele tem uma compreensão do aluno que precisa ser compartilhada com o professor.

É importante constar nesse documento, além dos dados gerais, informações familiares (condições de moradia, clima familiar, estímulos recebidos em casa), condições de saúde, entre outros. Sobre o ambiente escolar, verificar as condições de atendimento desse aluno, principalmente, conhecer como é a interação dele com os demais membros da equipe escolar. As percepções do aluno devem ser consideradas, sua atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico, dentre outros aspectos. Sobre essas percepções, é importante que se compreenda a língua do surdo, para isso, o TILS pode colaborar muito com o trabalho do professor, pois além de conhecer a língua, seu envolvimento com surdo é maior, o que lhe possibilitará identificar aspectos relevantes para auxiliar na elaboração do documento.

Nessa perspectiva, consideramos que se os alunos surdos tiverem acesso a um contexto que lhes possibilite a compreensão dos conteúdos, sua inserção de forma igualitária, o acesso à comunicação por meio da sua língua, a utilização de recursos didáticos, o contato

com outros sinalizantes e o PEI, a sua aprendizagem ocorrerá de forma significativa e o processo de ensino será mais eficaz.

A inclusão atual traz como proposta de acesso do PAEE no contexto regular de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde que a criança esteja regularmente matriculada no ensino regular. Esse atendimento pode ocorrer na escola regular ou em um centro, que essa criança frequente e o atendimento deve ocorrer no contra turno. Um dos principais objetivos dessa política é realizar o atendimento considerando as especificidades de cada um, eliminando possíveis barreiras em prol da aprendizagem deste alunado.

No entanto, a inclusão nos moldes do AEE, ainda apresenta dificuldades e distanciamento evidente do contexto bilíngue, conforme apontam estudos existentes (LODI, 2012; VIEIRA-MACHADO, 2018; SLOMOKSI, 2010), provocando inquietações no que diz respeito a sua aplicabilidade para o aluno surdo. Inicialmente, o que deve ser priorizado no processo de escolarização do surdo é o respeito a sua língua e, se necessário, a orientação junto à família para que promova o aprendizado e o uso no ambiente domiciliar, favorecendo a interação com sua língua. A realidade vivenciada na aplicação deste atendimento nas escolas, não é suficiente, é necessário haver a preocupação com o ensino da Libras para o surdo, para que no turno regular, os conteúdos sinalizados pelo TILS possam ser compreendidos pelo surdo. Muitas das vezes, o TILS se depara com surdos que não apresentam fluência na Libras, assim, sua atividade será dificultada e, conseqüentemente, o desempenho do surdo dificultado tanto no turno regular, como na SRM.

A carência de adultos surdos para o ensino de Libras é grande e, isso se dá devido ao processo insuficiente de escolarização destes sujeitos, que têm como consequência uma formação comprometida. O AEE ainda é muito forte nas salas de recursos multifuncionais (SRMs), e deveria ocorrer no contra turno, mas é comum que, em alguns casos, aconteça no horário da aula regular, contrariando os preceitos previstos na política. Outro agravante diz respeito ao momento previsto para o aprendizado da Libras. Se não houver essa preocupação como o surdo compreenderá a sinalização do TILS?

Para o atendimento ao sujeito surdo essa política prevê 3 (três) momentos diferentes: ensino de Libras, ensino em Libras e ensino da Língua Portuguesa. No último caso, a presença do professor de língua portuguesa se faz necessária, no entanto, em muitos locais, isso não acontece. Nesse sentido, é preciso focar ensino de Libras para que o surdo tenha essa aquisição inicial, compreenda a língua e sua estrutura gramatical, possibilitando a compreensão dos conteúdos mediados pelo TILS (DAMÁZIO, 2007).

Na próxima subseção, veremos como o conceito de Libras e suas aplicações funcionam na educação bilíngue.

### **2.3 - Libras: conceitos e aplicações**

A língua brasileira de sinais - Libras consiste em meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, língua viva e autônoma que permite a comunicação por meio do canal visual, executada no espaço tridimensional.

É o uso desta língua sinalizada que torna o surdo componente de uma cultura própria, com diferentes tipos de identidades, as quais se constituem a partir da aceitação da surdez. O canal de comunicação destes usuários da Libras é visual - espacial, de modo que esta se constitui em fator essencial para que o surdo se sobressaia na sociedade majoritária ouvinte, levando em consideração as particularidades e as diferenças existentes nas duas línguas envolvidas, no caso do Brasil, a língua portuguesa e a Libras.

Assim, avaliamos como importante explicar o conceito de língua. Para Skliar (1998, p. 65), é um dos “principais elementos no desenvolvimento de um indivíduo como um ser social, uma vez que é por meio dela, que são transmitidos os modelos de vida e os padrões éticos e cognitivos de uma sociedade e de uma cultura”. As línguas expressam a capacidade dos seres humanos para a linguagem, sendo assim, possível expressar valores e a cultura entre outras situações. “A língua é um instrumento de poder e é por meio dela que a interação com o outro é possibilitada” (GESSER, 2009, p. 90).

Sendo assim, a Libras enquanto língua deve ser a primeira língua da criança surda, considerando-a língua materna se seus pais forem surdos, no caso de pais ouvintes, será sua língua natural. Seu acesso deve ser precoce para que, de forma espontânea, sejam criados símbolos da identidade. A aquisição da Libras ocorre de forma mais natural e rápida quando o contato com outros surdos em diferentes espaços acontece de forma precoce, caso contrário, quando o acesso é tardio e torna-se evidente o atraso no processo de aquisição da sua língua (WALLIS, 1990). Nesse sentido, de acordo com Sánchez (1991, p. 4) “reconhecer que a língua de sinais dos surdos é uma língua natural, criada e utilizada por um grupo humano para comunicar-se e para construir seu conhecimento de mundo e que, por conseguinte, os surdos constituem uma comunidade linguística minoritária”.

Entendemos que uma língua natural permite o estabelecimento e o favorecimento do desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo, tendo em vista que a língua de sinais é a língua natural do surdo.

A Libras é reconhecida no Brasil, desde 2002, em razão da Lei nº. 10.436 de 24 de abril (BRASIL, 2002). Essa língua tem gramática própria e se apresenta de forma estruturada em todos os níveis, além do seu funcionamento ser considerado autônomo, como as línguas orais.

A Libras foi regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro, garantindo importantes mudanças na inclusão do surdo no sistema educacional. Daquele período até os dias atuais, muito ainda precisa ser feito, considerando o que o Decreto determina (BRASIL, 2005).

Esses documentos legais foram importantes para que a Libras e os direitos dos surdos fossem assegurados, possibilitando o acesso às informações e a interação dos surdos com a comunidade ouvinte. É importante considerar sempre que o surdo é constituinte de uma comunidade minoritária, e que a legislação por si só não é garantia de uma execução efetiva, de forma que se faz necessário ir além, pois um dos caminhos é a educação e a formação dos indivíduos decorrentes das decisões políticas linguísticas e educacionais (CAVALCANTI, 1999).

Na sequência do nosso trabalho, discutimos a formação dos profissionais da Libras e, posteriormente, com maior ênfase, a formação do TILS.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA LIBRAS: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

*É muito natural. Alguns ouvem com mais prazer com os olhos do que com os ouvidos.  
“Eu ouço com os olhos.”  
Gertrude Stein, Surda Alemã, (1969)*

Nessa seção abordamos a formação dos profissionais da Língua Brasileira de Sinais, a construção da identidade do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS, seu desenvolvimento ao longo do processo de formação, sua atuação em diversos contextos. Discutimos ainda o reconhecimento do seu papel pela sociedade e, mais especificamente, para a comunidade surda.

#### **3.1 A formação do profissional da Libras: caminhos para a prática de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais**

A Libras vem se tornando uma língua forte no Brasil desde seu reconhecimento em 2002, pois desde aquele ano e, particularmente em 2005 após regulamentação do Decreto nº 5.626, pesquisadores e a comunidade surda, em geral, têm buscado maior disseminação desta língua e empreendido cobranças quanto a sua adoção em diversos órgãos conforme preconiza o decreto.

Reconhecemos que com o surgimento da legislação muitas ações foram encaminhadas e outras asseguradas com o intuito de fortalecer e garantir aos surdos acesso à comunicação e a informações por meio da Libras, bem como a formação de profissionais e oportunidades para a aquisição de uma educação bilíngue, entre outras providências.

Para atuar com a Libras, se fazem necessários pleno conhecimento e domínio da língua, bem como da língua portuguesa. Nesse sentido, os profissionais que trabalham com este idioma são o instrutor, o professor, o tradutor, o intérprete de Libras e o guia-intérprete, profissional que atua diretamente com o indivíduo com surdocegueira. Cada um desses profissionais possui um papel específico, com atribuições direcionadas para o atendimento ao surdo e ao uso da língua.

Ressaltamos, com base nos documentos legais, que o surdo terá prioridade na atuação como professor de Libras, tendo em vista que a formação inicial da criança surda deve ter como referência um adulto surdo, não apenas o foco no ensino da língua, mas sim, com as

atribuições que darão suporte para a construção de sua identidade e dos aspectos culturais presentes na comunidade surda.

A formação de profissionais que atuam com a Libras, especificamente o instrutor e o professor, está prevista no capítulo III do Decreto nº 5.626/2005 que, em seu artigo 4º traz a seguinte orientação:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

O artigo afirma que a atuação nas modalidades da educação básica, no caso do ensino fundamental, em especial nas séries finais, demanda que o profissional possua curso superior (licenciatura), explicitando que este deve ser na área de Letras, tendo em vista que envolve duas línguas estruturadas e reconhecidas nacionalmente. Existem questionamentos quanto ao fato de que a graduação deste profissional seja realizada na área de Letras, porém pesquisadores afirmam que o curso em questão é bastante autônomo, que não está somente atrelado a esse curso. Sob esse aspecto, Quadros (2004) reforçou que quando essa graduação foi idealizada, por se tratar de uma língua, definiu-se que deveria estar atrelada ao curso de Letras, mas houve também a proposta de que ficasse no curso de Licenciatura em Pedagogia. A divisão entre os especialistas sobre qual seria a melhor opção levou a cobranças por parte de alguns setores de que fosse vinculada à Pedagogia, mas por fim, seu enquadramento foi efetivado na área almejada, a de Letras. O artigo 5º do Decreto nº 5.626 determina que:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

A formação de instrutor de Libras, em nível médio, de acordo com o Decreto, pode ser realizada através de cursos de educação profissional; de formação continuada ofertada por instituições de ensino superior e, em instituições credenciadas por secretarias de educação. Ainda com base neste artigo, o § 1º estabelece que o instrutor de Libras pode ser formado por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

Observamos que a formação dos instrutores de Libras ainda é deficiente, pois a maioria aprendeu a língua de maneira informal no convívio com os surdos, os quais, por sua

vez, em sua maioria desconheciam sua língua materna. Além disso, no Brasil a oferta de cursos teve início no século XXI, nomeadamente após a regulamentação da Lei de Libras.

No que diz respeito à certificação, o governo determinou a criação do PROLIBRAS, destinado a avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua, assim como habilitar o instrutor e o professor de Libras para a função docente, tendo sido realizado no território nacional entre 2006 e 2015. Esse exame era realizado em duas etapas distintas e seu nível de exigência era elevado, de forma que em algumas regiões as aprovações eram mínimas.

No período assinalado, foram certificadas para o uso e ensino da Libras somente 45 (quarenta e cinco) pessoas no estado do Piauí. Ressaltamos que a nomenclatura da certificação foi se modificando durante as edições, inclusive no que diz respeito à discriminação da modalidade: ensino médio ou superior (quadro 1).

**Quadro 01** – Certificação para uso e ensino de Libras

<b>TÍTULO DA CERTIFICAÇÃO</b>	<b>EDIÇÃO/ANO</b>
Usuários da Libras, surdos, com escolaridade de nível médio	2006
Proficiência no uso e no ensino da Libras	2007
Proficiência no ensino da Libras	2012 a 2015

**Fonte:** <http://dados.coperve.ufsc.br/proLibras>.

Diante do reduzido número de profissionais certificados para atuar com o ensino da língua, cabe ressaltar que o número de pessoas surdas ou com deficiência auditiva de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) é de aproximadamente 185.975 surdos, no estado do PI, e 42.005 surdos apenas na capital. No que diz respeito ao número de surdos formados em Teresina, esse número é menor ainda, em média 25 (vinte e cinco) surdos, em cursos diversos, não apenas na Licenciatura em Letras/Libras, ainda conforme o IBGE (2010).

Em relação à formação, o Estado disponibiliza apenas uma licenciatura desde 2014, quando foi criada a primeira turma na UFPI. Essa instituição tem a expectativa de ofertar este curso em nível de bacharelado, o que vai ser propício à atuação dos profissionais TILS/LP.

No que diz respeito à formação do TILS, essa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (Decreto 5.626/2005 art. 17). O que observamos em relação a essa formação é que não ocorre em todos os estados em função da ausência de cursos específicos. Para Lima (2006, p. 38) “Há poucos cursos de formação de intérpretes no país”. No Brasil só existem 7 (sete) cursos. No estado do Piauí, não existe a oferta para a formação do TILS (bacharelado), contamos no momento com um curso de especialização de Libras, que habilita para tradução e interpretação de Libras.



Sobre outros níveis de oferta, temos o SENAC nível técnico, no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS (suspensão temporariamente por ausência de profissionais) e no Libras Center, ambos a nível de capacitação.

O prazo previsto pelo Decreto nº 5.626 para a realização do PROLIBRAS extinguiu em 2015. O documento previa que em 10 anos a formação de profissionais em cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras ampliasse o número de pessoas habilitadas para atuar com a língua, não sendo mais necessário, a realização de novos certames, já que a criação desse exame de proficiência foi uma estratégia urgente para atender o Decreto, contudo, o artigo 19, afirma que na ausência de profissionais certificados, as instituições federais de ensino devem incluir em seus quadros profissionais com o seguinte perfil:

- I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;
- II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;
- III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Os itens I e II exigem a certificação pelo PROLIBRAS e essa tem sido cobrada em editais de concurso e processos seletivos no Brasil, mesmo que não haja sequer previsão de novos exames no futuro. Para tanto, a formação qualificada de profissionais licenciados e bacharéis da área de Libras deve ser o foco das políticas e dos profissionais.

No estado do Piauí, foram certificadas 23 (vinte e três) pessoas o que pode ser considerado um número reduzido diante da demanda expressiva existente. Nesse sentido, há menos tradutores do que professores e instrutores certificados. Para essa área, não houve mudança na nomenclatura.

O exercício da profissão do TILS foi oficializado por meio da Lei nº. 12.319/2010, importante conquista para a comunidade surda em geral. Desse modo, este profissional precisa dominar sua língua materna e a Libras, bem como ter fluência, conhecimento cultural e linguístico da Libras. Nesse sentido, Quadros (2004) afirma que só o conhecimento não é suficiente, sendo necessário ter boa fluência e habilidades para interpretar tanto a língua portuguesa quanto a Libras, com respeito e postura ética junto à pessoa surda, aspectos fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho.

Em relação à formação deste profissional para atuar em nível médio, a Lei nº. 12.319/10 define que ocorrerá da mesma forma que a formação do professor e instrutor de Libras. Quanto às atribuições, o artigo 6º define que devem ser as seguintes:

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

No que diz respeito a sua prática no contexto educacional, as atribuições junto ao aluno surdo devem ser clarificadas, de modo a evitar que assumam a responsabilidade do professor, aliada a um trabalho conjunto com este em prol da aprendizagem desse indivíduo. O ideal é que o professor conheça a Libras, suas especificidades e particularidades, a fim de organizar melhor sua prática docente em sala de aula, como afirma Lacerda (2012, p. 280): “A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer Libras”.

Nesse sentido, reconhecemos que a formação e atuação do professor de Libras e do TILS são diferentes, uma vez que ao professor cabe a incumbência do ensino de forma sistematizada e significativa, de forma a promover condições igualitárias para todos os alunos, possibilitando inclusive a aprendizagem de todos. Os TILS, por outro lado, atuarão na mediação da comunicação entre o surdo - professor, surdo - alunos ouvintes, cabendo a ele respeitar a mensagem original, sem interferências que prejudiquem o teor proposto.

Em se tratando da profissão do TILS, ambas apresentam características diferentes, uma auxilia a outra, um ponto em comum entre elas é a comunicação. A atividade do Tradutor está mais direcionada à escrita, o que remete à entrega de um produto. A respeito disso, Martins nos diz que “a atividade ocorre com tempo para estudo do texto a ser reconfigurado em outra língua. Há recursividade e há um produto final a ser entregue, sendo assim, há registros” (2016, p. 151). Nesse processo, é possível que o profissional tenha tempo hábil para se organizar e pesquisar, a fim de que a entrega deste registro escrito seja com qualidade, nessa área é possível encontrar muitos surdos atuando, principalmente, aqueles que apresentam domínio no português escrito.

Em se tratando da interpretação oral/sinalizada, o profissional não dispõe de tempo para articulações, ela acontece naquele momento, assim, o pensamento e as habilidades

precisam ser de acordo com a mensagem repassada, por isso, a necessidade de amplo domínio pelo TILS nas línguas envolvidas. Nessa atuação é importante que seu papel seja bem definido, para que possa executar bem suas funções com êxito. A respeito do trabalho do intérprete, Martins (2016, p. 150-151) diz que “envolve escolhas rápidas, pois a interpretação ocorre “ao vivo”, não havendo tempo para refacção do enunciado posto, espera-se uma agilidade deste profissional para as escolhas lexicais durante a atividade”.

Sobre a atuação deste profissional, é importante uma compreensão relacionada ao papel e a função por ele desenvolvida com o aluno surdo, nesse sentido, Martins (2006, p. 148), diz que o papel é da ordem da prescrição e do ordenamento tendo limites bem desmarcados, já a função é ativada pela relação com outro e pode ser transitória. Com base na afirmação, concordamos que o papel do TILS é contribuir com o processo de aprendizagem do surdo, processo esse sistematizado pelo professor, e a sua função é promover a comunicação e a mediação deste aluno surdo com demais ouvintes/não surdos, por meio da interpretação utilizando a língua de sinais. Reafirmamos que o TILS jamais poderá assumir a atribuição de ensinar o aluno surdo, ele poderá colaborar com as estratégias que permitirá uma aprendizagem mais significativa deste sujeito, mas a função de ensinar é do professor.

A profissão do TILS ainda não é regulamentada, contudo o projeto de Lei nº 9.382/2017 que revoga a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, do Guia-intérprete e do Intérprete de Libras. As expectativas para a aprovação desse projeto são grandes, com vistas a uma atenção maior a qualidade de vida destes profissionais, no que diz respeito a sua saúde física e mental, bem como ao direito assegurado sobre o revezamento durante suas atividades, evitando assim doenças ocupacionais relacionadas ao uso abusivo de repetições e movimentações físicas, especificamente das mãos, de modo a não comprometer a qualidade da interpretação.

As doenças ocupacionais mais comuns que acometem os Intérpretes de Língua de Sinais: Lesão por Esforço Repetitivo - LER e as Doenças Osteomusculares relacionadas ao Trabalho DORT. Muitos casos estão associados à prática constante de movimentos durante o exercício da profissão, sem o descanso necessário e os revezamentos indicados de 15 a 20 minutos.

Os relatos destes profissionais sobre adoecimento são frequentes, em decorrência da carga intensiva de suas atividades, principalmente quando o revezamento não é possível. Assim torna-se inevitável seu afastamento do trabalho em empresas e órgãos em geral, quando esse tempo de descanso não lhe é assegurado. De fato, geralmente predomina apenas

um intérprete de Libras, contrariando as condições de trabalho deste profissional, o que leva a desgaste emocional e psíquico, prejudicando o rendimento e a qualidade da interpretação com prejuízo para o surdo (FEBRAPILS, 2008).

Pensar na saúde destes profissionais, de início nos leva a conceituar o que seria “saúde”, poderíamos associar apenas a ausência de doenças? Por muito tempo, esse conceito era o que prevalecia. A Organização Mundial da Saúde – OMS, com foco na construção de um conceito mais enérgico divulgou um novo conceito “Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”.

Partindo desse conceito, faz-se necessário levar em consideração o estado emocional do profissional, especificamente do TILS, pois esse lida muito com a mente, além do físico. Quando o profissional apresenta cansaço mental durante sua atuação com a Libras, sua atividade será enfraquecida, com prejuízos e perdas. Assim, como a educação é um direito de todos, a saúde também é.

Consideramos necessárias políticas públicas que favoreçam a atividade deste profissional sem prejuízos à sua saúde física e mental. É possível, ouvir queixas desses profissionais que alegam cansaço nas mãos e problemas relacionados à ergonomia. O TILS atua em pé durante muito tempo e isso pode gerar problemas futuros, logo, é imprescindível o revezamento.

Sobre as políticas públicas já existentes, principalmente aquelas relacionadas à língua e ao exercício do profissional, não há nenhuma indicação quanto a respeito da saúde ocupacional e nem com a qualidade de vida destes indivíduos.

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes, guia - Intérpretes de Língua de Sinais - FEBRAPILS, fundada em 2008, entidade autônoma, sem fins lucrativos, busca proporcionar a estes profissionais suporte necessário para uma atuação dentro dos preceitos da missão e visão desta federação, a saber, apresentamos a sua missão “Orientar, defender e representar o conjunto das Associações Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais e dos Departamentos de Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais, criados no âmbito das instituições representativas da comunidade surda e/ou surdocega”. Como missão, “atua sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva” (FEBRAPILS, 2008).

Para dar suporte aos TILS em exercício de suas atividades, no estado do Piauí, há a Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí-APILSPI,

fundada em 2015, atualmente com 65 (sessenta e cinco) sócios. Com o surgimento desta associação no Estado, a atuação destes profissionais tem sido organizada, obedecendo, inclusive, quanto à remuneração em valores justos para uma atuação significativa, tomando por base a tabela de pagamento da FEBRAPILS, aprovada em assembleia geral no dia 21 de abril de 2017.

Contudo, o trabalho desse profissional necessita urgentemente de um reconhecimento legal, como também de uma compreensão mais ampla da sociedade, promovendo condições de trabalho dignas, honorários compatíveis com as atividades prestadas e presença ativa destes TILS em todos os ambientes em que circulem pessoas, pois não é possível saber quando, local e hora um surdo se fará presente em um determinado espaço, portanto é indicado que existam profissionais da Libras em diversos espaços públicos.

A seguir, entenderemos como se constrói a identidade do profissional da Libras.

### **3.2 Identidade em construção: atuação em meio aos Sinais**

É importante que ao iniciar o trabalho com a Libras, os profissionais tenham em mente o que querem ser: professor bilíngue/Libras, Tradutor ou Intérprete de Libras. Isso só seria possível se esta língua tivesse mais força em nossa sociedade, onde todos pudessem conhecer e utilizar essa comunicação por meio de sinais em todos os setores existentes.

A atuação destes profissionais era realizada de forma voluntária, sem formações profissionais disponíveis, contudo, o exercício da prática de interpretação acontecia principalmente no contexto religioso e familiar. Adentrar nesse mundo visual era algo prazeroso, encantador e desafiador para os que se arriscavam a se inserir.

De 2002 até os dias atuais, as discussões acerca da Libras são inevitáveis, assim como sobre os surdos e os profissionais que fazem uso desta língua. No que diz respeito à acessibilidade, esse termo também tem sido discutido nos últimos anos, inclusive nas formações dos profissionais. A definição deste está na Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015, p. 1) como sendo:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Assim, no caso do surdo, a sua afirmação está baseada na garantia do acesso à informação e comunicação. Neste mesmo artigo, na alínea “d”, constatamos mais uma referência sobre as definições de barreiras nas comunicações e na informação: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2000, p. 1). Nesse contexto, os profissionais de Libras atuam para que os entraves, os ruídos ou a ausência de comunicação entre os surdos e os ouvintes sejam minimizados, de forma a proporcionar a qualidade da informação transmitida e na qual todos os elementos linguísticos se façam presentes.

No que diz respeito ao papel dos TILS, no Brasil e, particularmente no estado do Piauí, consideramos que têm enorme relevância no processo de comunicação entre surdos e ouvintes, pois através desse profissional o surdo pode fazer parte do mundo ouvinte, se desenvolver e contribuir de forma significativa em diferentes contextos.

Não obstante, essa consideração ainda existe controvérsias sobre seu papel e seus limites no cenário atual, tendo em vista que este profissional ainda não é visto com frequência, o que causa estranhamento quando sua presença é percebida. Respalda-mos em Jones (2002, p. 3), quando afirma que “a tarefa dos intérpretes é incutir significados em um texto para o público-alvo, e se necessário (e se possível), fornecendo as explicações, ou mesmo alterando as referências do falante original, desde que transmita para o público o sentido que o falante quis dizer”.

A maioria dos TILS são ouvintes e o aumento destes sujeitos tem sido notório em nosso país, principalmente nas capitais brasileiras, assim como sua profissionalização tem sido muito requisitada, principalmente por aqueles que exerciam suas atividades em instituições religiosas ou apenas por uma necessidade familiar, de maneira informal. A esse respeito, Rosa (2005, p. 239) afirma:

Embora a atividade de intérprete de Libras já exista há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes. Os intérpretes de Libras surgiram dos laços familiares e da convivência social com vizinhos, amigos e igrejas. Devido essa característica não há muitos registros sobre a profissão.

Nos últimos anos, percebemos o aumento de pesquisas acerca da prática deste profissional, e é possível afirmar que sua atuação tem ocorrido além dos muros da escola, ou seja, em outros setores sua atividade também tem sido solicitada. Em função desse fato, diversos cursos para formar o TILS têm surgido, no Brasil, a saber, o de graduação em nível

de licenciatura para a formação de professores em 2006, nessa turma, foram disponibilizadas vagas para a formação do TILS com financiamento público para o atendimento a questões legais existentes, em seguida, em 2008, a oferta inicia para o nível de bacharelado em Letras Libras. Com a adesão ao programa viver sem limites do governo federal este curso tornou-se regular na UFSC.

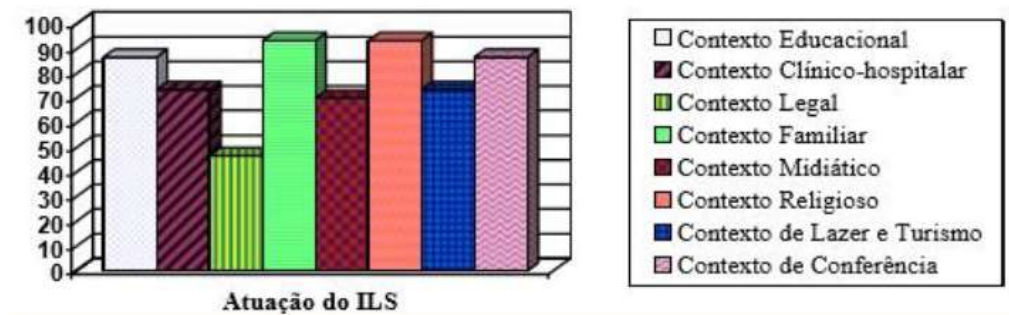
Desde então, os números no que diz respeito à formação desse profissional tem alavancado, o campo de atuação tem sido ampliado, de forma que os encontramos em instituições escolares, eventos em geral, inclusive há atuações em cabines de interpretação simultânea, serviços jurídicos e hospitalares, entre outros.

A formação do referido profissional pode ser em nível de capacitação, nível técnico e superior. Para o primeiro citado, temos o CAS como ofertante em todo o Brasil, o segundo, o SENAC, sendo que o primeiro Departamento Regional a ofertar o curso técnico foi o Piauí, em 2011, com carga horária de 1.200 horas. Desde então, foram formados quase 120 (cento e vinte) estudantes, a maioria deles atuantes no mercado de trabalho. O terceiro fica sob responsabilidade das instituições de ensino superior públicas e privadas e, no estado do Piauí a oferta é na UFPI e no Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI.

Contudo, a formação desse profissional precisa de elementos suficientes para um reconhecimento de sua profissão, alguns se identificam mais com a função de tradutor, outros com a interpretação, assim, vão criando uma identidade na profissão à medida que vão conhecendo a fundo. Os cursos de formação existentes hoje devem preocupar-se inicialmente com a construção de um Projeto Político Pedagógico - PPP e um currículo adaptado, que atenda as exigências linguísticas necessárias para uma formação de um profissional que atuará com uma língua diferenciada, ou seja, sinalizada. Não focando essa formação apenas em um contexto, mas sim, proporcionar uma formação que atenda a diversidade para o uso da Libras.

Sobre os contextos de atuação do TILS, foi traçado um panorama do contexto dos que atuam ou já atuaram nesta atividade (Gráfico 01). De acordo com Rodrigues (2010), percebemos que os contextos familiares e o religioso chegam a 90%, em seguida, o educacional e as conferências respondem por 85%. No entanto, não podemos deixar de mencionar que sua visibilidade, também, está em destaque no contexto midiático.

Gráfico 01 – Contexto de atuação do TILS



Fonte: Rodrigues (2010, p. 4).

É importante que as atividades nas quais os TILS em formação participem sejam coordenadas, monitoradas e supervisionadas por um TILS experiente, tendo em vista que o iniciante ainda traz consigo medos, inseguranças e receios sobre sua atuação inicial.

A importância de atuar em conjunto, ou seja, em equipe favorece ainda mais a aprendizagem deste TILS, principalmente no que diz respeito à qualidade da interpretação, um dará apoio ao outro e, se necessário, ajudará com sinais desconhecidos. Isso acontece muito em eventos, principalmente em cabines de interpretação simultânea.

No que diz respeito à atuação do TILS, no contexto educacional, os desafios são semelhantes aos que ocorrem em outros espaços, contudo, existem alguns aspectos que podem dificultar a prática de interpretação em instituições de ensino, ao passo que outras podem facilitar uma mediação de qualidade (LACERDA, 2013).

As práticas inclusivas adotadas, hoje, para o surdo, em instituições escolares são, em sua maioria, pensadas para os ouvintes, componentes de uma sociedade majoritária, como por exemplo, os currículos. Nesse sentido, o currículo deve propor ações que permitam uma educação para todos, que considere as especificidades de cada sujeito. “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (UNESCO, 1994, p. 22).

Na obra *o Grito da Gaiivota*, Laborit (2002, p. 4), escritora surda, traduz plenamente a percepção de um surdo segregado pelo ouvintismo<sup>3</sup> quando diz “quando compreendi, com o auxílio de gestos, que ontem significava atrás de mim e amanhã à minha frente, dei um salto

<sup>3</sup> Entende-se por ouvintismo a posição de superioridade do ouvinte em relação ao surdo (PERLIN, 2006).



fantástico”, para o entendimento a língua de sinais é a primeira língua dele, aquela que conforme suas palavras “nos permite ser seres humanos comunicantes” (LABORIT apud FARIAS; LUSTOSA, 2018, p. 150). A respeito do ouvintismo, muitos surdos ainda vivem sob a égide ouvintista, muitos desencontros surgem e o distanciamento com a comunidade surda aumenta cada vez mais, com isso sua identidade vai de desencontro com a identidade surda, isso é muito forte, já que a maioria dos surdos nascem em lares ouvintes, a cultura ouvinte é imposta a ele.

Nesse sentido, a prática dos TILS nestes espaços ainda carrega consigo reflexos desse modelo, quando este profissional atua com o surdo, ele passa a ser referência, para tanto, é necessário um envolvimento de todos, para que a atuação dele seja possível.

Nesse sentido, Melo e Soares (2012, p. 376) contribuem com a discussão ao afirmar “quando se considera o ambiente escolar que envolve a intermediação do TILS na relação entre professores, estudantes e currículo, a exigência transcende a fluência linguística”.

É importante que todos os envolvidos no processo de aprendizagem deste indivíduo, conheçam as particularidades de sua língua e cultura. Reafirmamos o que considera Lacerda (2013) quanto à responsabilidade com o aluno surdo ser do professor. Para tanto, o docente precisa integrar o TILS em seu planejamento e juntos devem organizar as atividades e recursos didáticos necessários sendo que o planejamento deve ser realizado em conjunto.

Muitos profissionais que atuam neste contexto enfatizam que participam pouco do planejamento da sala regular, alguns alegam não terem tempo para se qualificar, outros relatam a dificuldade na sinalização, já que alguns surdos chegam sem conhecer a língua de sinais, realidade muito encontrada nas séries iniciais do ensino fundamental e, em alguns casos, no ensino superior. Quando a sala é composta por ouvintes e surdos, os últimos tendem a se apoiar nos ouvintes, que alegam ficarem sobrecarregados ou prejudicados em algumas atividades por terem que auxiliar o surdo (FERREIRA, 2018).

A relação do professor e do TILS em sala de aula deve ser claramente estabelecida e compreendida, pois é importante que o professor, quando ouvinte, conheça minimamente a Libras, de forma a não deixar toda a comunicação com o surdo a cargo do intérprete, uma vez que se entende que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e nem deve recair sobre esse profissional, visto que seu papel é interpretar (FERREIRA; LUSTOSA, 2018, p. 35).

A atividade exercida pelo TILS no contexto educacional se diferencia de outras modalidades, como por exemplo, atendimentos jurídicos ou médico. Sua atuação varia de acordo com o nível e o contexto abordado, para tanto, é necessário que esta compreensão

esteja presente na formação e no exercício de sua prática. Nesse sentido, esse profissional enfrenta muitos problemas em sala de aula, e o mais grave é se deparar com surdos que não são fluentes na Língua de Sinais, que não fazem uso de sua língua no meio familiar e que não admitem sua identidade. Sobre este assunto Lacerda (2012, p. 272) considera que:

o intérprete frequentemente, necessita fornecer pistas suficientes à compreensão e à reconstrução do sentido na língua de sinais, mas cuidando para não explicar excessivamente, restringindo a compreensão do surdo, subjugando-os, ou avançando na interpretação, deixando conceitos soltos, desconhecidos da comunidade, que irão dificultar ou impedir o estabelecimento de sentidos para eles.

Assim, cabe ao TILS reconhecer em sua atuação a necessidade de utilizar meios que facilitam a compreensão e, quando necessário, utilizar estratégias que possam auxiliar a compreensão de algum termo ou discurso estabelecido, atentando sempre para o retorno visual do surdo e seus questionamentos.

Outra situação que apresentamos é a carência de TILS com formação em áreas específicas como, por exemplo, matemática, química, física etc. Muitos TILS atuantes possuem graduações em diferentes áreas, mas o maior número se concentra nas áreas de Pedagogia e Letras. Interpretar estes conteúdos sempre traz muita inquietação a muitos destes profissionais, pois dizem respeito a conteúdos diferentes da sua área de domínio, o que faz com que a escassez aumente cada vez mais.

De acordo com abordado no parágrafo anterior, mesmo diante do contato dos discentes com a disciplina de Libras em suas respectivas graduações, a carga horária é um dos pontos apontados por muitos, considerada curta, umas com 45h, 60h e 80h, porém, muitos cursam por fazer parte do currículo de seu curso. Relatamos isso com base na experiência vivida por esta pesquisadora que atua no ensino superior com a disciplina de Libras em diferentes cursos da área de exatas, como no Instituto Federal do Piauí - IFPI. Consideramos, ainda, que nestas turmas poucos são os discentes que decidem ingressar na formação continuada para o aprendizado da língua, mesmo que incentivos aconteçam, informações sobre a necessidade destes profissionais para atuarem com surdos, mercado em ascensão, mesmo assim, o desinteresse é notório em todas as disciplinas pedagógicas.

Para o caso em questão, apontamos que a ausência de profissionais destas áreas específicas de atuação tem sido um dos entraves na educação de surdos e na prática do intérprete, quando o TILS, por exemplo, é formado em química e acompanha um surdo na aula de química, o trabalho torna-se mais significativo com nível de compreensão altíssimo, mas do contrário, o TILS pode encontrar dificuldades, não tendo tempo para um estudo prévio

acerca de certos conteúdos. Uma possível solução seria uma formação mais específica voltada para as questões educacionais.

Para finalizar, reiteramos sobre a importância do trabalho do TILS, da sua valorização e reconhecimento, de uma remuneração digna, de investimentos em sua formação e de contratações através de concursos públicos.

A seguir, discutiremos as políticas públicas educacionais para o PAEE, especificamente para o surdo, os desafios encontrados com a atual política e as possibilidades existentes para uma atuação mais significativa frente à realidade encontrada.

## 4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E REALIDADE

“[...] dizer o que o surdo disse” é algo que só faz sentido se se disser, na verdade, “o que o surdo quis dizer”, porque se interpretar é dizer o “mesmo” a outros, e se dizer o “mesmo” a outros é dizer, na verdade, “outra” coisa, é preciso, mais uma vez, pensar em quem diz o que a quem onde, como e em que condições, para saber o que se pretende dizer com o que se diz: o que se diz não é algo estável, mas algo sujeito a... Interpretação.

SOBRAL (2008)

Nesta seção, são explanadas as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, os documentos legais que deram apoio ao acesso, à permanência e a um ensino de qualidade com respeito as suas diferenças. As políticas públicas específicas a favor da inclusão escolar de alunos surdos, os caminhos percorridos a partir de sua criação e a percepção do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS neste processo de inclusão, com base nas políticas educacionais vigentes. Buscamos contemplar os desafios que existiram e outros que persistem na atualidade, as possibilidades existentes a partir dos documentos legais e a realidade efetivas no contexto da política educacional brasileira.

### 4.1 - Políticas públicas de inclusão: organização e funcionamento

Por políticas públicas, entende-se todas as ações do estado frente às necessidades da sociedade, como por exemplo, as políticas sociais, que são ações que visam o bem-estar da sociedade no que diz respeito à saúde, segurança e habitação, entre outras (KASSAR, 2009). Em uma visão crítica das políticas, a autora acrescenta que “as políticas sociais são formas de assegurar a própria sustentabilidade do modo de produção capitalista, à medida que o estado intervém balanceando a oferta e a procura de mão-de-obra” (KASSAR, 2009, p. 25).

Já para Höfling (2001, p. 2), as políticas sociais consistem em “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Nesse sentido, vários são os programas do governo criados em decorrência de alguma demanda da população, das lutas de determinados grupos que alavancam os surgimentos de

programas, ações e documentos legais em busca de melhorias e do cumprimento de direitos assegurados.

Faz-se necessário diferenciar políticas públicas de governo e de estado, pois as primeiras dizem respeito aos programas idealizados e criados para aquele momento visando o atendimento de uma necessidade exposta pela sociedade, não tendo status de permanência, podendo, inclusive, serem extintas ao término do mandato de um determinado governo, porém, quando esta ação e/ou programa tem relevância significativa, pode tornar-se permanente, sendo adotada em outros governos com ou sem alteração. Neste caso, transforma-se em uma política de estado.

Em alguns casos, as alterações são necessárias levando em consideração as características do momento. As políticas de estado têm condição permanente, são mais abrangentes, apresentam status de Lei e possuem maior duração. Como Oliveira (2011, p. 7) afirma:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Assim, as políticas públicas atendem as necessidades de uma sociedade, e se vão permanecer ou não depende da sua representatividade naquela sociedade. No entanto, como podemos enquadrar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2008), como política de governo ou de estado? Para alguns autores (BUENO; MELETTI, 2013), essa é vista como uma política de governo, mesmo considerando sua importância, força e permanência até os dias atuais, já que apresenta características de uma política de estado, mas, no entanto, ainda não é regida por uma Lei.

As primeiras políticas educacionais direcionadas às pessoas do público alvo da educação especial surgiram em 1974, e o primeiro documento abordando o tema foi organizado por Nise Pires do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, denominado “Educação especial em foco”. Nesse documento foram apontadas propostas para a educação especial no Brasil e seu conteúdo foi bastante significativo para o contexto abordado, resultando na criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Naquela época, havia muitos entraves que dificultavam o atendimento dos

“excepcionais”, tais como a falta de estrutura e de profissionais especializados e recursos didáticos necessários à educação especial (SILVA; VIZIM, 2003).

Posteriormente, despontou em 1994 a série institucional publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com intuito de auxiliar na elaboração da Política Nacional de Educação Especial. A denominação que este segmento recebia era de “portadores de necessidades educativas especiais”. Sobre os entraves, mesmo com um longo espaço de tempo, desde a publicação do primeiro documento para o segundo, é possível perceber que os problemas se assemelham e, mesmo com a intensidade dos movimentos sociais em prol de direitos, as dificuldades para a sua execução ainda são bem presentes (SILVA; VIZIM, 2003).

Já em 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação - PNE, no qual a educação especial é prevista com o propósito de um modelo de educação para todos, sem exclusão. Nesse sentido, visava à inserção do público alvo em todos os setores da sociedade (SILVA; VIZIM, 2003). Não obstante, esses documentos, a educação especial na política educacional brasileira ainda se mostrava assistencialista e, na atualidade, os entraves ainda persistem (SILVA, 2003).

Sobre o caráter assistencialista da educação especial, essa se amparava no modelo médico, no qual esse grupo é visto como doente, logo, a segregação era considerada a forma mais adequada de lidar com ele, privando-o do e convívio social e promovendo sua segregação.

As pessoas com deficiência almejam condições de igualdade e acesso à escolarização, entre outros aspectos. Nesse sentido, não obstante ter uma das legislações mais atuais e completas em termos de direitos, a educação desses indivíduos ainda não está suficientemente garantida. Nesse sentido, é importante entendermos o significado de política de inclusão conforme aponta Lopes (2011, p. 9):

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder.

A partir de 2003, as políticas públicas de inclusão passam a ser implementadas com mais vigor no Brasil. Desse modo, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) preconiza que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, se organiza através do atendimento educacional especializado - AEE. Esse atendimento refere-se à

política por excelência adotada pelo governo. No caso dos surdos, organiza-se em três momentos com o ensino em Libras, de Libras e da língua portuguesa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, p. 58) define educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O atendimento a estes indivíduos está organizado na atual PNEEPEI em escolas comuns do ensino regular, no que difere de tempos atrás, em que era substitutivo.

Vejamos agora sobre a legislação que ampara a inclusão escolar

#### **4.2 Legislação que ampara a inclusão escolar**

Em 1990 foi realizada em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que buscou constituir acordos mundiais visando garantir a todos as condições básicas para uma educação de qualidade, objetivando o alcance da aprendizagem (MENESES; SANTOS, 2001).

O movimento pela inclusão teve início a partir das críticas que o paradigma da integração recebeu. Nesse sentido, observamos que organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm um papel fundamental nesse processo, em função dos interesses neoliberais.

Esse documento previu definições e outros direcionamentos sobre as necessidades educacionais, as metas sistematizadas a serem alcançadas na educação básica e os acordos estabelecidos pelos governos e entidades parceiras. A partir desse evento, tornou-se necessário elaborar Planos Decenais de Educação para Todos nos países signatários com metas a serem cumpridas no prazo de dez anos (1993 a 2003) (MENESES; SANTOS, 2001).

Posteriormente, em 1994, houve em Salamanca, Espanha, outra conferência que ficou conhecida como Declaração de Salamanca e que trata sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto regular de ensino.

Assim, deve ser assegurada aos grupos marginalizados sua inserção no sistema regular de ensino, respeitando suas particularidades, de modo a que suas necessidades sejam contempladas.

A Constituição Federal - CF de 1988, em seu artigo nº 205 afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Observamos que o artigo, não faz exceção a nenhum dos indivíduos, pois prevê que todos tenham acesso em condições igualitárias à educação e preparo profissional, com vistas seu acesso ao mercado de trabalho.

Nesse mesmo documento, o artigo nº 206 apresenta vários princípios, como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A respeito deste princípio, a mensagem é clara e direciona bem os direitos das pessoas com deficiência a uma escolarização justa e de qualidade, contudo embora o acesso realmente tenha sido facilitado, as condições de permanência ainda são precárias.

Sobre a equidade, Cury (2013, p. 21) a conceitua como “[...] um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais”. Assim, reafirmamos a necessidade de igualar as formas de ensino, de tratamento e de intervenções para todos, buscando sempre a interação destes indivíduos com a comunidade escolar como um todo.

Assim, a CF, traz explícito o direito das pessoas com deficiência (PCD) à escola, ao ensino gratuito desde a educação infantil até o ensino médio, contemplando suas particularidades, buscando ainda valorizar as potencialidades de cada sujeito, a fim de que se construa um ambiente de aprendizagem favorável. É prevista ainda, a oferta das condições básicas e necessárias para o seu desenvolvimento educacional e, principalmente, as adequações curriculares necessárias.

No Brasil, a Lei nº 9394/96, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, e pela primeira vez dedica um capítulo à educação especial. Nesta, as particularidades de atendimento do PAEE são previstas, os sistemas educacionais devem proporcionar aos educandos condições possíveis para a aprendizagem.

Posteriormente, foi elaborado o Plano Nacional de Educação - PNE através da Lei nº 10.172/2001. Este vigorou entre os anos de 2001 a 2010 e colaboraram na sua elaboração de professores, familiares, alunos e profissionais da educação em geral. Valente e Romano (2002, p. 98), apontam que existiam duas visões diferenciadas, uma advinda da sociedade e outra do governo.

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade.



Nesse sentido, fica claro que houve confronto de ideias e de sugestões trazidas pelos participantes, mas o governo com sua força fez com que vários apontamentos fossem desconsiderados, distanciando-se ainda mais da realidade brasileira.

Na versão atualizada do PNE (2004–2024), os objetivos apresentados referem-se ao acesso à educação básica para o PAEE de 4 a 17 anos, e o atendimento por meio de uma educação inclusiva, educação essa que contemple todas as suas necessidades, que garanta inclusive condições de aprendizagem. Nesse período, é perceptível o aumento de matrículas do PAEE nas classes comuns.

Ainda a respeito do PNE, em se tratando do acompanhamento de matrículas de alunos com deficiência, o censo escolar passou a ser um informativo importante neste monitoramento, principalmente para os que possuem o Benefício de Prestação Continuada - BPC, programa instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18/2017, estas pessoas passaram a ter uma atenção a mais, uma vez que profissionais responsáveis realizaram visitas em suas residências, em busca de informações sobre a existência de possíveis barreiras existentes, que os impeçam de frequentar a escola. (DUTRA, 2018).

Esse programa auxiliou bastante a vida destas pessoas, contudo, acreditamos que em alguns casos, barrou o desejo de crescimento de alguns, não despertando à vontade para qualificação e inserção no mercado de trabalho, haja vista, o vínculo com o programa.

O Plano Nacional de Educação com vigência no período de 2014 a 2024, apresenta a meta 4 (quatro) que diz respeito ao público alvo da educação especial. Para cada meta composta neste plano são sistematizadas estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas. Conforme o PNE (2014), temos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Existem metas a serem cumpridas, outras ajustadas e, no que diz respeito ao objeto de estudo desta pesquisa, a estratégia 4.13 propõe:

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014).

Está previsto no PNE os profissionais que devem atuar especificamente com o surdo. Sobre os professores bilíngues, acreditamos que ainda temos um longo caminho a percorrer no que diz respeito à quantidade de professores com conhecimento da Libras.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão-LBI, contém determinações mais firmes a respeito da inclusão, da acessibilidade e da eliminação de barreiras com o objetivo de promover a inclusão. Em relação à surdez, o art. 3º desta lei afirma que sobre a comunicação:

Interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (LBI, 2015).

Sobre a garantia de acesso dos surdos a educação, a LBI faz referência a educação bilíngue e a valorização da Libras no artigo nº 28, inciso: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015).

No Brasil, alguns estados já possuem escolas bilíngues surdos, outros apenas salas bilíngues, e a maioria não contempla nenhuma das duas, comprometendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A criança surda aprende com mais qualidade e eficácia nessas escolas como comenta Capovilla (2009, p. 35): “as crianças surdas aprendem muito melhor em escolas bilíngues para surdos, onde a comunicação e o ensino se dão na língua mais apropriada para elas”.

A LBI (2015) ainda trata sobre a formação e disponibilização do TILS, dos guias intérpretes, da oferta do ensino da Libras e dos recursos didáticos e tecnológicos favoráveis para estes sujeitos, de modo a promover o desenvolvimento de sua autonomia e participação. Mais uma vez, a formação destes profissionais é apontada nos documentos legais como necessária, mas este é um dos maiores entraves à educação dos surdos, tendo em vista que esta não ocorre como deveria.

Sobre a formação dos TILS, a LBI (2015) também faz referência aos requisitos necessários, e o contexto de atuação deste profissional, conforme descrito a seguir:

- I - Os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
- II - Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível

superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015).

A formação dos TILS tem sido alvo de discussões e preocupação de vários autores da área, haja vista a carência de cursos nas instituições públicas de ensino superior, pois vários estados não a disponibilizam (LACERDA, 2013).

### **4.3 - Políticas públicas de inclusão do surdo**

A inclusão escolar ainda não está implementada de forma plena, como educação para todos com qualidade e equidade, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. Acreditamos que na forma como está sendo executada, os surdos não desenvolvem uma aprendizagem significativa, devido a vários fatores como, por exemplo: a ausência de profissionais (instrutor surdo, professor bilíngue, tradutores e intérprete de Libras), estratégias de ensino e a usabilidade de sua língua natural nas relações sociais no interior da instituição de ensino.

O Decreto nº 5.626/2005 em seu artigo nº 22 garante a educação de pessoas surdas por meio da organização de:

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

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.

Nesse contexto, os conteúdos acadêmicos para a criança surda das séries iniciais do ensino fundamental devem ser ministrados por meio da Libras, se possível, com professores bilíngues nas distintas modalidades de ensino. O Decreto nº 9.665 de 2 de janeiro 2019 cria a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (artigo 35), definindo as condições necessárias e ideais para o funcionamento de escolas bilíngues.

O Decreto nº 9.507/2018 provocou discussões e questionamentos, no que diz respeito à contratação dos serviços de tradução, realizados pelo profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, considerando o compromisso das atividades em que a Libras se faz necessária, como sendo preferencialmente executado pela administração indireta, por meio da Portaria nº 443.

No documento, os serviços vinculados a Libras foram mencionados duas vezes, no inciso XVIII, trata dos serviços de “recepção, incluindo recepcionistas com habilidade de se comunicar na Linguagem Brasileira de Sinais - Libras e os de tradução, e no inciso XXVI tradução, inclusive tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais”. Ao observarmos a Libras, nestes dois itens um faz menção da Libras como linguagem e o outro a língua. Assim, percebemos que existem distintas compreensões pelos legisladores a respeito da Libras, o que mostra a não compressão acerca da língua e das especificidades da área, destinando a mesma atividade de comunicação como se fossem distintas.

Existem pesquisadores que consideram que a Libras também pode ser considerada uma linguagem, já que ela permite uma comunicação entre pessoas (PEGO, 2013), já outros (GESSER, 2009; STROBEL, 2013) afirmam de forma categórica que é uma língua e, por conseguinte, um idioma. Os que são contrários afirmam que nem toda língua é um idioma, nem todo idioma é uma língua, fazendo referência, inclusive, à afirmação constante na lei de Libras sobre a necessidade do surdo aprender a língua majoritária em sua modalidade escrita. Assim, concordamos quando se menciona que a Libras é uma língua, por apresentar uma estrutura gramatical própria, com elementos linguísticos que a sustenta como língua.

#### **4.4 - Índice de matrículas do PAEE**

A divulgação das matrículas dos alunos do PAEE no estado do Piauí, a partir do último Censo Escolar (tabela 1), no DOU em 21 de dezembro de 2018, possibilita uma melhor distribuição de recursos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

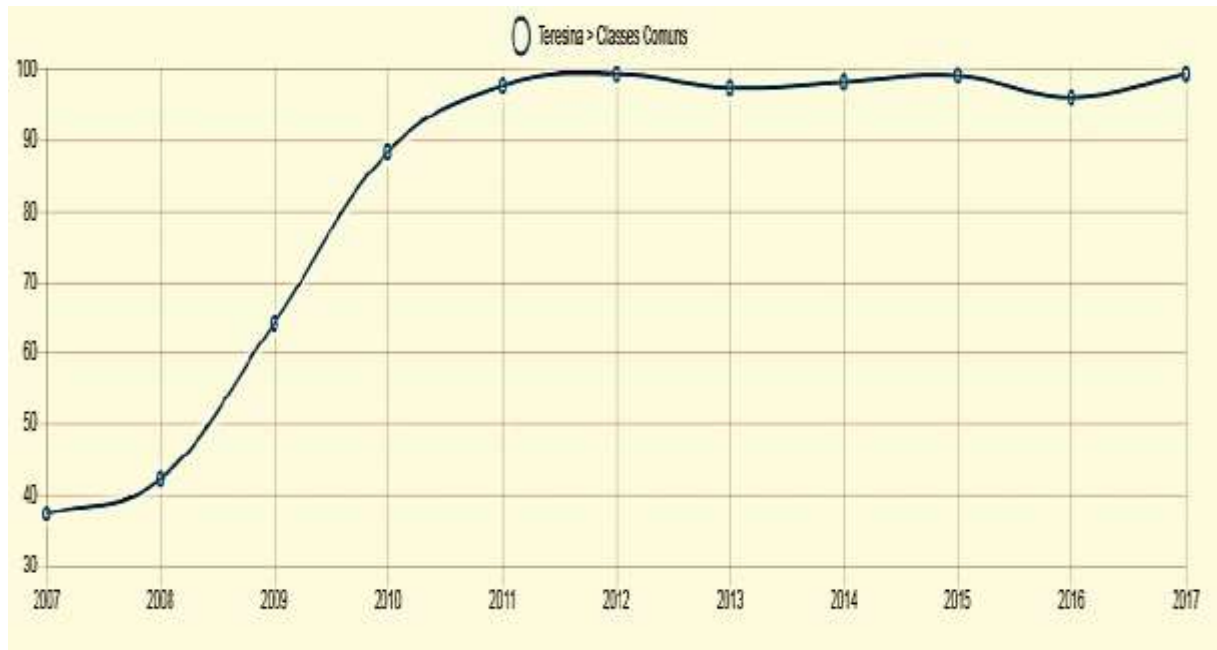
**Tabela - 01** Dados do Censo Escolar 2018 Teresina - PI.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
TERESINA													
Estadual Urbana	0	0	0	0	110	54	352	107	287	114		224	106
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	1	0	11	0		8	2
Municipal Urbana	98	9	331	15	1.509	45	845	94	0	0		73	0
Municipal Rural	5	0	21	0	181	0	191	6	0	0		14	0
Estadual e Municipal	103	9	352	15	1.800	99	1.389	207	298	114		319	108

**Fonte:** INEP

Ainda a respeito às matrículas do público do PAEE, outra fonte consultada foi o observatório do PNE. No gráfico, é possível verificar o crescimento considerável do número de matrículas em classes comuns a cada ano.

**Gráfico 2** – Dados de matrículas referentes à Teresina em classe comum de alunos PAEE



**Fonte:** Observatório do PNE

No gráfico 2, os dados extraídos do observatório do PNE nos mostram as matrículas na cidade de Teresina nas classes comuns, especiais e nas escolas exclusivas. A primeira marcação tracejada faz referências às classes especiais, a última marcação tracejada faz referência às escolas exclusivas, cujo número é bem inferior.

**Gráfico 3** – Dados de matrículas referentes à Teresina de classes comuns, especiais e escolas especiais de alunos do PAEE.



**Fonte:** Observatório do PNE

Os dados referentes ao gráfico 3, trazem informações relacionadas à capital do Piauí sobre as matrículas do PAEE. O acesso à creche e à pré-escola apresentam mais matrículas na pré-escola do que nas creches, contudo na zona urbana o registro é maior. Ressalta-se, ainda, que, esses dados são equivalentes aos que frequentam classes regulares, classes especiais e escolas especiais. No que diz respeito ao ensino fundamental, esse número é maior nos anos iniciais na forma parcial, não sobrepondo aos registros dos anos finais desta modalidade.

Já no ensino médio, as matrículas comparadas ao ensino fundamental são menores, a que podemos atribuir isso? Vale o seguinte questionamento, estes indivíduos estão tendo que dificuldades para alcançar o ensino médio? Estão cursando apenas o fundamental? São muitas as possibilidades que podemos elencar, no entanto, apontaremos duas das principais, relacionados ao Surdo, “o acesso à língua materna”, outro agravante é a qualificação de profissionais para utilizar a Libras. Nesse sentido, muitos entraves se tornam predominantes na inclusão do Surdo, mas precisamente na sua permanência na escola. Observamos, também, que em muitas escolas, a presença do TILS não acontece, nessa situação a aprendizagem do surdo se torna mais complicada e, muitos casos, sequer acontecem. Em outros casos, a presença do TILS é notada, contudo, as condições para a permanência deste profissional, também, apresentam dificuldades.

## 5 PERCURSO METODOLOGICO

*“São os passos que fazem o caminho”  
Mário Quintana*

Abordamos nesta seção o caminho metodológico, no qual caracterizamos a natureza da pesquisa, o tipo adotado, o lócus selecionado, os participantes envolvidos e os instrumentos elencados visando alcançar respostas para indagações existentes acerca das políticas educacionais de inclusão para os surdos. Foram contemplados também os procedimentos para a coleta dos dados e a forma como procedemos à análise dos resultados obtidos.

Esta seção, portanto, tem por objetivo revelar como a pesquisa foi desenvolvida junto aos Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, atuantes na rede estadual de ensino e em efetivo atendimento aos surdos matriculados.

### 5.1 Natureza da pesquisa

Para alcance dos objetivos e da (s) resposta (s) para o problema deste estudo, o trabalho em questão foi de natureza qualitativa, entendida por Minayo (2001, p. 14) como uma pesquisa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A investigação qualitativa emprega diferentes conhecimentos, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Assim, tem “características interpretativas, é emergente e não configurada, utiliza métodos múltiplos: interativo e humanístico e ocorre em um cenário atual” (CRESWELL, 2007, p. 187).

Sobre o papel do pesquisador na pesquisa qualitativa, este autor considera que: “para o exercício do pesquisador como instrumento primário na pesquisa, o processo de coleta das informações necessita estar previstas identificações de valores pessoais, suposições e vieses no início do estudo” (CRESWELL, 2007, p. 203). “A contribuição do investigador para o cenário de pesquisa pode ser útil e positiva, em vez de prejudicial” (LOCKE et., 1987).

Quanto aos seus objetivos consistiu em uma pesquisa do tipo descritiva. De acordo com GIL (2010, p. 28), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das



características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

## **5.2 Participantes da pesquisa**

Participaram desse estudo 10 (dez) Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Todos atuam com Surdos na rede pública estadual de ensino de Teresina. Os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: 1) possuir domínio da Língua Brasileira de Sinais, com certificação no Programa Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - PROLIBRAS, curso de Formação em TILS ou técnico em Tradução e Interpretação de Libras na modalidade de educação profissional; 2) possuir no mínimo 2 (dois) anos de atuação como TILS e 3) estar atuando com aluno surdo no momento da realização da pesquisa.

Ressaltamos a dificuldade de encontrar estes profissionais em sala de aula, no início do ano letivo, devido a uma decisão temporária do estado em suspender a contratação destes profissionais e renovação dos contratos já existentes. De acordo com o exposto no texto, faz referência ao orçamento do estado, por outro lado, a informação que também circula é que a justiça não autorizou mais o processo seletivo, notificando inclusive o estado para a realização de concurso público.

Diante dessas dificuldades, recorreremos ao contato com pessoas conhecidas com acesso aos TILS a fim de garantirmos as condições de realização da pesquisa, o que demandou um tempo adicional ao que era previsto. Em função da situação que o estado do Piauí atravessa atualmente, a forma contratual de instrutores surdos e TILS vem diminuindo cada vez mais, ao passo que as reivindicações ganham força por parte dos interessados.

## **5.3 Cenário da pesquisa**

Para a realização de uma pesquisa é importante pensar no cenário em que ela irá acontecer, de forma que em alguns casos pode sofrer alteração, com o propósito de que o participante se sinta à vontade para interagir.

entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o

pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 83).

Buscamos, portanto, criar um clima de confiança e acolhimento, conforme sugere Monte (2019, p. 88) “desenvolver um espaço de conversação com o sujeito, numa relação de confiança e respeito, evitando o papel de pesquisadora que analisa, intervém e controla” (2019, p. 88).

As entrevistas ocorreram no SENAC, unidade Miguel Sady em Teresina - PI, instituição de educação profissional, com quase 72 anos no mercado local, ofertando cursos profissionalizantes, com o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho, promovendo a ele uma educação de qualidade. Optou-se em realizar neste estabelecimento de ensino, pelo fácil acesso para os participantes, e ainda dispor de um ambiente propício para a coleta das informações. Bem como, ser uma instituição que atua na formação inicial do TILS.

#### **5.4 Instrumentos de coleta de dados**

Um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi o questionário (anexo A) de avaliação da política de inclusão escolar Tradutor e Intérprete de Libras (TURETTA; LACERDA; MENDES, 2016) elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no ano de 2016. O questionário apresenta 18 (dezoito) páginas, um total de 16 (dezesseis) questões. O preenchimento do questionário teve a duração média de 60 minutos. Dentre as questões abordadas, estavam a formação inicial e continuada do TILS, caracterização do trabalho (função e faixa salarial), carga horária de trabalho, escolaridade do público atendido, local de atendimento na escola, parecer educacional, espaço de atuação, os desafios encontrados em sua prática, participação no planejamento curricular, currículo, relação com o professor da classe comum, avaliação, PEI, dentre outros assuntos.

A respeito deste instrumento, pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Ressaltamos que o questionário foi preenchido na presença da pesquisadora, em todas as aplicações, em alguns momentos dúvidas surgiram, contudo, foi sanado com explicações, o que seria diferente se o participante tivesse sozinho.

Além deste, foi utilizado roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice A) com o TILS com perguntas abertas, conduzida também por esta pesquisadora, realizada com o

intuito de aprofundar alguns pontos do questionário. Estas foram gravadas com a autorização dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra.

A entrevista é bastante utilizada quando se tem a ideia de registrar informações significativas, assim como possibilita intervir na sua condução quando necessário. Neste estudo, utilizou-se a semiestruturada, neste tipo, o entrevistador deixa os entrevistados a vontade para desenvolver suas questões, uma espécie de diálogo, dessa forma, será possível se obter respostas mais espontaneas e verídicas. “Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando necessário, tornando - se fácil de ser analisada” (MOREIRA, CALEFFE, 2008).

### **5.5 Considerações Éticas**

Para a realização desta pesquisa seguimos todas as orientações previstas do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, como por exemplo, no que diz respeito ao sigilo das informações, com garantia da confidencialidade e privacidade. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e da pesquisa, assim como o fato de que poderiam desistir em qualquer momento sem prejuízo para eles. e solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO C), sendo que uma cópia ficou com estes e a outra com a pesquisadora. As dúvidas, sobre o TCLE e a pesquisa foram esclarecidas, bem como cientificados de que as informações coletadas ficariam sob a guarda da pesquisadora e garantido o anonimato deles.

### **5.6 - Análise e organização dos dados**

A análise das informações obtidas foi analisada considerando os objetivos da pesquisa, sendo que parte desta obedeceu ao que o questionário solicitava e, em parte, adotou-se a análise de conteúdo, entendida por Bardin (2011, p. 42):

como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo de mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção, recepções (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desse modo, os dados foram analisados em categorias a priori, decorrentes dos objetivos da pesquisa, e categorias emergentes advindas das entrevistas e do questionário. A

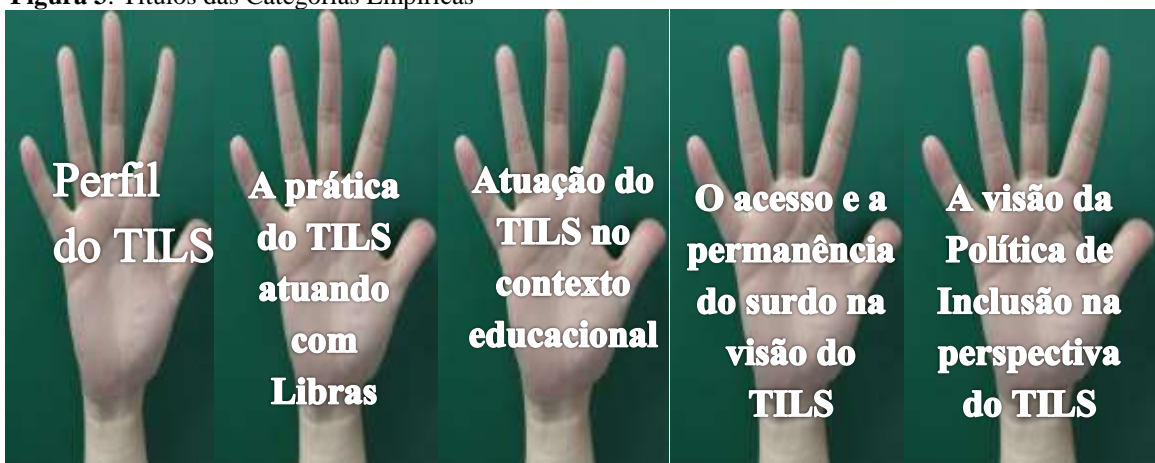
vantagem desta categorização é determinante na classificação das informações seguindo critérios estabelecidos, ou seja, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2016, p. 147). A autora afirma que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, o que permite o agrupamento”. Sobre esse processo, “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdos” (FRANCO, 2003, p. 51), contudo, sua elaboração é complexa, necessitando de empenho e compreensão para a realização de consultas contínuas ao material

Acreditamos que, dessa forma, tivemos condições de sistematizar esses dados com base em elementos significativos selecionados por meio da categorização. Com as categorias já definidas, utilizamos, como técnica de interpretação e análise das falas dos TILS, a Análise de Conteúdo - AC do tipo temática. De acordo com Bauer e Gastel (2002, p. 203), a AC “é uma construção social e leva em consideração alguma realidade, neste caso o corpus do texto, e ela deve ser julgada pelo seu resultado” (2002, p. 203).

Durante a análise das falas dos TILS, foram realizadas várias leituras dos instrumentos e as interpretações dos dados foram realizadas com base na inferência sobre estas informações, o que possibilitou a junção de registros parecidos e com uma frequência maior de aparições.

A seguir, apresentamos uma síntese do processo investigativo (figura 3), em que traçamos as categorias empíricas gerais, sua organização partiu dos relatos dos TILS participantes, posteriormente, a próxima seção apresenta a análise e discussão das informações.

**Figura 3:** Títulos das Categorias Empíricas

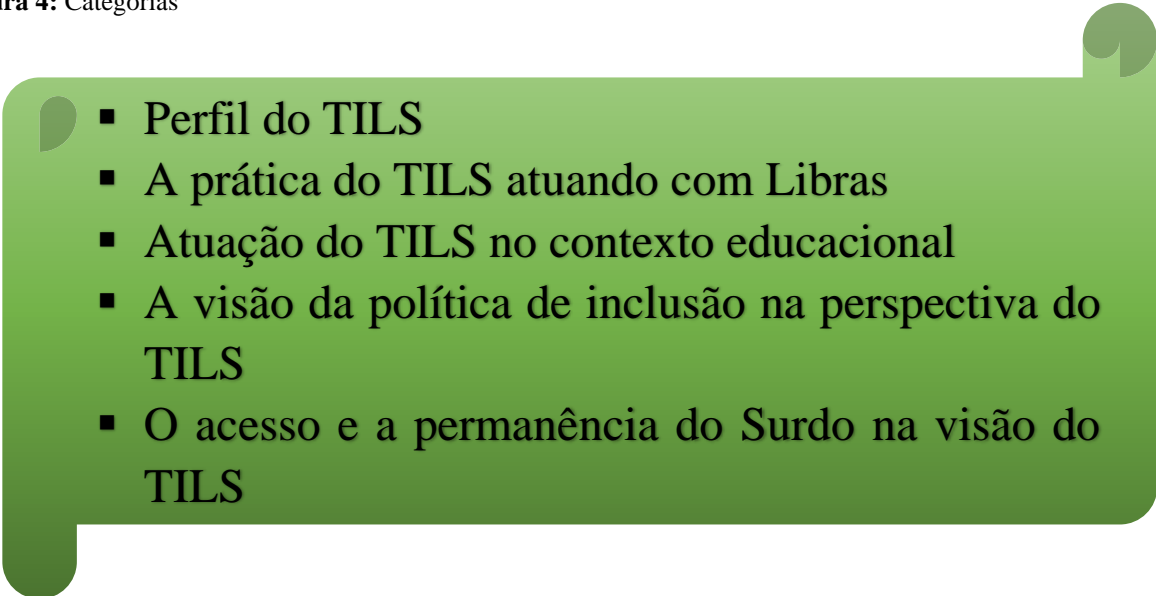


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises das informações foram divididas em cinco categorias empíricas (figura 4), de forma a agrupar as categorias do questionário com as que emergiram das entrevistas. O roteiro de entrevista foi elaborado com intuito de aprofundar mais algumas questões do questionário. As categorias são: perfil do TILS, a prática do TILS atuando com Libras, a visão da política de inclusão do surdo e o acesso e a permanência do PAEE na visão do TILS. Cada categoria apresentada deu origem a subcategorias, conforme apresentadas no quadro 2.

**Figura 4:** Categorias

- 
- Perfil do TILS
  - A prática do TILS atuando com Libras
  - Atuação do TILS no contexto educacional
  - A visão da política de inclusão na perspectiva do TILS
  - O acesso e a permanência do Surdo na visão do TILS

**Fonte:** Dados da pesquisadora

As subcategorias que emergiram dos dois instrumentos aplicados, ficaram assim distribuídas.

**Quadro 2** Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perfil do TILS	Perfil individual dos TILS
A prática do TILS atuando com Libras	Caracterização do trabalho atual
	Números de Surdos atendidos
	Organização da sala e posicionamento do TILS
	Identificação do aluno com Surdez e com Deficiência Auditiva
	Comunidade Surda não interage com o Surdo
Atuação do TILS no contexto educacional	Locais de atuação do TILS na escola
	Estratégias de atuação e comunicação
	Acessibilidade
	Principais desafios do trabalho como TILS
	Planejamento curricular
	Plano Educacional Individualizado – PEI
	Currículo e Diferenciação Pedagógico
	Formação Continuada
	Conhecimentos linguísticos e fluência da Libras
Conhecimentos linguísticos e fluência da LP	
O acesso e a permanência do Surdo na visão do TILS	Conhecimento da Libras pelos gestores
	Permanência dificultada pela falta de material didático
	Desconhecimento da língua como impedimento para permanência
	Ausência de apoio dos professores
A visão da Política de Inclusão na perspectiva do TILS	A Política não se caracteriza como inclusiva
	Não concretização da Política/Lentidão no desenvolvimento da Política

**Fonte:** Dados da pesquisadora

## 6.1 Perfil do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

A respeito da primeira categoria, de acordo com os dados coletados através do questionário, apresentamos o perfil dos participantes deste estudo.

**Quadro 3** – Perfil dos participantes Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais da rede estadual de ensino na cidade de Teresina - PI.

		Quantidade	%
<b>Sexo</b>	Masculino	04	40%
	Feminino	06	60%
<b>Faixa Etária</b>	Entre 20 a 25 anos	05	50%
	Entre 26 a 30 anos	04	40%
	Entre 31 a 45 anos	01	10%
<b>Tempo de Serviço como TILS</b>	2 a 3 anos	03	30%
	3 a 4 anos	1	10%
	4 a 5 anos	6	60%
<b>Formação</b>	Ensino Médio	2	20%
	Licenciatura	5	50%
	Bacharelado	3	30%
<b>Titulação</b>	Especialista	1	10%
	Técnico	4	40%
	Curso de Formação TILS	5	50%
	PROLIBRAS	1	10%
Total de TILS		10	100%

**Fonte:** Dados do questionário (2016)

Ao observarmos o quadro-síntese (quadro 3), verificamos que 60% dos TILS são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária: 50% possuem 20 a 25 anos; 40% de 26 a 30 anos e apenas 1 na faixa de 31 a 45 anos. Pelo exposto, a maioria é jovem e possui menos de 30 anos, um indicativo que mostra o despertar destes participantes para a atuação nessa área com evidente crescimento nos últimos anos, e, como foi possível perceber nas entrevistas, demonstram maturidade em relação à área e desejo de permanecer atuando nesta.

Quanto ao tempo de serviço como TILS: 60% atuam entre 4 a 5 anos; 30% entre 2 a 3 anos e 10% 3 a 4 anos. Observamos que a maioria dos participantes já possui experiência de atuação, sendo possível uma avaliação adequada sobre as condições de acesso e permanência do Surdo na rede regular de ensino.

No que se refere a sua formação, verificamos que a maioria possui licenciatura (50%), seguido de bacharelado (30%) e somente 20% encontram-se no ensino médio. Sobre esse aspecto, nosso estado apresenta dados positivos no que diz respeito à formação, pois muitos profissionais já possuem graduação. Um exemplo claro é o fato de que 80% dos participantes dessa pesquisa possuem nível superior, diferentemente de algumas localidades brasileiras que ainda apresentam um número expressivo de TILS apenas com ensino médio. Percebemos que a formação inicial é importante para os participantes, tendo em vista que o cenário da educação no Brasil vem exigindo dos profissionais que atuam na educação competências e habilidades significativas, bem como o aperfeiçoamento de competências já existentes a partir da formação continuada. O aprendizado contínuo é necessário para os profissionais da educação, por isso, a busca deve ser constante (NÓVOA, 2001).

Observamos que em função do propósito de atuar como TILS também no ensino superior, a formação continuada tem sido alvo destes profissionais, e na maioria dos casos, a iniciativa é dos próprios participantes. Para Lacerda (2016), o nível de qualificação deste profissional é importante, deve ser constante, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da comunidade surda, pois quanto mais esta comunidade se torna ativa na sociedade, aumenta o grau de exigência sobre quem atua diretamente com eles, tanto em termos linguísticos quanto sociais.

Em se tratando da titulação específica para atuação na área de Libras, 60% apresenta formação pelo CAS (nível de capacitação), um centro muito importante para o estado, contudo ressaltamos que o curso em questão já foi suspenso diversas vezes por falta de profissionais. Na modalidade técnica, 40% possuem o curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, ofertado por uma única instituição no estado, o SENAC. No que se refere a cursos de especialização, destes 100%, apenas 10% apresenta esse nível de formação. Em outros estados, como o Ceará, Santa Catarina, essa realidade é diferente, primeiro, por que existe a oferta de cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras, bem como, de cursos de formação pelo CAS.

Outro ponto a considerar é a certificação do PROLIBRAS, exame de proficiência muito requisitado em concursos públicos e processos seletivos, pois somente 10% dos participantes apresenta a certificação exigida. Acreditamos que a especificidade do exame e o seu nível de complexidade, considerado por muitos como difícil, além do fato de que sua realização foi interrompida no ano de 2015, assim, pode ter contribuído para este número pequeno de certificações.



A seguir, apresentamos o perfil individual dos participantes TILS, cada um com seu pseudônimo. Optamos por nomear os participantes tendo em vista apresentar relação com a surdez, e terem desenvolvido trabalhos expressivos na área.

**Quadro 4**– Perfil individual dos participantes Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais da rede estadual de ensino na cidade de Teresina – PI.

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>NÍVEL DE TITULAÇÃO NA ÁREA</b>
<b>Bono Vox</b>	20 anos	2 a 3 anos	Ensino Médio	Capacitação - Formação de TILS-CAS
<b>Emanuelle Laborit</b>	29 anos	4 a 5 anos	Pedagogia	Capacitação - Formação de TILS-CAS
<b>Gertrude Ederle</b>	42 anos	2 a 3 anos	Pedagogia	Capacitação - Formação de TILS - CAS
<b>Thomas Alva Edison</b>	30 anos	4 a 5 anos	Pedagogia e Letras Libras (cursando)	Capacitação - Formação de TILS - CAS
<b>Nyle Di Marco</b>	28 anos	4 a 5 anos	Pedagogia e Letras Libras (cursando)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras
<b>Ludwing Van Beethoven</b>	24 anos	2 a 3 anos	Letras Libras	Capacitação - Formação de TILS - CAS
<b>Teresa de Cartagena</b>	24 anos	4 a 5 anos	Serviço Social	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras
<b>Mabel Hubbard</b>	25 anos	4 a 5 anos	Letras Libras	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras
<b>Charlotte Elizabeth Ionna</b>	23 anos	3 a 4 anos	Pedagogia	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras
<b>Hellen Keller</b>	24 anos	4 a 5 anos	Ensino médio, Letras Libras (cursando)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras

Fonte: Dados do questionário (2016)

No quadro 4 há um detalhamento mais específico dos participantes. Nesse sentido, chamamos a atenção para a coluna de nº 4 “escolaridade”, na qual é possível verificar que 50% dos participantes possui graduação em Pedagogia, 30% está cursando o curso de licenciatura em Letras Libras e apenas 10% apresentou graduação diferente dos demais, no curso de Serviço Social. Contudo, é importante ressaltar, que todas as graduações envolvidas,

são interligadas com a educação e o desenvolvimento de aspectos sociais relacionados à vida dos surdos, fato esse que contribui para sistematizar estratégias eficazes para sua atuação como TILS.

## 6.2 A prática do TILS atuando com Libras

O atendimento relacionado à comunicação de surdos com ouvintes através da Libras nas instituições escolares deve ser realizado pelo TILS, assim este profissional precisa ter as competências linguísticas necessárias. Este profissional é muito importante nesse contexto, orientado pelas políticas públicas voltadas para o processo de inclusão do surdo na rede regular de ensino, de forma a assegurar uma aprendizagem mais efetiva. No quadro 5 são apresentadas as subcategorias que se enquadram no contexto de atuação deste profissional.

**Quadro 5** - Subcategorias

Subcategorias
Caracterização do trabalho atual
Números de surdos atendidos
Organização da sala e posicionamento do TILS
Identificação do aluno com surdo e com deficiência auditiva

**Fonte:** Dados da pesquisadora

### 6.2.1 Caracterização do trabalho atual

Todos os TILS participantes desta pesquisa atuam em regime de contratação temporária, ou seja, seu vínculo é por tempo determinado e o contrato é por somente um ano, podendo ser renovado por mais um. A esse respeito, percebemos que a renovação é dificultada, principalmente no início do ano letivo, em razão de aspectos burocráticos, com prejuízos evidentes para os alunos surdos. Essa situação se agrava ainda mais, quando os dois anos terminam, pois isso demanda novo processo seletivo, o que atrasa sua inserção na escola e o início de suas atividades.

Para o cargo contratado, de acordo com edital do processo seletivo, 90% tiveram sua função inicial destinada especificamente para o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, porém 10% deste número foi por readequação funcional, conforme ocorreu com a TILS **Gertrude Ederle** que foi inicialmente contratada para o cargo de instrutora.

A jornada de trabalho de todos os TILS é de 20 (vinte) horas semanais, podendo variar o turno de atuação, já quanto a remuneração, todos recebem o salário mínimo vigente no valor de R\$ 998,00.

Todos os participantes atuam em apenas uma sala de aula. Estes profissionais apresentam uma variação no que diz respeito à quantidade de surdos por sala, pois os TILS que apresentam o maior número foram Gertrude Ederle e Emanuelle Laborit com um total de 5 a 10 alunos surdos cada. As condições de trabalho têm sido alvo de significativas discussões por parte destes profissionais, pois devido à atuação prolongada, muitos apresentam problemas de saúde, como desgaste físico e mental e, em alguns casos, há a necessidade de afastamento de suas atividades.

A respeito da sua atuação e a prática de revezamento, com vistas ao descanso, conforme orienta a nota técnica nº 01/2017 da FEBRAPILS, todos relataram que não há revezamento e somente descansam no intervalo normal da escola, sobre esse assunto, apenas o PL nº 9.382/2017 traz isso em pauta, porém, o documento ainda está em tramitação. Vejamos o que nos dizem os TILS:

[...] Não tem revezamento no estado, só é um profissional para cada turma, atuo de 7 horas da manhã até meio dia, não tem intervalo. [...] O horário do intervalo é quando o professor fica ausente da sala, isso por alguns minutos (NYLE DI MARCO);

[...] Não tem revezamento, a gente se esforça demais, fico triste, porque afeta nosso estado físico e emocional. [...] porque uma disciplina que encerra, logo outra se inicia e, às vezes até para beber água, encontramos dificuldades. (CHARLOTTE ELIZABETH IONNA).

[...] Descanso mesmo acontece só no momento que o professor encerra sua aula, logo em seguida, outro inicia, mas revezamento em sala não, até porque eu sou o único intérprete da minha escola. (LUDWING VAN BETHOVEN).

Frente aos depoimentos dos participantes, reitera-se que o indicado é que sejam dois TILS para cada turma, já que a prática excessiva pode gerar problemas de saúde futuros. A respeito disso, Lacerda (2012) assevera que como estratégias eficazes para uma boa interpretação, os intervalos para descansos são necessários e indicados, com uma média de 15 a 20 minutos. As políticas públicas existentes não tratam desse aspecto da atuação do intérprete e não há previsão de quando isso irá ocorrer, pois o PL nº 9.382/2017 que traz essa especificação, ainda não foi aprovado.

### 6.2.2 Número de alunos Surdos atendidos

Os dados coletados no questionário possibilitaram verificar a quantidade de surdos atendidos nas escolas estaduais na cidade de Teresina - PI por cada participante desta pesquisa. Esse número é importante para que possamos compreender o cenário de atuação deste profissional.

**Quadro 6** – Número de Surdos atendidos pelos TILS

ATENDIMENTO	TILS	QUANTIDADE
Número de Surdos atendidos pelo TILS	Gertrude Ederle	06 a 10 alunos
	Charlotte Elizabeth Ionna	1 aluno
	Ludwing Van Beethoven	
	Herlen Keller	2 alunos
	Mabel Hubbard	
	Teresa de Cartagena	
	Thomas Alva Edison	
	Bono Vox	
	Nyle Di Marco	5 alunos
	Emanuelle Laborit	

**Fonte:** Dados da pesquisadora

De acordo com Quadro 6, notamos que 60% dos entrevistados possuem dois alunos surdos em sua turma, o que julgamos ser um número favorável para que sua atuação ocorra de forma mais assertiva, sendo possível promover uma melhor atenção a esses educandos. Observando o número de Surdos que as TILS Gertrude Ederle e a Emanuelle Laborit possuem, é possível verificar que existe uma sobrecarga em suas atuações, além disso, a atenção que muitas vezes é necessária para o Surdo, algumas vezes tem que ser feita de forma individualizada comprometendo o trabalho com os outros educandos, o que por sua vez, poderá trazer danos à aprendizagem destes discentes, tendo em vista que alguns chegam a esse nível de ensino sem uma preparação adequada. Por isso, a necessidade do profissional de apoio em todas as situações. Atuar com menos alunos com Surdez seria o indicado, pois o acompanhamento se tornaria mais direto e as necessidades e dificuldades mais bem percebidas. A adoção dessa estratégia, contudo, só resolveria o problema a curto prazo, uma vez que somente a formação adequada do aluno é que pode realmente proporcionar um aprendizado e desenvolvimento mais efetivos.

A respeito da caracterização destas turmas apontamos no quadro a seguir a série de acordo com cada participante.

**Quadro 7** – Caracterização das turmas atendidas pelo TILS

CARACTERIZAÇÃO	TILS	Nível	Série/ano
Caracterização das turmas atendidas pelo TILS	Gertrude Ederle	Ensino Fundamental	7º ano/6ª série
	Charlotte Elizabeth Ionna	Ensino médio	1º ano
	Ludwing Van Beethoven		
	Thomas Alva Edison		
	Herlen Keller	Ensino Fundamental / ensino médio - EJA	Anos iniciais e finais, ensino médio (1º/2º)
	Mabel Hubbard	Ensino Fundamental	6º ano/5ª série
	Teresa de Cartagena	Ensino Fundamental	8º ano/7ª série
	Bono Vox	Ensino Fundamental	9º ano/8ª série
	Emanuelle Laborit		
	Nyle Di Marco		

Fonte: Dados da pesquisadora

O Quadro 7 mostra que os TILS atuam no ensino fundamental e no ensino médio em diferentes séries, mas predomina a atuação no 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, as quais exigem destes profissionais um nível de interpretação compatível com os conteúdos ministrados. Assim, atuar nesses contextos exige conhecimento amplo da língua, compreensão das gramáticas da língua portuguesa e de sinais, sendo necessário além da fluência, o conhecimento dos sentidos e significados estruturados linguisticamente (LACERDA, 2012). Compreende-se que em todas as modalidades atendidas, os profissionais apresentam dificuldades, principalmente em algumas disciplinas que fogem da sua formação, como disciplinas de áreas de exatas, por exemplo.





### 6.2.3 Organização da sala e posicionamento do TILS

O posicionamento do TILS na sala de aula é muito importante e, para uma escolha mais eficaz, é pertinente uma articulação, se possível, com o surdo a respeito desse posicionamento a fim de que este não precise se sentir obrigado a sentar sempre em locais sugeridos pelo professor ou pelo TILS. Devemos levar em consideração uma visualização favorável do professor e do TILS. Por isso, a organização do espaço é imprescindível nesse processo.

Nesse contexto, Melo e Soares (2012) enfatizam que não há um padrão quanto ao posicionamento que o Surdo deve adotar, bem como não deve ser imposto um lugar específico. O que é realmente imprescindível é que esse local precisa propiciar boa uma visualização da lousa, do professor e do TILS.

Para uma melhor exemplificação de possíveis cenários, na figura 5 são apresentadas algumas simulações, nas quais o surdo é representado pela cor branca e o TILS pela cor preta. Outra figura que aparece no cenário é o professor.

**Figura 5** – Posicionamento do TILS educacional

	<p>Nesta imagem, o TILS está posicionado ao lado do surdo, ou seja, bem próximo, o que de início acreditamos ser bastante favorável, contudo, ao ficar observando o TILS, perderá completamente a visão do professor e de suas anotações na lousa.</p>
	<p>Observa-se que o surdo e o TILS se posicionaram no final da sala, o que pode contribuir para dificuldades que ambos poderão sentir na percepção dos registros realizado na lousa pelo professor.</p>
	<p>Pelo posicionamento do TILS, já percebe que está à frente e em pé, os alunos sentados em enfileirados um atrás do outro.</p>
	<p>Nesta imagem, observou que o TILS e o surdo, estão posicionados na segunda fileira da sala, o TILS está em lado oposto do professor, ou seja, se o surdo olhar para o professor, perderá a sinalização do TILS.</p>

**Fonte:** Mélo e Soares (2012. p. 383-384)

Em todos os contextos das ilustrações da Figura 5, é possível verificar dificuldades a respeito do posicionamento, pois o surdo perde informações relevantes que contribuiriam para sua aprendizagem. Fica evidente que não existe um padrão a ser seguido, no entanto, o posicionamento deve ser feito de um modo que favoreça a todos os envolvidos na sala de aula. É importante que o professor da sala compreenda essa situação a fim de contribuir para uma maior visualização pelo surdo.

Considerando essas informações, os participantes desta pesquisa pontuaram em um dos instrumentos aplicados, como é organizada a sala de aula em que atuam. Os 10 (dez)

participantes informaram que suas salas são organizadas com carteiras enfileiradas semelhantes às das figuras acima, e todos comentaram que sua posição habitual em seu cotidiano diário é na frente da sala, na maioria das vezes sentados, outras vezes em pé, dependendo da proposta da aula daquele momento.

A respeito desse posicionamento os TILS corroboram com o pensamento de Mélo e Soares (2012), ao afirmarem que sua atuação na frente da sala é mais adequada para que o surdo não perca informações visuais do professor e de suas anotações e exibições, já que sabem que a responsabilidade do ensino é do professor (LACERDA, 2012).

A respeito desse *layout* e posicionamento do TILS, Lacerda (2013) traz a configuração em U, pois esta possibilita aos surdos verem seus pares e os pares verem a Libras. Nesse sentido, de acordo com as experiências que vêm acontecendo nas escolas e os registros realizados a respeito, essas mudanças vão se disseminando e, quem sabe, não poderão ser adotadas ou sugeridas pelos participantes desta pesquisa em suas escolas.

#### **6.2.4 Identificação do aluno com surdez e com deficiência auditiva**

O acesso do PAEE nas escolas regulares tem sido facilitado, mas as necessidades desse público têm desafiado as instituições escolares, pois busca-se uma educação baseada na igualdade e no atendimento à diversidade. A Resolução CNE/CEB 02/2001 estabelece que o acesso é para todos, que as escolas devem se preparar para promover uma educação de qualidade, garantido a permanência desse alunado.

Consideramos pertinente discutir, ainda que brevemente, a exigência do laudo médico, comprovando a deficiência do aluno, pois muitos gestores julgam que o laudo é importante para que possam informar ao Censo, porém esse documento não pode se constituir em condição obrigatória para o acesso ao AEE. Avaliamos, contudo, que este deve ser solicitado apenas como informação complementar que pode favorecer a permanência do discente na escola com qualidade.

De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DEPPE, o laudo pode contribuir para a elaboração de estratégias eficazes, fazendo com que a escola supra as necessidades educacionais desse estudante, já que em algumas situações a elaboração de um plano e/ou parecer individual se faz necessário.

A respeito do parecer educacional, tido como documento muito importante, sua elaboração e compartilhamento com os envolvidos pode auxiliar na qualidade do ensino para este público. Com ele, será possível identificar as especificidades daquele aluno e propor

estratégias didáticas que favoreçam a sua aprendizagem. A seguir, vemos no quadro 8, o que dizem nos participantes a respeito da elaboração do parecer educacional.

**Quadro 8** – Identificação do aluno surdo/DA

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Participação na Elaboração/reelaboração do parecer educacional	Sim	1
	Não	3
	Não sei se a escola elabora	6
Acesso ao parecer educacional	Não tenho acesso	6
	Não se aplica	1
	Tenho acesso com autorização	3

**Fonte:** Dados da pesquisadora

A respeito da participação do TILS na elaboração ou aprimoramento do documento, 60% respondeu não saber se a escola elabora, 30% afirmou que não elaboram e apenas 10% dos participantes afirmou ter participado dessa elaboração. A importância deste profissional se envolver nesse processo é significativa, pois auxiliará o docente na elaboração de situações de aprendizagem mais produtiva, o que por sua vez, dará condições para o TILS realizar suas atividades com mais eficácia. Apenas o Bono Vox relatou fazer parte desse processo e garantiu que isso tem auxiliado bastante sua prática.

É importante, inclusive ter conhecimento do tipo e do grau de comprometimento do surdo, as consequências atribuídas a cada tipo, e o que acarretará esse comprometimento no desenvolvimento educacional. Esse documento, auxilia muito o professor, dando-lhes condições de organizar uma aula mais assertiva para o surdo, conseqüentemente, com o envolvimento do TILS esse trabalho terá grande possibilidade de alcançar resultados positivos.

Sobre o acesso a esse documento, 60% afirmou não ter acesso, 30% informou que seu acesso é apenas com autorização. Assim, percebemos que os TILS não conhecem esse parecer elaborado para os surdos que acompanham, assim, as especificidade da Língua materna dele, as metodologias que favorecem uma aprendizagem que os TILS conhecem bem, não são levadas em consideração na maioria dos casos. Para Lacerda (2012), quando o TILS atua em parceria com o docente em todos os âmbitos, pode fornecer informações e observações que ampliam a compreensão dos professores sobre as particularidade da Libras e o universo da surdez.



### 6.2.5. Interação da comunidade escolar com o surdos/DA

Um das condições de permanência para o surdo dentro do ambiente escolar é o acesso a comunicação através da sua língua natural, ou seja, a Libras, isso levando em consideração que ele tem conhecimento dela. Quando sua língua é utilizada nesse ambiente, ou quando há incentivos por parte da gestão escolar em promover essa qualificação para todos que fazem parte da comunidade escolar, o processo ocorre de modo proveitoso para todos. Para Quadros (2004), a Libras precisa ser utilizada nos espaços escolares, o aprendizado deve ser de interesse de todos os envolvidos, pois o Surdo circulará em todos os ambientes.

Quando esse conhecimento é demonstrado inclusive pelos professores, os Surdos ficam mais motivados, e o TILS mais envolvido ainda. O contrário acontece quando as barreiras comunicacionais não são dissolvidas na comunidade e isso tende a afastar ainda mais os surdos dos docentes.

Diante desse contexto, os TILS (Quadro 9) relatam que a comunidade escolar interage pouco com os alunos com surdez, assim a comunicação do Surdo fica totalmente dependente do TILS, o que acaba sobrecarregando o profissional. Nesse sentido, questionamos o que ocorre quando esse profissional se ausenta da escola? De imediato imaginamos que além da solidão que ele deve sentir, não há como aprender, pois não há outros com os quais possa se comunicar. Na perspectiva mais negativa, o surdo ficará desmotivado e, por conseguinte, sua permanência ficará comprometida.

**Quadro 9** – Interação da comunidade escolar com surdo/DA.

INTERAÇÃO	FREQUÊNCIA	TILS
A comunidade Surda tem bom relacionamento com os alunos surdo/DA	1	Hellen Keller
A comunidade escolar interage pouco com os Surdos/DA	7	Charlotte Elizabet Ionna, Teresa de Cartagena, Bono Vox, Mabel Hubbard, Nyle Di Marco, Emanuelle Laborit, Gertrude Ederle
A comunidade escolar não interage com os alunos surdos/DA	2	Ludwing Van Beethoven, Thomas Alva Edison

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Comprendemos que para amenizar essa situação do surdo com os demais membros da comunidade escolar faz-se necessário que haja um incentivo para que mais pessoas aprendam a Libras, ainda que este idioma exija dedicação, comprometimento e o mais

importante, contato com usuários nativos. Esse aprendizado também possibilitaria que os surdos aprimorassem seu domínio da língua.

No que se refere à oferta de cursos de Libras na escola, 80% dos participantes afirmou que na escola em que atuam existem cursos de Libras, porém, há pouca interação e os cursos têm uma carga horária pequena, de forma que a formação é superficial tendo em vista a aquisição e o domínio da língua. Muitos profissionais também não se interessam em realizar os cursos que a escola propõe, a maioria alega falta de tempo, outros por acharem que como o surdo é responsabilidade do TILS, não precisam aprender a língua, pelo menos naquele momento.

**Quadro 10**– Oferta de cursos de Libras na escola

CURSO DE LIBRAS NA ESCOLA	FREQUÊNCIA	TILS
Sim	8	Charlotte Elizabet Ionna, Hellen Keller, Nyle Di Marco, Teresa de Cartagena, Mabel Hubbard, Bono Vox, Gertrude Ederle, Emanuelle Laborit
Não	2	Thomas Alva Edison, Ludwing Van Beethoven

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Sobre a oferta e o público a quem se direciona essa formação, além dos professores que atuam e, até mesmo os que não atuam com alunos surdos e DA, estão presentes, funcionários, alunos surdos e ouvintes e a comunidade em geral, porém, os TILS percebem que o formato atual desta oferta não desperta nestes a necessidade de aprender. Com o resultado, o curso é realizado por alguns, mas a continuação deste aprendizado não se dá. Quem trabalha com esse alunado sabe que a formação continuada precisa ser constante. Para Bernardino (2000), a língua de sinais, para a comunidade surda tem um valor importantíssimo, é por meio dela que a interação com demais ouvintes ocorrerá, sem ela, é o silêncio que impera. Já para Quadros (2006), a educação de surdos além de envolver duas línguas, deve ser realizada no espaço educacional, mas esse espaço não deve ser reduzido a sala de aula apenas, até por que este sujeito irá circular por toda a escola e, nesse percurso, suas necessidades precisam ser atendidas.

### **6.3. Atuação do TILS no contexto educacional**

Vários fatores são considerados importantes para que a atuação do TILS aconteça de forma positiva na escola, pois muitos entraves são impeditivos para uma atuação mais

significativa e esse espaço deve se constituir em um local prazeroso para toda a comunidade escolar.

Sobre a atuação deste profissional, no quadro 11 traçou-se as seguintes subcategorias, a respeito delas, vejamos o que disseram os TILS.

**Quadro 11** - Subcategorias

Subcategorias
Locais de atuação do TILS na escola
Estratégias de atuação e comunicação
Acessibilidade
Principais desafios do trabalho como TILS
Planejamento curricular
Plano Educacional Individualizado – PEI
Currículo e diferenciação pedagógica
Formação Continuada
Conhecimentos linguísticos e fluência da Libras
Conhecimentos linguísticos e fluência da LP

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Quando a comunicação do surdo em seu ambiente escolar fica totalmente dependente do TILS, a aproximação com os demais membros da instituição torna-se mais difícil, pois ele precisará levar consigo o profissional a qualquer ambiente em que deseje estar como, por exemplo, para coletar um livro na biblioteca, solicitar algum documento na secretaria, comprar um lanche, dentre outras atividades que deseje executar. A tarefa do TILS acaba ampliada demasiadamente e, de certa forma, limita o acesso do surdo apenas a ele. A respeito disso, vejamos como é a atuação dos participantes dessa pesquisa em seu cotidiano e os espaços de atuação em suas escolas.

**Quadro 12-** Locais de atuação do TILS na escola

LOCAL	FREQUÊNCIA
Sala de aula do ensino comum	10
Diretoria/coordenação	8
Passeios fora da escola	6
Secretaria	8
Biblioteca	6
Sala de informática	6
Pátio da escola	6
SRM	3
Banheiro	2
Refeitório	5
Quadra de esportes	5

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Portanto, ao visualizar os dados acima (quadro 12), vemos que os TILS atuam em diferentes espaços na escola no seu dia a dia, além da sala de aula comum, lugar que todos por unanimidade relataram atuar.

Notamos que o local que obteve maior frequência após a classe comum foi a diretoria/coordenação, em que 80% dos participantes afirmam atuar, assim como na Secretaria da escola. Isso nos mostra que os profissionais que trabalham nesses espaços não conhecem a Libras, o que obriga o TILS a ampliar seu campo de atuação para além da sala de aula.

Sobre os demais espaços de atuação que também foram citados pelos TILS em um número considerável, ou seja, todos com 60% foram: passeios fora da escola, biblioteca, sala de informática, pátio da escola. Em seguida, com 50% eles apontaram o refeitório e a quadra de esportes. Os ambientes que quase não foram mencionados foram o banheiro com apenas 20%, e a sala de recurso multifuncional com 30%.

Portanto, para alguns destes profissionais a atuação é ampliada, fazendo com que seu planejamento, bem como, sua participação no planejamento dos docentes fique comprometida. Eles acreditam ainda que com os vastos ambientes em que sua presença se faz necessária, a sobrecarga de trabalho aumenta a cada dia.

Em relação a caracterização do trabalho desenvolvido por estes TILS no que diz respeito às disciplinas em que atuam, todos informaram que realizam a interpretação em todas as disciplinas, questionados ainda se existem dificuldades em alguma área, vejamos o que estes sujeitos responderam:

[...] Sim em todas as disciplinas [...] tenho dificuldades, porque tem muitas disciplinas que não tem sinal, aí você precisa criar um contexto, recorrendo a recursos de exibição de imagens (NYLE DI MARCO).

[...] Em todas as áreas, educação física, matemática, química, em todas as disciplinas.[...] em todas eu tenho dificuldades, na química, educação física, principalmente nas línguas estrangeiras, no inglês, espanhol principalmente, por que a gente não tem a didática para passar uma língua estrangeira, se o português já é difícil, imagina interpretar inglês e espanhol, então eu tenho muita dificuldades (CHARLOTTE ELIZABETH IONNA).

[...] Em todas as áreas, em todas as disciplinas [...] em reclamação de alunos pra secretaria, para tudo (HELLEN KELLER).

[...] Em todas as disciplinas [...] tenho dificuldades nas disciplinas técnicas que são específicas da área de informática [...] tem muitas coisas que não domino, tenho o conhecimento básico, a gente tem muitas dificuldades, muitas vezes o aluno surdo não sabe, o professor ministra do jeito que ele aprendeu e dificulta bastante. (LUDWING VAN BETHOVEN).

[...] Sim, todas áreas [...] Sim, uma vez que sabemos que a língua ainda está em construção, ou seja, em desenvolvimento e não temos todos os sinais ainda específicos para todas as disciplinas, também não temos a formação, não temos ainda um horário para planejamento, nos reunir para estudarmos, criar sinais junto com os surdos, falta isso (TERESA DE CARTAGENA).

[...] Sim em todas, [...] eu tenho muitas dificuldades, eu não tenho domínio em todas as áreas, o que eu sugeriria era fazer uma escala de disciplina por afinidades e formação de cada TILS (MABEL HUBBARD).

[...] Sim, todas. [...] a que tenho dificuldades é na matemática [...] é muito difícil montar um cálculo extenso e o surdo compreender, mas eu tinha que interpretar, sentava do lado em alguns momentos (BONO VOX).

[...] Sim, de 13:30 até 18:00. [...] em matemática, disciplina mais visual, gosto que eles olhem para o professor fazendo o cálculo no quadro, para depois eu sinalizar [...] tenho também muita dificuldade em geografia, por ter muitos sinais, nomes que eu desconheço, a falta de metodologia de didática do professor, que ele só ler, ler, ler e eu vou interpretando (EMANUELLE LABORIT).

[...] Sim, todas as disciplinas. [...] a dificuldade maior é na disciplina de inglês e espanhol, são as mais difíceis de interpretar (GERTRUDE EDERLE).

[...] Sim, todas as disciplinas [...] Tenho muitas dificuldades, principalmente, nas disciplinas que fogem da minha área de formação [...] mas só que, a maioria dos TILS estudando em casa, fora do horário de trabalho, para tentar se aperfeiçoar, dar uma qualidade e interpretação melhor, é o sacrifício que fazemos, não temos horário de descanso na escola, mas tentamos, se especializar mais em casa (THOMAS ALVA EDISON).

Percebemos as dificuldades que estes profissionais enfrentam no seu dia a dia. Esses problemas poderiam ser minimizados, se no mínimo, fosse permitido o acesso ao planejamento do professor, e melhor seria se o TILS o auxiliasse na elaboração. Essas dificuldades precisam ser do conhecimento da gestão, a fim de traçar possíveis estratégias para diminuir essas dificuldades. Afinal, os surdos têm direito a ter profissionais competentes envolvidos na sua trajetória educacional.

A respeito de suas práticas realizadas em seu ambiente de trabalho abarcam além da tradução e interpretação em sala de aula, as orientações dos professores, as avaliações escolares, as interações em sala de aula com os alunos ouvintes e professor, além de atividade extraclasse no interior da escola e fora dele.

### **6.3.1 Estratégias de atuação e comunicação**

Em sua atuação, os TILS precisam utilizar várias estratégias para que sua interpretação seja eficiente, contudo, estes profissionais encontram uma barreira muito difícil,

o não domínio da Libras por parte do público atendido. Esse problema complica-se ainda mais quando os alunos surdos também apresentam dificuldades na LP. O quadro 13 mostra os recursos mais utilizados pelos TILS.

**Quadro 13** – Recursos mais utilizados pelos TILS

RECURSOS	FREQUÊNCIA
Libras	10
Datilologia	7
Imagens	6
Fotos	5
Livro didático	5
Gestos	4
Escrita na lousa	4
Desenhos na lousa	3
Desenhos	3
Mímica	2
Computador	2
Cartazes	1

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Vemos que a maioria dos profissionais faz o uso da Libras, em seguida, da datilografia, porém, outros recursos acabam fazendo parte de seu cotidiano como por exemplo, as imagens que são utilizadas por 60% dos participantes que acreditam ser um recurso indispensável, já que sua língua materna é visual. Isso está de acordo com o que Strobel (2013) afirma sobre o fato de que devido a ausência da audição, a percepção de mundo dos surdos se dá através dos olhos. Outros recursos adotados são fotos e livros didáticos (50%) e 40% usam a escrita na lousa e os gestos. Os recursos pouco apontados foram desenho na lousa, mímica, desenhos, cartazes e o uso de computadores. Alguns destes itens, os profissionais tem pouco acesso na escola, como é o caso do computador, o desenho na lousa, muitos não encontram espaço junto ao professor, para adotar essa estratégia, sobre cartazes, a escola pouco utiliza e disponibiliza para os professores.

Na entrevista, os TILS apontaram que o uso de celular é de extrema necessidade, principalmente para auxiliar na compreensão do surdo. Nesse sentido, todos relatam que utilizam, porém, encontram dificuldade por parte da gestão escolar, com a qual tem que argumentar sobre a finalidade do uso. Vejamos seus relatos abaixo:

[...] uso celular para pesquisas, exemplo àquela palavra que ela não entende, mostro conceito e a imagem. [...] na verdade alguns professores não gostam, preciso explicar, por que estou olhando o celular, explico a importância da imagem. Tem professores que são bem flexíveis (NYLE DI MARCO).

[...] O que mais utilizo é o celular, às vezes é até um problema por que a escola não aceita na sala de aula (CHARLOTTE ELIZABET IONNA)

[...] Uso meu celular, faço pesquisas no google, algo que seja similar ou que seja equivalente aquela palavra e apresento para ele no celular (HELLEN KELLER).

[...] Quando ele não sabe, no momento da interpretação, a gente faz datilografia, aponta para quadro, desenho, também uso meu celular, mesmo com restrições da escola, se necessário utilizo, quero que o surdo entenda (LUDWING VAN BEETHOVEN).

[...] Utilizo celular, busco alguns sinais, imagens, mostro para eles. [...] eu aviso ao professor, quando vou pesquisar, peço licença (TERESA DE CARTAGENA).

[...] Uso bastante o celular, a escola não permite, mas eu conversei com o gestor, que é necessário e importante, muitas vezes, na sala de aula, quando que o professor vai falar um determinado tema e não tem sinal e o aluno não tem conhecimento em relação ao tema, procuro uma imagem, mostro ao surdo, depois explico de uma forma bem clara e simples para que ele possa compreender (MABEL HUBBARD).

[...] A escola não me oferece recurso então tenho que me virar. (BONO VOX).

[...] Uso celular, na escola que eu trabalho, infelizmente temos um problema, os professores não entendem que as aulas para os surdos têm que ser usado recursos visuais, por exemplo, quando eles estão ministrando aula de história, independência do Brasil, República, essas coisas, a gente sempre pesquisa no celular para mostrar imagens, só ele falando e explicando, eles não vão entender (TERESA DE CARTAGENA).

[...] várias vezes fomos reclamados, falavam que ao invés de estarmos interpretando, estávamos mexendo no celular, e na verdade estávamos procurando um recurso para facilitar a compreensão do surdo. EMANUELLE LABORIT).

[...] Não, não temos acesso a esse tipo de recurso. (GERTRUDE EDERLE).

[...] Utilizo celular, muitas vezes, durante a aula o professor está falando alguma coisa que é muito abstrata, pego meu celular, vou no google imagens, mostro do que se trata. [...] uma pausa na aula é muito importante, por que se eu continuar explicando o que ele não sabe, não vai adiantar de nada. [...] Por isso, é necessário dar essa pausa. [...] a escola diz que não pode usar, mas entro em debate com a escola, eu não tenho nenhum recurso, apenas o celular, eu não vou usar ele por quê? Tem esse impasse, eu uso celular (THOMAS ALVA EDISON).

A respeito desse assunto, é importante a equipe escolar compreender os aspectos favoráveis que o uso desse instrumento favorece a aprendizagem do surdo e facilita a atuação do TILS, deve conhecer ainda as particularidades da cultura surda, compreendendo que essa é uma língua visual, portanto, esse recurso deve ser bastante explorado, inclusive, os docentes conhecendo essa particularidade, começaram a elaborar suas aulas de uma forma que contemple todos os alunos.

O uso da tecnologia é algo presente na educação, as metodologias ativas têm sido adotadas por muitos docentes que querem desenvolver competências e habilidades em seus alunos, a educação 4.0 tem sido alvo de muitas instituições em sua prática, assim, o uso de tecnologias em sala de aula tem sido cada vez mais necessário, os docentes precisam conhecer as propostas que o uso desse item pode proporcionar e culminar em resultados satisfatórios na aprendizagem do aluno. No caso do aluno surdo, este recurso é muito importante, por se tratar de uma língua visual, ele facilitará muito, pois infelizmente muitos docentes não elaboram suas aulas, contemplando essa necessidade.

O item para o TILS irá favorecer muito sua prática, as suas dificuldades poderão ser sanadas com consultas rápidas utilizando o item. Algumas vezes, é necessário criar um contexto, para que o surdo, por exemplo, entenda o significado de uma única palavra da LP. Para Silva (2012), o uso de tecnologia no cotidiano escolar, principalmente se essa tecnologia vem do celular, os recursos existentes devem ser utilizados com intuito de facilitar a aprendizagem.

Outra situação é citada pelo Thomas Alva Edison, em uma aula de Geografia, sobre reconhecimento de aspectos culturais de um determinado país, muitas vezes, o TILS consulta google, mostra a bandeira daquele país, algum aspecto cultural forte do lugar, um ponto turístico, personalidade famosa dentre outros meios, a fim de fazer com que o surdo realize assimilações, isso é um exemplo simples, mas que facilita muito sua atuação.

Uma proposta que se aproxima é o DUA, trazida por Zerbato e Mendes (2018), a qual busca desenvolver estratégias didáticas, materiais e métodos que possa favorecer a todos, claro que algumas particularidades ainda serão necessárias, mas evitará que o professor tenha que traçar estratégias sempre diferenciadas para os públicos atendidos.

### **6.3.2 Acessibilidade**

Sobre a avaliação das condições de acessibilidade nas salas, fator também preponderante para a atuação do TILS, podemos dizer determinante para uma boa prática, notamos que ainda é alvo de entraves, conforme é possível perceber no que os participantes sinalizaram.



**Quadro 14**– Caracterização da Acessibilidade

Pergunta	Item	Frequência
Adequações de tamanho e altura dos recursos visuais expostos	Ruim	2
	Inexistente	6
	Regular	2
Condições de iluminação (conforto visual)	Regular	8
	Inexistente	2
Condições de sonoridade (conforto acústico)	Regular	5
	Ruim	1
	Bom	1
	Inexistente	3
Mobiliário adequado às especificidades dos alunos	Ruim	1
	Inexistente	4
	Regular	4

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Sobre o primeiro item “Adequações de tamanho e altura dos recursos visuais expostos” é possível verificar que a inexistência é alta, ou seja, foi apontado por 60% dos TILS. Esse é um problema por que prejudica a percepção visual do surdo, uma vez que seu campo visual não pode ter obstáculos. A respeito do segundo item “condições de iluminação”, a avaliação pode ser considerada como inadequada, pois 80% dos participantes informaram que as condições são péssimas e, mais uma vez, reforçamos que a iluminação precisa ser suficiente para o que o surdo visualize o professor, suas anotações no quadro e o TILS, uma vez que sem isso sua aprendizagem será prejudicada.

Em relação “as condições de sonoridade” 50% dos TILS afirmaram ser regular, o que consideramos como igualmente inadequado, tendo em vista que esse fator atrapalha muito a concentração do TILS, que precisa ter boas condições para ouvir o professor, os demais alunos e, assim, realizar a interpretação para o surdo. Se as condições não lhe favorecem, poderá haver perdas na transmissão dos conteúdos.

No último tópico, “Mobiliário adequado às especificidades dos alunos”, a avaliação dos TILS ficou dividida entre regular e inexistente, cada uma das alternativas com 40% cada, ou seja, torna-se outro fator que dificulta a permanência da pessoa com deficiência e, olhando especificamente para o surdo, o mobiliário precisa apenas ser adequado: carteira confortável, mesa compatível com a cadeira, ambos em perfeito estado, bem como os demais itens de mobiliários, como os da sala de informática e dos laboratórios.

Assim, analisamos que as condições de acessibilidade estão de certa forma impactando na atuação desse profissional, ou seja, muitos são os desafios que eles enfrentam diariamente. As instituições de ensino não podem se empenhar apenas em colocar esse profissional em sala

de aula, mas atentar para os outros elementos que são necessários para que sua atuação seja coerente com o que as políticas de inclusão determinam.

### 6.3.3 Principais desafios do trabalho como TILS

A atuação deste profissional tem sido muito solicitada em diversos setores, principalmente no sistema educacional, em função do acesso dos surdos ao ensino regular, que embora tenham seus direitos assegurados na legislação, na prática verificam outra realidade.

Apesar dos documentos legais existentes, o que tem o propósito de garantir a acessibilidade, nem sempre essa garantia acontece apenas com a presença do TILS, são necessárias muitas outras condições de trabalho para que o trabalho deste sujeito possa acontecer. Além disso, é preciso considerar os desafios recorrentes na prática dos participantes e que dificultam sua atuação. Os participantes desta pesquisa pontuaram os principais desafios enfrentados por eles nas escolas estaduais de Teresina.

**Quadro 15:** Principais desafios do trabalho como TILS

PRINCIPAIS DESAFIOS	FREQUÊNCIA
Estabelecimento e/ou ampliação da parceria com o professor do ensino comum	6
Acesso aos conteúdos a serem trabalhados com antecedência	5
Ampliação do conhecimento dos professores a respeito das especificidades da surdez/DA	4
Ampliação da fluência dos alunos em Libras	5
Ampliação da aceitação da presença do TILS pelos professores regentes	3
Adequação de metodologias utilizadas pelos professores regentes para alunos com surdez/DA	5

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Observando os principais desafios que circundam a atuação deste profissional, observamos que a recorrência maior foi relacionada ao estabelecimento de parceria com o professor do ensino comum, com 60%, ou seja, ponto esse tido como o grande entrave na prática dos TILS.

Julgamos que estes dois profissionais precisam estar em constante sintonia e, para que isso aconteça, cada um precisa conhecer seu papel e as especificidades do surdo e do trabalho desenvolvido pelo TILS. Muitas vezes o trabalho do intérprete é complexo, o que demanda apoio por parte da equipe escolar.

Sobre o acesso aos conteúdos a serem trabalhados com antecedência, 50% enfatizou como um desafio, pois sentem essa dificuldade no seu cotidiano e, muitas vezes ao chegarem na sala, se deparam pela primeira vez com o conteúdo daquele dia, às vezes conteúdos específicos, abstratos e complexos, o que provoca enormes dificuldades na interpretação. Os TILS acreditam na importância do acesso ao conteúdo a ser trabalhado com antecedência, para que possam se apropriar deste, seja realizando pesquisas sobre o vocabulário, seja sobre o tema em si. Se assim fosse feito, a qualidade da interpretação seria bem melhor. A respeito desse acesso com antecedência, Santos (2017) defende que o intérprete deve conhecer antecipadamente o conteúdo a ser ensinado, bem como o plano de ensino.

Outro ponto que teve o mesmo percentual de 50% refere-se a ampliação da fluência dos alunos em Libras e a adequação de metodologias utilizadas pelos professores regentes para alunos com surdez/DA.

Quanto ao primeiro ponto citado, muitos surdos não dominam sua Língua, o que faz com que o TILS também assuma o papel de ensinar, trabalho esse que deveria ser realizado no AEE e em outros momentos de permanência do aluno na escola. O atendimento ao surdo na SRM, se difere dos demais, organizado em três momentos didáticos pedagógicos, para isso, é necessário a atuação do professor de Libras que atua na sala, o instrutor de Libras e o professor de LP, neste trabalho é importante o envolvimento do professor da classe regular. (DAMAZIO, 2007). Para o ensino de Libras, o momento que deve ocorrer com o professor de Libras, preferencialmente, surdo. Nesse ponto, mesmo nos moldes apresentados, ainda percebe-se a fragilidade e a ausência do ensino da língua, bem como, o contato do surdo com demais pares o que estimula a aquisição de novos sinais e conseqüentemente o emprego nos mais variados contextos.

Quando esses momentos didáticos pedagógicos previsto no AEE, não acontece, é evidente as perdas significativas em sua aprendizagem. Como resultado do acesso tardio e, muitas vezes, a ausência de interlocutores no âmbito familiar, o surdo não desenvolve sua língua. Conforme afirma Wallis (1990), esse acesso deve ser precoce para que as pessoas surdas vejam o mundo de uma forma diferente, logo, sua língua deve ser algo presente desde a sua infância. A respeito da necessidade desse contato desde a infância, vemos a inexistência de políticas públicas que priorize esse acesso na escola desde as primeiras séries, assim, o acesso tardio de fato será algo recorrente.

Sobre essa dificuldade os profissionais relataram na entrevista:

[...] Os alunos que eu acompanho, o domínio de Libras deles é mediano, tenho muitas dificuldades na interpretação, quando uso uma sinalização mais fluente, ela não compreende, isso dificulta muito (HELLEN KERLLER).

[...] Eu tive uma experiência com uma surda que não sabia Libras, e durante as aulas eu usava muitos recursos visuais do meu celular, eu buscava mostrar imagem e o sinal, a aluna sabia sinais informais por ter contato com outros surdos, mas, sinal do contexto escolar não sabia (TERESA DE CARTAGENA).

[...] Não domina, nem a própria língua, a Libras, nem o português, assim, eu acredito que seja pelo fato de não ter contato com os surdos (MABEL HUBBARD).

[...] Domino de Libras é melhor do que o português, mas deixa ainda muito a desejar, tem muitos sinais que eles não conhecem, faço a sinalização de uma frase e percebo que ele não está entendendo a sinalização, aí preciso diminuir o nível, em alguns momentos, faço gestos para que haja o entendimento, depois de gesticular, vou mostrando sinal às vezes parece mais uma aula de Libras, do que uma interpretação, por que ensino muitos sinais durante a interpretação (THOMAS ALVA EDISON).

Assim, a falta de fluência dificulta a interpretação destes profissionais, que precisam criar estratégias para desenvolver suas atividades e auxiliar o surdo nessa compreensão, porém, isso fica mais difícil quando a ajuda do docente não acontece.

Sobre a ampliação do conhecimento dos professores a respeito das especificidades da surdez/DA, 40% dos participantes afirmou que sem isso, o trabalho torna-se mais difícil, porque grande parte dos professores não se interessam em conhecer a cultura surda, assim, adaptações que poderiam ser feitas não são realizadas, como por exemplo, recursos visuais que auxiliariam na compreensão por parte dos surdos. Isso vai ao encontro do que afirma Strobel (2013) que por desconhecerem as especificidades do surdo, os docentes deixam de contemplar recursos visuais que promovem a acessibilidade.

A respeito da ampliação da aceitação da presença do TILS pelos professores regentes, 30% dos TILS sentem essa dificuldade em suas escolas, pois por não haver esse entrosamento, os profissionais da Libras não se sentem aceitos, o que em alguns momentos não permite um trabalho coordenado entre os dois e a comunicação com o surdo fica limitada. É o que se observa nas falas a seguir de outros TILS participantes:

[...] Existe um certo preconceito com os TILS, por conta de serem celetistas e não manter vínculo com os professores. O TILS está lá como intruso (THOMAS ALVA EDISON).

[...] A minha comunicação com os professores, muitas vezes não acontece, quase nunca. (LUDWING VAN BEETHOVEN).

[...] Os professores não têm tempo de conversar comigo, a comunicação não é receptiva, faço meu trabalho e pronto (CHARLOTTE ELIZABETH IONNA).

[...] Muitas vezes o TILS sente-se um pouco excluído, me sinto às vezes rejeição, procuro ter um pouco mais de distância, por não ter não ter essa abertura (HELLEN KERLLE).

Considera-se que esse bloqueio na comunicação é muito preocupante, pois as consequências se mostram na educação dos surdos. Faz-se necessário um realinhamento dos papéis desses profissionais, bem como estratégias de aproximação e de trabalho em conjunto.

Ainda a respeito da comunicação, os TILS por unanimidade acreditam que isso também pode ser impeditivo para a não participação deles no planejamento conjunto com os docentes e, isso na visão deles, é uma dificuldade. Alguns relatam acreditar que esse planejamento não é realizado. A seguir, discutiremos a respeito do Planejamento curricular de ensino.

#### **6.3.4 Planejamento curricular**

O planejamento é um procedimento importante na prática docente, pois norteia ações e metas a serem atingidas, sendo possível perceber mudanças necessárias de acordo com o perfil do público atendido. Esse planejamento deveria consistir em prática constante dos profissionais envolvidos.

Para o professor o planejamento é um dos principais instrumentos para a realização das suas atividades, uma vez que a elaboração e a reelaboração podem ser realizadas sempre que a prática solicitar. Consideramos, contudo, que quando se trata do planejamento curricular este deveria ser feito de forma coletiva, envolvendo todos que constituem a escola, para que as decisões sejam tomadas por todos.

Nesse sentido, quando se conta na equipe escolar com o TILS, concebemos sua participação como essencial, devendo a equipe gestora solicitar seu envolvimento nas reuniões realizadas, pois o TILS conhece o surdo, suas necessidades, sua identidade e os aspectos culturais relevantes e pode colaborar com os docentes em uma aprendizagem efetiva. Para Lodi, Harrison, Campos e Teske (2013), por possuir amplo conhecimento acerca da surdez, a participação do TILS é necessária, para a escola que quer ser inclusiva.

A participação nesses momentos é vital para os TILS, pois além de se sentirem parte integrante daquela equipe, estes profissionais terão acesso a tudo que for de relevância para o processo de aprendizagem do surdo atendido. Esse contexto favorecerá ainda o entrosamento

entre professor e TILS, bem como com os demais membros da equipe, afinal todos precisam conhecer o público atendido seja PAEE ou não.

A esse respeito, Lacerda (2013) enfatiza que a confiança mútua entre ambos é indispensável para o andamento favorável de suas atividades, mas isso só será permitido quando essa aproximação existir e for cultivada, como resultado disso, a definição dos papéis será mais clara para ambos.

Caso contrário, ambos os profissionais terão dificuldades em lidar com o surdo, porque estarão trabalhando com um único aluno, porém, com estratégias diferenciadas, para o TILS isso é muito difícil, chega a impactar seu processo de interpretação, como foi ressaltado por estes profissionais no questionário aplicado.

**Quadro 16:** Planejamento

PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO	FREQUÊNCIA
Participo da elaboração/reelaboração do planejamento curricular coletivo	2
Não Participo da elaboração/reelaboração do planejamento curricular coletivo	7
Não sei se a escola elabora/reelabora planejamento curricular coletivo	1

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Se observarmos, 70% dos TILS não participam do planejamento curricular coletivo e ressaltam que não compreendem o motivo pelo qual a escola não considera sua participação importante, associando isso ao não reconhecimento deles no espaço escolar. Reafirmam não existir trabalho em conjunto. Dos participantes, 20% afirmaram participar, relataram que emitem opiniões, algumas são até consideradas, outras apenas expostas, porém, não aplicadas. Apenas 10% afirmou não saber se a escola elabora ou reelabora esse planejamento.

Em se tratando sobre a existência de um planejamento específico para o aluno surdo, todos relataram que isso não acontece, não existem adaptações em nenhum aspecto, tudo é pensado apenas para os ouvintes. Os professores não demonstram essa preocupação em preparar algo para o surdo.

[...] Não, tudo voltado para o aluno ouvinte, por mais que a escola seja inclusiva, mas a maioria das temáticas, aliás, tudo é voltado para o ouvinte (MABEL HUBBARD).

[...] Não de jeito nenhum, tudo é voltado para ensinar os ouvintes, os surdos estão ali, o TILS que se virem, e como se, o professor pensa que o papel do TILS é fazer o surdo aprender, e esse é papel do professor, a gente é só para passar mensagem (BONO VOX).

[...] Não, porque ele visa sempre a maioria, o interesse pelo aluno surdo é mínimo, só acontece quando ele é lembrado, se não ele não é lembrado (THOMAS ALVA EDISON).

Percebe-se que as adaptações não existem no contexto regular de ensino pesquisado, assim o TILS precisa encontrar meios para se sobressair nessas situações em que seu trabalho fica comprometido, contribuindo para que a responsabilidade do ensino fique somente para ele. Na entrevista, indagamos aos participantes se nas reuniões escolares sua presença era solicitada, ao que eles informaram:

[...] No começo não tinha participação de TILS, agora que a escola está ficando mais flexível, porque está tendo muito número de surdos, chegando na escola, então o diretor a direção ela está bem mais aberta (NYLE DI MARCO).

[...] Sim eu participo das reuniões, da semana pedagógica, ou então quando a gente está resolvendo algum problema de algum aluno surdo, eles ouvem nossas opiniões, a gente conversa com os professores, para saber também a opinião deles, por que é eles, de certo modo, que avaliam os alunos, então eles ouvem nossas opiniões (CHARLOTTE ELIZABET IONNA).

[...] Sim eu participo de todas as reuniões, as considerações quando são solicitadas, dificilmente elas são aceitas. (HELLEN KERLLER).

[...] Participo raramente, mas eu já participei de algumas, mas assim, quando eu participo, não tenho muito espaço para o TILS na escola (LUDWING VAN BEETHOVEN).

[...] Já participei da semana pedagógica, falei da importância do professor e TILS se unir, para tratar da questão do planejamento, mas infelizmente foi falado, mas não foi levado adiante (TERESA DE CARTAGENA).

[...] Sempre no início do ano, tem o planejamento escolar, nesse momento de planejamento, quando participamos, a gente opina em relação ao surdo, o que deve melhorar, quais são as práticas para que o aluno se inclua dentro delas, mas muitas vezes, eu acho que a gente fala em vão. (MABEL HUBBARD).

[...] Eu participo das reuniões, eu tenho voz, posso opinar. Normalmente minhas opiniões eram acatadas, a maioria dos professores aceitavam por causa das surdas que eu acompanhava, minha opinião é sempre ouvida pelos professores (BONO VOZ).

[...] Vou ser sincera, eu participo, mas não por ser convidada ou convocada, participo por interesse e curiosidade, por saber que eu poderia ajudar mais no desenvolvimento daquele aluno, por exemplo, alguns professores chegam até nós e perguntam: o que você achou, que o surdo X conseguiu aprender, ele está desenvolvendo, então eu acho que a nossa opinião em uma reunião dessa é muito importante, por que somos mais próximos deles, eles conversam com a gente diariamente, eu vou como intrusa e não por ser solicitada (EMANUELLE LABORIT).

[...] Participei de várias reuniões da escola, e não foram atendidas nenhuma reivindicação, nem uma sugestão e nem opiniões foram aceitas (GERTRUDE EDERLE).

[...] participo, por ser penetra, um substituto e ainda TILS, o que a gente fala não é muito considerado. Tanto em reuniões ou em conversas com professores (THOMAS ALVA EDISON).

Em se tratando das reuniões escolares, percebemos que a maioria dos TILS não participa, e se sente incomodada por isso. Reconhece-se, que neste aspecto, os TILS têm razão, pois são eles que conhecem o sujeito surdo, sabem quais as adaptações que são necessárias, os recursos facilitadores para uma maior aprendizagem, mas não são incluídos na discussão. Para Quadros (2004), quando a escola recebe o TILS a equipe escolar deve se preocupar com a interação do professor e ele, visando um processo de aprendizagem eficaz para o aluno surdo, dando suporte e, se necessário, intervindo nos casos necessários. Na verdade, compreendemos que toda a equipe escolar precisa estar envolvida, pois o TILS não deve ser deixado de lado, uma vez que ele é um profissional que está ali para auxiliar na aprendizagem do surdo e na comunicação com os demais membros.

### **6.3.5 Plano Educacional Individualizado - PEI**

A escolarização dos alunos surdos ainda apresenta limitações no contexto regular de Teresina, problemas estes que devem ser revistos e repensados a cada momento, pois as escolas não têm se preparado para lidar com situações que são necessárias para que a aprendizagem do surdo seja possível, podemos dizer o sistema como todo.

Para atender as necessidades educativas do PAEE é recomendada a elaboração do PEI, particularmente nos casos mais severos, e até reconhecemos que este é feito em pesquisas realizadas com alunos com deficiência intelectual e autismo, mas no caso dos surdos, poucos são os registros sobre sua elaboração.

A elaboração do PEI se dá após a identificação das necessidades específicas do surdo. Nesse processo, devem ser valorizados os conhecimentos já existentes. Os docentes elaboram esse documento para atender nas SRM e, em muitos casos, sem a sua elaboração a permanência deste aluno é complicada. Para Mendes (2018), quando esse documento deixa de ser realizado, ou não envolve as pessoas indicadas, os alunos do PAEE não avançam no processo de escolarização em virtude de vários fatores, sendo que o mais agravante é os professores da classe comum não dispor de estratégias para ensiná-los. Sob esse aspecto os participantes responderam:



**Quadro 17:** Plano Educacional Individual

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAL	FREQUÊNCIA
A escola não elabora o PEI	2
Não participo da elaboração/reelaboração do PEI	6
Não sei se a escola elabora/reelabora o PEI	2

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Assim, 60% dos TILS afirmaram não participar da elaboração ou reelaboração deste documento, em que os envolvidos no processo precisam ter conhecimento acerca da deficiência, para que as metas, objetivos e avaliação sejam elaboradas de forma mais efetiva e os resultados interpretados de forma correta, portanto, envolver esse profissional é absolutamente recomendado. Entre os participantes, 20% afirmaram não saber se a escola elabora, questionamos se eles não tinham interesse em saber dessa situação, afirmaram não encontrar espaços para isso. Dos participantes outros 20% afirmaram, de forma categórica, que a escola não elabora. Nesse sentido, Tannus-Valadão (2013), a elaboração é essencial para um atendimento eficaz para o PAEE, pois é necessário conhecer o aluno e as especificidades que ele apresenta, após isso, as ações poderão ser traçadas de forma mais assertivas.

Sobre a participação no planejamento curricular dos professores, todos os TILS informaram não participar desse momento, acreditam ser um dos pontos que distanciam as suas práticas, 60% afirmam ainda não ter acesso e nem são convidados a omitir opiniões no documento, 20% relatou ter acesso, mas somente em algumas disciplinas e 20% só tem acesso com a permissão do professor.

Nesse sentido, percebemos as dificuldades destes profissionais de forma explícita, por isso é importante à gestão ser participativa e sensível às necessidades deste profissional, pois em uma situação como essa poderia ser revertida se houver envolvimento de todos. Para Mendes, Zerbato e Vilaronga (2014), a participação do gestor nesse processo é fundamental, sem o apoio deles o processo de aprendizagem apresentará falhas.

### 6.3.6 Currículo e diferenciação pedagógica

O atendimento do PAEE tem sido um desafio para o sistema educacional, uma vez que as particularidades que cada sujeito apresenta precisam ser consideradas, e as instituições vivenciam na atualidade uma realidade que as impede de apenas aceitar a matrícula deste público, mas sim criar condições para que a permanência ocorra com qualidade.

Para que esta inclusão aconteça, o currículo precisa ser preparado ou ajustado para contemplar esse público. Nesse caso, os membros que vão organizar esse documento precisam conhecer as especificidades e buscar trabalhar as reais condições de execução e adequação. Os ajustes precisam ser realizados sempre que necessário, porém, o ideal é que seja coletivamente, buscando as intervenções necessárias. Porém, em alguns casos as adaptações não são suficientes, instigando a existência de diferenciação pedagógica, com o propósito de contemplar o PAEE.

A respeito da disponibilidade e das condições de uso dos materiais pelos surdos e pelos participantes da pesquisa, percebemos que dos 21 (vinte e um) itens dispostos foram apontados pelos TILS como inexistentes ou em situações regular de uso, outros como com condição de uso boa, como aparelhos de reprodução de vídeos, computadores e data show. Sobre este ponto, os TILS relataram que são recursos que favoreceriam demais a sua prática e facilitariam muito a aprendizagem dos surdos. De acordo com Quadros (2006), os recursos tecnológicos e didáticos possuem enorme relevância na aprendizagem do surdo, ou seja, orienta seu uso em benefício de sua aprendizagem, bem como facilitam que o trabalho dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem desses educandos.

Sobre o conhecimento a respeito da matriz curricular dos alunos atendidos, 80% dos TILS, afirmaram não conhecer, 20% afirma que conhece. Ao serem indagados a respeito desta matriz, 60% afirmou que este documento é o mesmo para todos os alunos com ou sem deficiência, os demais informaram não saber.

Em se tratando das diferenciações realizadas pelos professores para alunos surdos/DA, 90% afirmou não existir essa diferenciação nas disciplinas. Apenas 10% (Nyle Di Marco), afirmou existir em sua escola nas disciplinas de LP e matemática, sobre isso, o TILS relatou que percebe o interesse destes professores, mas não da gestão em apoiar nesse processo em relação às demais disciplinas.

A respeito das avaliações escolares, 80% afirmaram que não existe nenhuma diferenciação nas avaliações, ou seja, são iguais às dos ouvintes, assim como sua realização

ocorre junto com os demais, no entanto, 20% (**Teresa de Cartagena e Nyle Di Marco**) afirmaram ocorrer diferenciação na correção na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, observamos que a diferenciação pedagógica para o surdo ainda é uma realidade distante, pois a falta de interesse dos membros da escola é perceptível e os TILS não encontram espaço e nem oportunidade para contribuir com esse processo, o que faz com o que o surdo apresente dificuldades de adaptação no contexto escolar.

### 6.3.7 Formação Continuada

A formação continuada é importante e necessária para o TILS e, de acordo com Nóvoa (2001), o desejo pela busca do aprendizado deve ser constante, estar atualizado na era que vivemos, é fundamental para todos os profissionais. Sobre a formação continuada, Quadros (2006) também reforça que a formação tanto inicial como a continuada deve fazer parte da vida profissional que lida com outra língua, a segunda oficial do Brasil. Assim, para que a atuação do TILS seja significativa, ele precisa acompanhar as mudanças e inovações acerca da Libras, já que estamos tratando de uma língua viva.

Considerando as dificuldades das instituições em promover uma inclusão concreta, os desafios socioeducacionais têm preocupados muitos gestores, mas as intervenções parecem não ter dado muito certo. Nesse sentido, é importante que os gestores busquem soluções coletivamente em busca de melhorias, e uma delas seria justamente essa formação.

As dificuldades devem ser expostas e de forma coletiva traçadas metas em busca de soluções. Nesse contexto, os TILS participantes informaram não sentir isso em seus locais de trabalho e relatam que isso tem impactado no seu desenvolvimento profissional.

Sobre a periodicidade em que estas reuniões acontecem, 70% afirmaram não existir reuniões com esse propósito, 20% relataram acontecer uma vez por ano e o TILS Mabel Hubbard afirmou que na sua escola acontece mensalmente.

A respeito da duração dessas reuniões, os TILS que afirmaram existir (**Charlotte Elizabeth Ionna e Nyle Di Marco**), e que tem duração média de 2 a 3 horas, das quais participam os professores regentes, o TILS, o professor da SRM e os membros da equipe de gestão. Sobre a participação dos gestores, **Nyle** afirmou que na sua escola eles não participam.

Então notamos que esses momentos importantes não acontecem, o que inviabiliza as mudanças nas práticas realizadas pelos profissionais, os que são direcionados para atender o PAEE, necessitam de apoio de todos e de formação continuada para realizar suas atividades. A escola deve incentivar e motivar a participação destes profissionais em formações

continuadas, visando uma prática mais assertiva e contribuir para uma inclusão mais justa. A respeito disso, vemos o que os participantes relataram quando indagados se a escola incentivava essa formação e se as condições para sua realização eram previstas.

[...] Não me dar condições, a gente não tem tempo de fazer uma formação continuada. Quando fazemos, esse interesse parte de nós mesmos (NYLE DI MARCO)

[...] Não dar condições, nós que temos que correr atrás, a escola oferece curso para comunidade, para professores, mas para gente mesmo não têm, nem esses incentivos tem (CHARLOTTE ELIZABETH IONNA)

[...] Quando teve um curso em uma instituição e esse curso ele era voltado para letramento e ensino para aluno surdo, e eu não tinha experiência nessa área, me deram essa oportunidade, me incentivaram, mas atualmente não por que o sistema mudou, então atualmente não (HELLEN KELLER)

[...] Não me incentiva, às vezes ela nem acha que precisa (LUDWING VAN BEETHOVEN).

[...] Não, quando eu comecei a atuar 20 horas na escola, eu tinha disponibilidade, comecei a fazer outro curso de formação de TILS, em outro turno e noutro lugar. [...] Partiu de mim mesmo (TERESA DE CARTAGENA).

[...] Não, por interesse próprio, eu acho que a escola, até os profissionais que atua também na escola não incentiva e nem motiva a procurar, a desenvolver mais capacidades e competências (MABEL HUBBARD)

[...] Não, nem incentivo, tem que partir de mim, senão fica por isso mesmo (BONO VOX)

[...] Não, infelizmente não (EMANUELLE LABORIT)

[...] Não, eu mesmo fui em busca dessas formações (GERTRUDE EDERLE)

[...] Não, a escola nunca deu condição, quando tem algum evento ou atividade dos intérpretes, que a gente quer participar, a resposta é a mesma diz que tem poucos profissionais e por causa disso não pode dispensar (THOMAS ALVA EDISON)

Pelo relato da maioria dos participantes ficou evidente que a formação continuada destes profissionais não é articulada e nem incentivada pela escola e as iniciativas partem dos próprios TILS. Dos 10 profissionais, apenas um relatou ter participado de um curso na área de atuação, segundo Hellen Keller, isso facilitou sua atuação e considera importantes as formações em uma frequência maior. A respeito disso, a mesma enfatizou que o fato da gestão compreender alguns aspectos da língua, facilitou muito a articulação para sua participação.

### **6.3.8 Conhecimentos linguísticos e fluência da Libras**

Para atuação significativa com a Libras, o profissional além do envolvimento com a comunidade surda, necessita domínio linguístico do idioma e compreender aspectos gramaticais das línguas envolvidas. A Libras por ser uma língua viva, autônoma e dinâmica, carrega consigo elementos gramaticais e diferente níveis que devem ser dominados por este profissional. Para Quadros e Karnopp (2006), a Libras possui características naturais, gramática própria, não depende da Língua Portuguesa para fluir e ser utilizada, assim, os profissionais que lidam com a língua precisam dispor de tempo para os estudos, afinal esse idioma não é apenas aprender sinais soltos, mas sim aprender a empregá-lo de forma correta e compatível com as regras gramaticais da língua.

Nesse sentido, os TILS atuantes na área reconhecem a necessidade de se qualificar constantemente, em prol do uso e disseminação da língua. Para que isso ocorra é preciso estudar constantes, bem como envolvimento ativo com a comunidade surda em geral. Todos os profissionais que atuam com a tradução e interpretação precisam reconhecer esse domínio da LBS e LP, com o intuito de oferecer uma interpretação de qualidade. Nesse contexto, verificamos juntos aos profissionais participantes desta pesquisa sobre os seus conhecimento e fluência na Libras e na Língua Portuguesa, a respeito disso, vejamos o que relataram.

**Quadro 18:** Conhecimento e Fluência na Libras

CONHECIMENTO E FLUÊNCIA NA LIBRAS	FREQUÊNCIA
Sou capaz de apresentar-me, compreender e enunciar frases simples que visam atender as necessidades mais imediatas, a assuntos cotidianos e relações familiares.	3
Sou capaz de me expressar em situações cotidianas, enunciar aspectos a meu respeito relacionados a minha vida, formação e trabalho. Sou capaz de me fazer entender, de produzir enunciados com certa precisão, mas com dificuldade por ausência de vocabulário mais amplo.	2
Sou capaz de participar da maior parte das situações em que me envolvo com a língua, inclusive aqueles relacionados a troca de experiências, desejos, projetos, ideias e sonhos, apesar de cometer erros e do vocabulário restrito.	1
Sou capaz de participar da maioria das situações em que me envolvo, incluindo discussões teóricas dos conteúdos da minha área; apesar do domínio parcial da gramática.	2
Sou capaz de compreender e enunciar qualquer tipo de enunciado, dos mais simples aos mais complexos, com alta fluência e precisão de vocabulário, de compreender e enunciar textos longos e complexos com raros erros gramaticais, e de compreender e enunciar diferentes gêneros textuais, incluindo narrativas, contos, poesias e piadas de modo semelhante a um falante nativo da língua.	7

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Sobre os conhecimentos acerca do conhecimento e fluência na Libras, percebemos que 70% dos participantes se consideram fluentes, alguns participantes selecionaram mais de uma opção, contemplando outras situações como as TILS **Emanuelle Laborit, Mabel Hubbard e Teresa de Cartagena**. Duas dessas participantes apontaram domínio parcial da gramática da Libras, o que nos chamou atenção, pois o domínio precisa existir em ambas as línguas, por isso, a necessidade de formação continuada e da gestão participativa perceber ou ouvir mais estes profissionais, pois é algo que apresenta resolutividade se intervenções adequadas ocorrerem. Em se tratando do conhecimento e fluência na gramática da LP, vejamos o que os TILS informaram.

### 6.3.9 Conhecimentos linguísticos e fluência da LP

De acordo com a Lei nº. 10.436/2002, a LP será a segunda língua do Surdo, na modalidade escrita, para tanto, se faz necessário que seu ensino seja organizado dessa forma. Os profissionais TILS, precisam ter domínio na sua língua, a LP, compreender sua estrutura linguística, para uma compreensão acerca dos assuntos que serão discutidos dentro do

ambiente escolar. Este profissional, precisa de início dominar a LP, e em seguida, apresentar domínio da sua segunda língua, a Libras. A respeito disso, vejamos o que os participantes desta pesquisa informaram.

**Quadro 19:** Conhecimento e Fluência na LP

CONHECIMENTO E FLUÊNCIA NA LP	FREQUÊNCIA
Sou capaz de apresentar-me, compreender e enunciar frases simples que visam atender as necessidades mais imediatas, a assuntos cotidianos e relações familiares.	1
Sou capaz de me expressar em situações cotidianas, enunciar aspectos a meu respeito relacionados a minha vida, formação e trabalho. Sou capaz de me fazer entender, de produzir enunciados com certa precisão, mas com dificuldade por ausência de vocabulário mais amplo.	1
Sou capaz de participar da maior parte das situações em que me envolvo com a língua, inclusive aqueles relacionados a troca de experiências, desejos, projetos, ideias e sonhos, apesar de cometer erros e do vocabulário restrito.	1
Sou capaz de participar da maioria das situações em que me envolvo, incluindo discussões teóricas dos conteúdos da minha área; apesar do domínio parcial da gramática.	4
Sou capaz de compreender e enunciar qualquer tipo de enunciado, dos mais simples aos mais complexos, com alta fluência e precisão de vocabulário, de compreender e enunciar textos longos e complexos com raros erros gramaticais, e de compreender e enunciar diferentes gêneros textuais, incluindo narrativas, contos, poesias e piadas de modo semelhante a um falante nativo da língua.	6

**Fonte:** Dados da pesquisadora

Com relação ao questionamento acerca do conhecimento e da fluência na gramática da LP, observamos que 60% informa possuir conhecimento, para tanto, alguns TILS escolheram mais de uma opção a respeito desse conhecimento, a saber, **Mabel Hubbard e Thomas Alva Edison**. Sobre o conhecimento parcial da gramática 40% relataram ter essa dificuldade, o que às vezes dificulta a compreensão da estrutura gramatical, apesar de sua língua materna ser a LP.

**Quadro 20:** Autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Sinto-me apto a executar a função de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais	Sempre	7
	Frequentemente	2
	As vezes	1
Minha formação inicial	Atende plenamente as necessidades do cargo	7
	Atende satisfatoriamente as necessidades do cargo	3

**Fonte:** Dados da pesquisadora

É possível observar, frente aos dados apresentados que 70% dos TILS declaram-se aptos para exercer a função TILS. Entre as dificuldades apontadas por alguns deles em sua atuação diária, são consideradas importantes, mas por meio de atuação comprometida, encontram formas de dirimir durante a interpretação, e para alguns casos, realizando pesquisas em outras referências. Já a respeito da formação inicial recebida para atuar na área, 70% informou que atende plenamente as demandas para a função, que durante esse percurso tiveram além do contato com surdo, estudos a respeito da língua e gramática. Já 30% afirmou que atende de forma satisfatória, acreditando que poderia ter tido mais abordagens a respeito na formação inicial.

Sobre a formação continuada, 60% afirmaram que atende plenamente as necessidades do cargo e 40% atende satisfatoriamente as necessidades do cargo. No entanto, estes profissionais acreditam que as formações continuadas são de grande relevância, que são realizadas quando encontram parceria junto às escolas que atuam, porém, essa não é uma realidade que acontece, na verdade, relatam que essa iniciativa e logística partem dos próprios profissionais.

Sobre a certificação no Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - PROLIBRAS, dos 10 (dez) participantes, apenas 10% possuem, **Charlotte Elizabeth Ionna** foi aprovada na última edição deste exame em 2015. Essa certificação é algo almejado por muitos profissionais, inclusive acham pertinente a realização de novas edições, já que ainda é muito cobrado em diversos certames.



#### 6.4. O acesso e a permanência do surdo na visão do TILS

Essa categoria aborda a questão do acesso e da permanência do surdo na classe comum da rede regular de ensino na perspectiva dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. Assim, reconhecemos que avaliar diante das dificuldades existentes é difícil, principalmente, quando a escola não está preparada para atender aos surdos.

Os participantes ainda possuem dúvidas a respeito do funcionamento da inclusão com equidade do Surdo em função das dificuldades presentes, pois o que era para ser inclusiva torna-se exclusiva. Através dessa categoria surgiram seis subcategorias, apontadas a seguir.

**Quadro 21:** Dificuldades no acesso e permanência do surdo na percepção dos TILS

<b>DIFICULDADES NO ACESSO E PERMANÊNCIA DO SURDO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Conhecimento da Libras pelos gestores	2
Permanência dificultada pela falta de material didático	4
Desconhecimento da língua como impedimento para a permanência	3
Ausência de apoio dos profissionais	1
Necessidade de formação/capacitação do TILS	1

Fonte: Dados da pesquisadora

##### 6.4.1 Conhecimento da Libras pelos gestores

Os TILS relatam que muitas dificuldades enfrentadas em seu cotidiano junto ao surdo, poderiam ser evitadas se os gestores conhecessem a Língua e suas especificidades, pois assim, o trabalho fluiria melhor e assim a permanência do surdo seria mais assertiva. Considerar aspectos da língua, principalmente culturais faz com que as ações direcionadas para sua aprendizagem sejam mais eficazes. Quando todos da comunidade acadêmica se envolvem com a inclusão, de forma coletiva e discutem as dificuldades, as ações são traçadas de maneira mais eficaz e as metas previstas alcançadas (WALLIS, 1990).

Com este conhecimento por parte dos gestores, é possível adaptações no currículo existente, bem como, apoio aos TILS, pois assim, a permanência será possível e a aprendizagem do aluno notada. Como apontado pelos participantes é perceptível a facilidade de acesso desses sujeitos, porém, a permanência ainda é o gargalo da inclusão escolar. A respeito disso, vejamos qual a perspectiva desse profissional diante da política de inclusão de

acesso e permanência do surdo. É sobre isso que o TILS, conforme é possível verificar na sua fala.

[...] Eu avalio como regular, a Lei até que é cumprida, só que eu acho que as escolas, principalmente a direção, devia ser um pouco mais flexível e olhar um pouco mais para classe minoritária (BONO VOX).

O TILS acredita que a equipe gestora não apresenta envolvimento com os surdos, tampouco com o TILS, assim as especificidades dele não são asseguradas, pois fica difícil sem o apoio desta equipe, comprometendo a aprendizagem do surdo e o processo de interpretação pelo profissional. Ainda a respeito da participação da gestão, vejamos o que **Nyle Di Marco** relatou.

[...] A direção tem um pouco de conhecimento, se tornou mais acessível, para a permanência desse surdo.

Na visão deste profissional, percebemos que a permanência do surdo na escola se tornou mais eficiente. Ele reforça que muitos outros fatores favorecem essa permanência, mas acredita que existe facilidade quando os gestores se envolvem e juntos buscam uma inclusão mais justa.

A respeito disso, o conhecimento da gestão é fundamental no processo de inclusão, pois diante de uma visão macro da situação, poderá de forma coletiva traçar meios para que seja possível dispor de condições favoráveis. Com essa visão, a gestão pode contribuir para que haja um trabalho colaborativo do TILS e professor, com vista ao desenvolvimento do surdo (LACERDA, 2013).

#### **6.4.2 Permanência dificultada pela falta de material didático**

Outra dificuldade apontada por estes profissionais que se relaciona com a permanência deles no contexto regular de ensino está associada a ausência de materiais didáticos adaptados. Muitos professores e demais membros da instituição não se atentam para o fato de que imagens podem favorecer a aprendizagem. Todos argumentam que as aulas ministradas expõem muitos conteúdos em forma de textos longos, sem uma imagem que se relacione, sem um encadeamento lógico para uma compreensão melhor por parte do surdo, dentre outros aspectos.

Em se tratando dos materiais didáticos, a adaptação não acontece, nem tentativas dos professores são vistas por eles, tudo é focado no sujeito ouvinte, a respeito disso vejamos o que relataram.

[...] Não tem o material didático focado para ele, isso dificulta muito a sua aprendizagem [...] A permanência é muito mais difícil porque não tem material na língua dele (HELLEN KELLER).

[...] Na sala de aula, tudo é voltado para o aluno ouvinte, então os livros, as aulas teóricas, as práticas tudo tem um foco no ouvinte, em relação ao surdo não tem, então tem que fazer essa readaptação do material para o aluno surdo, para que ele possa participar e isso realmente é muito complicado (MABEL HUBBARD).

[...] Não tem acesso aos materiais, as metodologias que leve em consideração a forma de tratar o surdo de maneira igualitária (LUDWING VAN BETHOVEN).

[...] O acesso também não melhorou, porque ainda está faltando à aprendizagem dele, o acesso a língua dele a L2. [...] a LP, porque ele ainda não é alfabetizado, na escola a qual eu trabalho encontramos alunos não alfabetizados (GERTRUDE EDERLE).

Analisando os depoimentos dos TILS, acreditamos que as adaptações que são necessárias e importantes para os surdos e para o trabalho do TILS, mas não acontecem em sala de aula, mesmo sabendo que suas necessidades são imersas em um mundo visual e sua aprendizagem decorre dessa utilização. Nesse sentido, Lacerda e Santos (2013), informam que os conteúdos que constam nos materiais didáticos precisam ser explicados utilizando todos os recursos visuais disponíveis que a língua dispõe. Para isso, as práticas de ensino devem ser adequadas a realidade do surdo, com isso, as adaptações precisam acontecer.

#### **6.4.3 Desconhecimento da língua como impedimento para a permanência**

Devido ao acesso tardio a Libras, por parte da maioria dos surdos, o ingresso destes sujeitos às escolas regulares sem fluência na sua língua tem sido algo comum. Nesse sentido, é inevitável as dificuldades apresentadas na compreensão dos conteúdos escolares que são abordados na LP e interpretados para a Libras pelo TILS. Essa é uma realidade que vem sendo presenciada pelos TILS, assim, dificultando sua atuação e, por conseguinte, a permanência do surdo na escola.

Quando o TILS começa suas atividades na escola, ele acredita que encontrará um surdo fluente e que procederá com a interpretação utilizando a Libras, porém, ao se deparar com a realidade, a angústia é inevitável, pois como ele usará sinais se o surdo não conhece a

Língua, como ele versará de uma língua para outra sem esse domínio? Portanto, muitos são os desafios, mas esse é considerado um dos mais importantes, pois impacta na permanência do surdo na escola.

[...] surdos não conhecem a Língua Brasileira de Sinais [...] eles ficam só sozinhos na escola, as vezes não tem acesso aos materiais, as metodologias que são bem difíceis para tratar o surdo e educar o surdo, de maneira igualitária como os outros alunos também (LUDWING VAN BEETHOVEN).

[...] Os Surdos não domina a própria língua, a Libras, nem o português, acredito que seja pelo fato de não ter contato com os surdos (MABEL HUBBARD).

[...] O domínio na Libras é melhor do que o português SIM, mas deixa muito a desejar, tem muitos sinais que eles não conhecem, por exemplo, fazemos uma sinalização de uma frase, percebemos ele não está entendendo, precisamos diminuir o nível, a gente chega a fazer sinalização misturada com gestos, muitas vezes para que haja o entendimento, depois de gesticular, a gente vai jogando sinais, as vezes parece mais uma aula de Libras, do que uma interpretação, porque a gente está ensinando sinais durante a interpretação (THOMAS ALVA EDISON)

Nesse sentido, os TILS visualizam em sua prática surdos não fluentes, com pouco domínio, inclusive na sua L2 e associam essa dificuldade à falta de motivação do aluno em permanecer neste espaço escolar. Para Thomas Alva Edison, é necessária a utilização de várias estratégias para facilitar a aprendizagem do surdo que não tem fluência na Libras, o que às vezes não corresponde a suas atribuições.

Nesse sentido, atribuímos que a falta de fluência deste sujeito emerge de outros fatores, mas a ausência do domínio da LS de forma precoce impacta em sua vida escolar e, conseqüentemente, sua permanência na escola será mais difícil. Lacerda (2013), pontua que a Libras é fundamental e necessária para o estabelecimento de uma comunicação com demais alunos.

#### **6.4.4 Ausência de apoio dos profissionais**

Na prática do profissional que atua com a tradução e a interpretação vários são os pontos de dificuldades já apresentados, mais um ponto foi abordado que está relacionado à falta de apoio dos demais membros da equipe escolar na sua prática.

Muitos vislumbram um ambiente acolhedor, que o trabalho em equipe seja eficaz, que as decisões sejam tomadas coletivamente e muitas outras coisas que podem favorecer a prática diária da instituição. Porém, ao se deparar com uma situação adversa, as dificuldades

aparentam ficar maiores e os impactos são notórios no dia a dia. É o que observa na fala a seguir.

[...] Eu tinha muito em mente, aquela coisa bonita da inclusão, quando eu chegasse na escola ia ser tudo acessível, que eu iria ter aquele apoio dos profissionais, dos professores das demais disciplinas, só que é eu pude ver que não é assim, que se não for pela gente mesmo TILS ir e correr atrás, não funciona (CHARLOTTE ELIZABETH IONNA).

Analisando o depoimento desta profissional, verificamos que a falta de apoio na sua prática é algo que impacta seu desenvolvimento enquanto TILS. A desmotivação pode causar danos a sua prática e a solução para isso pode vir de uma gestão que perceba isso e de imediato comece a intervir, buscando envolver este profissional nas atividades da escola, promovendo a interação com os demais, dando a ele poder de voz e analisar as ideias que ele sugerir, pois só assim, a prática será mais adequada. Lacerda (2013) reforça que a prática colaborativa, ou seja, a parceria de professor com o TILS deve acontecer e que os demais membros participem das práticas que deve ser desenvolvida para o surdo.

### 6.5. A visão da política de inclusão na perspectiva do TILS

Nessa categoria procurou-se compreender, a partir das falas dos TILS, sua percepção acerca da Política de inclusão do Surdo no contexto regular, a fim de apresentar uma visão geral do processo inclusivo do surdo no contexto regular de ensino, bem como, as lacunas apresentadas pela atual política vigente. Nesse sentido, foi identificadas duas subcategorias, conforme descrito abaixo.

**Quadro 22:** Política educacionais não inclusivas

SUBCATEGORIA	TILS	FREQUÊNCIA
A política não se caracteriza como inclusiva	Thomas Alva Edison, Gertrude Ederle, Charlotte Elizabeth Ionna, Bono Vox	4
Não concretização da Política/Lentidão no desenvolvimento da Política	Ludwing Van Bethoveen, Teresa de Cartagena, Emanuelle Labotit	3

**Fonte:** Dados da pesquisadora

### 6.5.1 A política não se caracteriza como inclusiva

A partir das entrevistas realizadas foi possível identificar que todos os TILS enfatizam que a atual política vigente não atende às especificidades e particularidades do surdo. O ambiente inclusivo deve ser oferecido a este sujeito que faz uso de uma língua diferente e, esse ambiente precisa valorizar todos, focando não apenas na deficiência, mas sim nas potencialidades que cada um apresenta, a seguir, vejamos o que relataram os participantes.

[...] Essa política ela está muito atrasada, ainda não está ao nível da inclusão, creio que ainda falta muito (CHARLOTTE ELIZABETH IONNA).

[...] Tem a inclusão, só que eu acredito numa falsa inclusão, que só o TILS está dentro da escola. [...] eu acredito que a inclusão acontece, se realmente, todos os professores soubessem Libras e os outros alunos ouvintes, então eu acho que é um pouco difícil à permanência na escola, por que isso fica só nas costas do TILS, essa responsabilidade (BONO VOX).

[...] Eu avalio de uma forma, que deixa ainda a desejar, por conta da necessidade do surdo, a gente por mais que tenha seletivos, concursos, ainda está muito aquém de suas necessidades, ainda não está correspondendo às necessidades deste aluno (GERTRUDE EDERLE).

[...] A política de acesso ela existe sim, por isso, que os surdos e os DA estão entrando na escola, mas agora a política de permanência, ela que está falhando. [...] eu avalio que a política de ingresso está acontecendo sim, e se tivermos fé, vai continuar aumentando, mas a de permanência é que está o erro e a falha (THOMAS ALVA EDISON).

A concepção a respeito da política escolar de inclusão do aluno surdo apontada pelos TILS demonstra que o acesso vem ocorrendo conforme preconizado nos documentos legais, advindos da CF/88 que garante direito a educação a todos, sem nenhuma forma discriminatória ou de preconceito, o que reforça a Declaração de Salamanca (1994), avigorando esse direito à educação a todas as crianças.

Neste mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial mostra a possibilidade de inserção destes educandos no contexto regular. Outros documentos deram suporte a essa necessidade de acesso e permanência deles, contudo as condições de permanência que vão além da inserção do TILS apenas vêm apresentando falhas, tendo como agravante o crescente número de surdos iletrados (DUTRA, 2018).

Assim, destaca-se que os documentos por si só não estão assegurando uma política de qualidade, com isso, as dificuldades estão sendo impeditivo para o surgimento de melhorias.

Percebe-se que os TILS querem que as previsões nos documentos norteadores de fato se concretizem, que a situação do surdo seja compartilhada, discutida e as intervenções realizadas.

### 6.5.2 Não concretização da Política/Lentidão no desenvolvimento da política

A política de inclusão escolar para o aluno surdo traz consigo inúmeras necessidades de mudanças e readaptações nos sistemas e instituições escolares, tanto no que diz respeito a estrutura física, de material, como a de formação de profissionais. Orientada pela PNPEEI, esta educação é para acontecer em todos os níveis, etapas e modalidades, dentre outros aspectos necessários para a promoção da acessibilidade.

Com essa política, as instituições de ensino têm atraído muitos surdos às escolas regulares, contudo, em algumas o seu acesso ainda é dificultado, não impedido, mas as condições de permanência em alguns contextos são desencorajadoras.

[...] Atualmente, a política de inclusão do aluno surdo é algo bem complicado, de uma maneira geral, em nível nacional inclusive [...] a política de inclusão do surdo, muitas vezes ela não acontece, por diferentes fatores (LUDWING VAN BETHOVEEN).

[...] As políticas já existem, de fato, existe TILS incluídos na sala de aula, porém, tem muito o que avançar (TERESA DE CARTAGENA).

[...] Os avanços, as mudanças em relação as políticas, estão acontecendo em passos lentos, realmente teve algumas mudanças, desenvolvimentos, mas eu acho que tem muita coisa para acontecer (EMANUELLE LABORIT).

As falas dos TILS nos mostram que a política de inclusão escolar ainda precisa avançar, principalmente, adquirir uma rapidez em sua execução. Os profissionais reconhecem a existência destas políticas públicas inclusivas, no entanto, enfatizam uma lentidão em sua realização, de forma que as necessidades previstas por estes documentos norteadores na prática deixam a desejar.

Sobre os fatores citados por **Ludwing Van Bethoveen**, a saber, carga horária de atuação extensa do TILS, surdos que não dominam a Libras, demanda aumentando deste público nas classes regulares, ausência de revezamentos, falta de participação dos membros envolvidos dentre outros fatores, acabam impactando no desempenho favorável destes documentos alguns com características de estado, outros de governo, mas que todos regem os direitos educacionais do PAEE.

Para Lacerda e Kotaki (2013), o processo de inclusão com qualidade do surdo não será contemplado apenas com a presença deste profissional, além dele, é importante o uso da língua nesse processo, bem como, outros fatores, como recurso de pessoal, materiais didáticos adequados para atender as especificidades da comunidade surda, dentre outros que a necessidade e realidade exigir.

Assim, nesse sentido, os três TILS comungam da mesma opinião, que a lentidão das políticas públicas se faz presente no seu contexto de atuação, com isso, as práticas utilizadas não vão de encontro com o proposto e o desejado, nesse sentido, cada documento legal existente e outros que estão surgindo vão se aglomerando e se distanciando da prática executada.

Nesse propósito, os discursos destes profissionais nos dão um parâmetro assertivo, assim, é possível verificar como está a qualidade que o Brasil está proporcionado ao surdo no que diz respeito a educação e o que é previsto nas políticas, portanto, é importante ouvir esses discursos e considerá-los em momentos que ajustes poderão ser realizados nesses documentos, pois ninguém melhor do que eles, para pontuar as necessidades significativas para o surdo.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do PAEE no sistema regular de ensino ainda sofre grandes resistências por parte da comunidade escolar por mais que existam documentos legais que favoreçam este público. Essa resistência é notada no cotidiano desses alunos e da equipe que lida diretamente com este público. A proposta inclusiva ainda se apresenta como uma dificuldade para os profissionais da educação que lidam com o PAEE.

Uns acreditam que a inclusão ainda apresenta grandes entraves, outros associam que estas dificuldades existentes e, que de certa forma, impactam em sua execução tem influenciado na não aceitação por parte dos profissionais. Uma pequena parcela acredita que pode dar certo, contudo, enfatiza que a inclusão necessita ganhar novos moldes para que aconteça de forma efetiva.

Pensar na educação inclusiva, especificamente dos alunos surdos, foco desse trabalho, induz a refletir sobre o papel dos profissionais da educação, especialmente os TILS que lidam diretamente com o surdo em sala de aula, mediando a comunicação com os demais ouvintes da escola.

O movimento do paradigma da integração, apesar de propor a inserção do PAEE nas escolas regulares, trouxe grandes discussões no que diz respeito às adaptações que seriam necessárias para receber este público. Nesse modelo, mesmo fazendo parte da escola, estes alunos ficavam em salas separadas, o que, de certa forma, caracterizava-se como um tipo de segregação na própria instituição. As adequações necessárias não eram realizadas, logo a escola não se preparava para receber esses educandos, a matrícula era dificultada, mas a adaptação teria que ser do aluno à instituição e não o contrário.

Em decorrência dos problemas visualizados pela integração do PAEE, o modelo de inclusão surgiu com o intuito de romper as dificuldades que este público, mesmo integrado na escola, encontrava. Esse movimento em favor da inclusão escolar ganhou mais força após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A partir da adoção pelo Brasil dessas propostas, as escolas passaram a assumir a responsabilidade por se adequar e priorizar as condições necessárias para a permanência deste aluno, principalmente, elegendo estratégias para que sua aprendizagem ocorresse. No entanto, isso tem acontecido lentamente. O respeito às diferenças é algo defendido por este paradigma, bem como a qualidade do ensino prestado.

Um novo olhar para a pessoa com deficiência é algo que está presente no modelo de inclusão, bem como nas políticas públicas vigentes que trazem em seus discursos (textos), direitos, necessidades, formações continuadas de profissionais que atuarão com o PAEE.

Diante dessa nova concepção acerca do PAEE, particularmente do surdo, considerando seu acesso e permanência no contexto educacional que é previsto na legislação vigente, é que este estudo buscou investigar, na perspectiva do TILS, a política de inclusão escolar para o aluno surdo.

Conforme os objetivos indicados nessa investigação, identificamos o perfil dos TILS que atuam no contexto regular de ensino das escolas estaduais da cidade de Teresina-PI, os quais consistem em jovens profissionais comprometidos com a profissão, engajados na comunidade surdos e militantes das causas que favorecem esta comunidade.

No que diz respeito à formação, todos são qualificados para exercer a profissão, com formações continuadas na área, sendo que uns são graduados, outros ainda estão em processo de formação. A formação continuada foi um ponto em que todos os TILS acreditam ser necessária, porém, relatam a ausência de parceria com os gestores para sua realização. Para os que executam essa formação, a iniciativa partiu deles mesmos. Nesse sentido, estes profissionais acreditam que os gestores precisam saber dessa importância e, o pontapé inicial para isso, é conhecer as políticas públicas existentes, conviver com os profissionais como parceiros e colaboradores, se envolver mais com a comunidade atendida e se familiarizar com as especificidades trazidas pela comunidade surda.

Quanto a avaliação da política de inclusão escolar na perspectiva do TILS, se esta está atendendo às necessidades do aluno surdo, os profissionais a avaliaram como regular, considerando que o acesso tem sido possibilitado, porém a sua permanência sofre distintos entraves no âmbito educacional. Os TILS acreditam que os surdos ainda encontram muitas dificuldades no processo de aprender, afirmando ainda que em alguns momentos isso não acontece, em razão das privações comunicacionais presentes no cotidiano e que se tornam decisivas para o fracasso de alguns. Consideram também que a sua atuação junto ao aluno surdo é uma ação política inclusiva importante, mas não concebem que seja apenas isso que irá garantir o desenvolvimento educacional do surdo, pois devem haver diferenciações pedagógicas, envolvimento de toda a equipe, decisões tomadas de forma coletiva como fortes pontos de suporte para que a aprendizagem ocorra e favoreça o desenvolvimento do seu trabalho junto a esse alunado.

O que a realidade aponta no dia a dia desses profissionais é que as necessidades educacionais dos surdos não estão sendo atendidas nas instituições de ensino, os entraves estão

presentes em seu cotidiano fazendo com que a sua aprendizagem apresente defasagem em relação aos demais. O que observamos é que a avaliação que os TILS fazem em relação a aplicabilidade das políticas públicas inclusivas ainda deixam a desejar em relação ao surdo e ao seu trabalho. As condições de acessibilidade não são garantida em sua plenitude.

Outro ponto em destaque nesse estudo é análise dos aspectos facilitadores promovidos pela política no processo de inclusão do aluno surdo nos diferentes contextos. Conforme as análises realizadas a partir dos questionários e entrevistas realizadas com os TILS, evidencia-se que a atual política vigente traz poucos aspectos facilitadores na prática. Entretanto afirmam por unanimidade que a presença deles em sala de aula, mesmo diante de todas as dificuldades que encontram, tem favorecido a inclusão do surdo.

Dos depoimentos percebe-se que alguns TILS encontram certo tipo de apoio na escola que atuam, porém, a maioria relata que essa ajuda está ausente, que o sentimento de exclusão que os TILS sentem acaba prevalecendo, que o vínculo permanente não é permitido, devido ao pouco tempo que passam nas escolas em decorrência da forma contratual a que são submetidos. Dentre os aspectos apontados, apesar de serem mínimos, alguns profissionais informaram que a necessidade do aprendizado da Libras está despertando cada vez mais nos sujeitos que lidam com os surdos, porém, as iniciativas ainda são tímidas, o que acaba por fazer com que não persistam em uma formação continuada.

Sobre os aspectos que facilitariam uma inclusão mais eficaz destaca-se a transformação do ambiente escolar, de modo a possibilitar que o surdo participe de forma ativa das atividades escolares, uma vez que se trata de responsabilidade da instituição garantir o processo de aprendizagem e adaptação desses educandos.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelo TILS em função da política, pôde-se observar nos depoimentos que são muitos problemas e que eles têm impactado nas atividades desenvolvidas por estes profissionais. Um exemplo desses problemas é a ausência de intérprete de apoio para que o revezamento seja possível, pois o descanso necessário não acontece, levando a cansaço físico e mental que prejudica a qualidade da interpretação realizada.

Outro ponto de dificuldade é o não planejamento conjunto com o professor da classe comum das atividades pedagógicas, tendo em vista que isso impede que o TILS se prepare antecipadamente, de forma a sistematizar a melhor forma de transmitir os conteúdos explorados. O distanciamento entre esses sujeitos é complicado, pois dá a impressão de que o TILS é um intruso na sala e isso se fortalece no dia a dia. Além disso, eles não podem

contribuir com opiniões e nem sugestões para o professor de modo a que este possa melhorar sua prática com relação ao surdo.

Outro aspecto a ser ressaltado é o não envolvimento da equipe gestora com esse alunado, de forma que isso tem contribuído muito para que essas dificuldades permaneçam no cotidiano de instituição, pois o gestor tem papel fundamental na inclusão.

O aumento de surdos nas salas de aula também representa um problema, pois o TILS sozinho não consegue dar atenção a todos, uma vez que as dúvidas e até mesmo o processo de aprendizagem de cada um é diferente. Nesse caso, muitas vezes, o acompanhamento acontece na carteira de cada surdo, individualmente.

A falta de conhecimento do surdo sobre a Libras também foi apontada por todos, o que faz com que os TILS precisem adotar medidas em que, além da interpretação, o ensino de sinais deve se desenvolver. O acesso precoce a língua natural não ocorre, assim o surdo chega a escola sem o conhecimento e isso dificulta a compreensão da sinalização.

A prática docente do professor da classe comum também têm dificultado o trabalho do TILS, pois muitos não conseguem opinar, planejar em colaboração, ter sequer o acesso ao que vai ser ensinado, de modo que percebem que o docente ministra aulas voltadas para os ouvintes. Outro fator, é o tempo para o planejamento dos TILS, pois não existe essa prática no contexto escolar, e estes precisam fazer isso fora do horário de atuação.

A respeito dos recursos didáticos e tecnológicos, ponto destacado pelos participantes nos instrumentos de pesquisa, estes não são disponibilizados para os surdos e o TILS. A tecnologia assistiva que seria favorável ao seu processo de aprendizagem inexistente e alguns poucos instrumentos que os que constam na escola têm um uso inadequado.

Conforme as análises apresentadas percebe-se que as políticas de acesso e permanência do surdo na escola, na visão do TILS apresentam falhas, bem como apontam a necessidade de ajustes na legislação, considerando a necessidade de constar aspectos peculiares da língua e do surdo, não deixando de considerar também, a necessidade urgente de políticas públicas mais diretivas e compatíveis com a realidade local.

Nesse sentido, os TILS estão atuando com dificuldades no atual modelo de inclusão na realidade piauiense. A desvalorização desse profissional é que é perceptível, o que gera desmotivação, com o agravante da sobrecarga de trabalho que estes vêm acumulando, bem como o não envolvimento de toda a equipe escolar em suas atividades, principalmente, o fato de não contar com a parceria do professor da sala regular.

Assim, mesmo diante do histórico de lutas dos surdos, e com uma nova visão acerca destes sujeitos que a cada dia demonstram que podem se desenvolver em todos os âmbitos,

desde que lhes sejam dadas condições para isso, observamos que as políticas inclusivas precisam ser aplicadas de forma adequada, considerando que os aspectos necessários sejam executados. Diante do contexto das dificuldades vivenciadas, a educação inclusiva deve se tornar prioridade para os envolvidos, e assim, juntos possam trabalhar em prol de condições de aprendizagem efetiva.

Sobre o questionário de avaliação da política: Tradutor e Intérprete de Libras (TURETTA; LACERDA; MENDES, 2016), consideramos que aborda aspectos relevantes, o que possibilita avaliar como está a implementação da política. Com o objetivo de contribuir para melhoria deste instrumento, sugerimos que haja o acréscimo no item T.5.2.5 (organização da sala) a opção organizada em U, que permite uma visualização ampla, inclusive dos pares. Sobre as estratégias de atuação e comunicação, item T.12, consideramos relevante acrescentar o “celular” nos itens existentes, pois foi um recurso apontado por todos os sujeitos participantes desta pesquisa. De igual modo, consideramos relevante o seu uso, pois além de ser o item tecnológico, suas contribuições para a aprendizagem do Surdo são pertinentes e geram compreensão no momento da explicação. No quesito T.15.3 e T.15.4 que pergunta a respeito do PROLIBRAS, sugerimos que seja questionado o grau de complexidade deste para aqueles que apresentam certificação.

Acreditamos que conhecer as políticas públicas existentes é o primeiro passo para assegurar que estas sejam garantidas. Isto depende de todos, pois ainda há muito a ser feito para garantir um ensino de qualidade e melhores condições de trabalho para o TILS.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. M. C. **Saúde ocupacional e ergonomia na atuação do tradutor intérprete de Libras**. TCC (graduação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

BAUER, M.W.; GASKELL. **Pesquisa Qualitativa: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da. **Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo**. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n.4, p. 745-763. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169895>. Acesso em: 07 dez 2018.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. 2a ed. Buckingham: Open University Press. 1995. 164p.

BERNADINO, E. L. **Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Profetizando Vidas, 2000.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1 ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

BRASIL, **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Celso Lafer, 2001.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação **PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa. **Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1998**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.626**. Regulamenta a Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 9.656**, de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.507**, de 21 de setembro de 2018. Estabelece os serviços que serão preferencialmente objeto de execução indireta. Diário Oficial da União em 27 de dez de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019.  
Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo

Direção e Assessoramento Superiores DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 09 de jun de 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 09 de jun de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União em 1º de set de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União em 6 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE-CEB**, nº 2 de 11 de setembro de 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.382** de 19 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>. Acesso em: 09 de jun de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 23/2016**. Considera pessoa com deficiência aquela com perda auditiva unilateral. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4302188&ts=1559264638351&disposition=inline>. Acesso em: 09 de jun de 2019.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 12 de jan de 2019

CAST UDL. 2006. **Learn About Universal Design for Learning (UDL)**. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 23/12/2018.

CAPOVILLA, F.C. Filosofias educacionais em surdez: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 561-583, julho/dezembro 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes**. Revista Pátio, ano XIII, maio-julho 2009, número 50, pp, 24-25).

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil**. Revista DELTA, 15, nº especial, 1999, pp. 385-418.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CURY, C. R. J. Da Educação especial. In: BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1 ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

\_\_\_\_\_. Nota técnica nº 04/ 2014 / MEC / SECADI. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: [dpeehhttp://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 17 de maio de 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**, tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. – Porto Alegre: Artmed: 2007.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado pessoa com Surdez**. Editora SEESP SEED MEC. 2007.

DUTRA, C. P. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva de 2008: Contexto de criação. In: MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P. de.; GERMANO, G. D. (orgs). **Política de e para educação especial**. Marília: ABPEE, 2018.

FARIAS, F. N. de A.; LUSTOSA, A. V. F. M. O surdo em busca de uma educação de qualidade. In: FARIAS, F. N. de A.; LIMA, E.S (Orgs). **Libras e Surdez: Conceitos e aplicações na educação de surdos**. São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

FEBRAPILS, Federação Brasileira das Associações de Profissionais Tradutores e Intérpretes, guias- intérpretes de Língua de Sinais. Disponível em: <http://febrapils.org.br>. Acesso em 01 de jun de 2019.

FERREIRA, A. C. de A. A inclusão de surdos no ensino superior na perspectiva do intérprete de Língua de Sinais. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial / XI Encontro Nacional



dos Pesquisadores em Educação Especial. São Paulo. 2018. Disponível em: <http://2018.cbee-ufscar.com.br/br/node/1444>. Acesso em 31 de dez de 2018.

FERREIRA, A. C. de A.; LUSTOSA, A. V. F. M. **A formação inicial do professor de Libras: Percepção de alunos surdos da 1ª turma do curso de Letras Libras da UFPI.** In: FARIAS, F. N. de A.; LIMA, E.S (Orgs). **Libras e Surdez: Conceitos e aplicações na educação de surdos.** São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

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

GURGEL, T.M.A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas.** 2004. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOFLING, E. de. M. **Das políticas de governo a política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 de jan. de 2019.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012>. Acesso em 04 de fev de 2019.

INSTITUTO Nacional de Educação de Surdos. 2009. Disponível em: <http://www.ines.org.br>. Acesso em: 07 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **LIBRAS – 3ª Edição Revisada,** Rio de Janeiro. 2005.

JONES, R. **Conference interpreting Explained.** Saint Jerome. 2002.

KASSAR, M. de. C.M. **Proposta de Educação Inclusiva: uma política?** In: MARQUEZINE, M. C. Políticas Públicas e Formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABEPEE, 2009.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O Intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: Focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. de - **A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes-** Relatório Final FAPESP Proc. nº 98/02861-1, 2000.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos.; Martins, V. R. de. **O. Escola e Diferenças: caminhos para uma educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LANE, H. **A máscara da benevolência**. A comunidade Surda Amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, E.S. **Discurso e Identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras no ensino superior**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos**. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 19 de jun de 2019.

LOPES, M. C. **Inclusão & Educação**. 1 ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Temas & Educação).

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de mar de 2019.

MARTINS, V. R. O. **Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação**. *Belas Infiéis*, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/win7/Downloads/19513-62346-1-PB.pdf>.

MÉLO, A. D. B. de.; SOARES, F. P. **O Intérprete de Língua de Sinais (ILS) no Ensino Médio**. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdo*. (Orgs) LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B de.; FERNANDES, E. Porto Alegre: Editora mediação, 2012.

MENDES, E. G. **Histórico do movimento pela inclusão escolar**. In: MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2010.

MENDES, E.; VILARONGO, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. 1 ed. 2014.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

MENESES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTE, P. M. **A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 1 ed. 2008.

NOVAES, E. C. **Surdos: Educação, Direito e Cidadania**, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. *Hearing in children*. Lippincott, Williams e Wilkins, Philadelphia, 2002.

NÓVOA, A. S. da. **Revista Nova Escola**, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>> Acesso em: 20 de mar de 2019.

OLIVEIRA, D.A. **Das políticas de governo a política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 de jan de 2019.

Organização Mundial de Saúde – OMS, 2014  
[http://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/) acesso em: 11/12/2018.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PEGO, C. F. **Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais**. Um estudo do morfema-boca. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, 2013.

PERLIN, G. T. T.; THOMA, A. da S. **Um Olhar sobre as diferenças**. (org) Carlos Skliar. 1998.

\_\_\_\_\_. **Identidade surda e currículo**. In: LACERDA, C. B. F.; GOES, M.C.R. (Org). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

PERLIN, G.; Miranda, W. **Surdos: o narrar e a política**. *Revista de Educação e Processos Inclusivos, UFSC/CED/NUP, Florianópolis*, n. 5, 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/fundamentoseeducacaodesurdos.pdf>. Acesso em: 04 de jan. de 2019.

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

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdo: o narrar e a política**. *Ponto de Vista, Florianópolis*, n.05, p. 217-226, 2003

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial**; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC/SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. 1ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

ROBERT, C. (organizadora). **O Direito do Deficiente**. MRS – Série Direitos Especiais. Lúmen Juris, Rio de Janeiro, 1999.

RODRIGUES, C.H. **Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para a formação de intérpretes de língua de sinais**. In: II Congresso Brasileiro de Pesquisa e em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Florianópolis: UFSC, 2010.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SANTOS, S. A. dos. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: Um estudo sobre as identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SANTOS, V. **Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SILVA, S. **A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências: Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização**. In: SILVA, S.; VIZIM, M. Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, São Paulo. 2003.

SILVA, S.; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SILVA, A. C. **A Representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar**. In: LODI, A.C.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: 2012.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C.B.F. **O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade**. In: Góes, M.C.C.; LAPLANE, A.L.F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

SLOMCKSI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

WALLIS, L. **Os Surdos e o bilinguismo**. Geles, Grupo de Estudos sobre linguagem, Educação e Surdez, Rio de Janeiro, n. 5, 1990.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: **Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107 Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12926.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf). Acesso em: 18 de jan de 2019.

NÓVOA, A. S. da. **Revista Nova Escola**, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>> Acesso em: 20 de mar de 2019.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos **22** (2):147-155, abril-junho 2018.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

1/18

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: TRADUTOR E INTÉRPRETE DE  
LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Autores:

Beatriz Aparecida dos Reis Turetta

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Enicéia Gonçalves Mendes

Layout:

Vivian Santos

CARO(A) TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ ACABA DE RECEBER UM QUESTIONÁRIO QUE POSSUI COMO OBJETIVO COMPREENDER COMO ESTÁ ACONTECENDO A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO SEU MUNICÍPIO. ENFATIZAMOS QUE SUA PARTICIPAÇÃO É ESSENCIAL!

COMO PREENCHER:

EXISTEM DOIS TIPOS DE QUESTÕES NESTE QUESTIONÁRIO. O PRIMEIRO TIPO CONSISTE NAS QUESTÕES ABERTAS, NESTAS VOCÊ PRECISARÁ ESCREVER OS DADOS COMO NO EXEMPLO ABAIXO:

G.T.4 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE												
S	Ã	O	C	A	R	L	O	S				

O SEGUNDO TIPO DE QUESTÃO CONSISTE NAQUELAS EM QUE AS RESPOSTAS SÃO FECHADAS. OU SEJA, VOCÊ DEVERÁ ESCOLHER UMA OU MAIS ALTERNATIVAS, DADA A INDICAÇÃO DA QUESTÃO, E PINTAR O QUADRADO DA RESPOSTA QUE VOCÊ DESEJA ESCOLHER. NESSAS QUESTÕES PEDIMOS PARA QUE VOCÊ PINTE O QUADRADO INTEIRO OU SUA QUESTÃO PRECISARÁ SER ANULADA!

EXEMPLO CORRETO:



EXEMPLOS INCORRETOS:



<b>T.1 – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA</b>														
<b>T.1.1 – CÍDIGO DA ESCOLA</b> (CONSULTE O MANUAL)														

<b>T.2 – IDENTIFICAÇÃO DO(A) TRADUTOR(A) E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA</b>														
<b>T.2.1 – IDENTIFICAÇÃO ÚNICA (CÍDIGO GERADO PELO INEP)</b>										<b>T.2.2 – NÚMERO DO CPF</b>				
<b>T.2.3 – DATA DE NASCIMENTO</b>					<b>T.2.4 – UF DE NASCIMENTO</b>									
/ /														
<b>T.2.5 – MUNICÍPIO DE NASCIMENTO</b>														
<b>T.2.6 – NACIONALIDADE</b>														
<input type="checkbox"/> Brasileira <input type="checkbox"/> Brasileira – Nascido no exterior ou naturalizado <input type="checkbox"/> Estrangeira														
<b>T.2.7 – CÍDIGO DO PAÍS DE ORIGEM (APENAS PARA ESTRANGEIROS)</b> (CONSULTE O MANUAL)														
<b>T.2.8 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE</b>														
<b>T.2.9 – UF</b>		<b>T.2.10 – LOCALIZAÇÃO DO ENDEREÇO</b>							<b>T.2.11 – SEXO</b>					
		<input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural							<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino					
<b>T.2.12 – COR/RAÇA</b>														
<input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Não declarada														
<b>T.2.13 – PROFISSIONAL SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES:</b>														
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual) <input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação <input type="checkbox"/> Não se aplica														

<b>T.3 – FORMAÇÃO</b>														
<b>T.3.1 – ESCOLARIDADE</b>														
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Médio – Normal/Magistério <input type="checkbox"/> Ensino Médio – Técnico <input type="checkbox"/> Ensino Superior														
<b>T.3.2 – GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA PARA O TRABALHO ATUAL</b>														
<input type="checkbox"/> Ensino Superior – Bacharelado <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Tecnológico <input type="checkbox"/> Não possui														



<b>T.3.2.1 – TIPO DA GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA</b>	
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À Distância <input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.2.2 – REDE DE ENSINO DA GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA</b>	
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.2.3 – CÍDIGO DA ÁREA DO CURSO DA GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA (CONSULTE O MANUAL)</b>	
<b>T.3.2.4 – CÍDIGO DO CURSO DA GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA (CONSULTE O MANUAL)</b>	
<b>T.3.2.5 – TEMPO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA</b>	
<input type="checkbox"/> Até 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 2 e menos de 5 anos
<input type="checkbox"/> Há mais de 5 e menos de 10 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 10 e menos de 15 anos
<input type="checkbox"/> Há mais de 15 anos	<input type="checkbox"/> Curso em andamento
<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<b>T.3.2.6 – A GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA CONTEPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, em 1 disciplina
<input type="checkbox"/> Sim, em 2 disciplinas	<input type="checkbox"/> Sim, em 3 ou mais disciplinas
<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<b>T.3.2.6.1 – SE SIM, ESPECIFIQUE O TEMA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>	
<input type="checkbox"/> Educação especial de forma genérica	<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual)	<input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Surdocegueira
<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3 – FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	
<b>T.3.3.1 – CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO</b>	
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Não possui
<b>T.3.3.11 – TIPO DO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO</b>	
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À Distância <input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3.12 – REDE DE ENSINO DO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO</b>	
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3.13 – TEMPO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO</b>	
<input type="checkbox"/> Até 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 2 e menos de 5 anos
<input type="checkbox"/> Há mais de 5 e menos de 10 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 10 e menos de 15 anos
<input type="checkbox"/> Acima de 15 anos	<input type="checkbox"/> Curso em andamento
<input type="checkbox"/> Não se aplica	

<b>T.3.3.2 – CURSO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO REALIZADO NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS</b>		
<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Atualização	<input type="checkbox"/> Extensão
<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento	<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não possui
<b>T.3.3.2.1– REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO</b>		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3.2.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO</b>		
<input type="checkbox"/> Extremamente significativa	<input type="checkbox"/> Muito significativa	<input type="checkbox"/> Moderadamente Significativa
<input type="checkbox"/> Pouco significativa	<input type="checkbox"/> Nada significativa	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3.3 – CURSO DE LIBRAS REALIZADO NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS</b>		
<input type="checkbox"/> Extensão	<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento	<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Não possui	
<b>T.3.3.3.1– REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO</b>		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3.3.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO</b>		
<input type="checkbox"/> Extremamente significativa	<input type="checkbox"/> Muito significativa	<input type="checkbox"/> Moderadamente Significativa
<input type="checkbox"/> Pouco significativa	<input type="checkbox"/> Nada significativa	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3.4 – CURSO REALIZADO NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS (ÚLTIMO REALIZADO)</b>		
<input type="checkbox"/> Educação Especial	<input type="checkbox"/> Outro	
<b>T.3.3.4.1 – REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO</b>		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.3.4.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO</b>		
<input type="checkbox"/> Extremamente significativa	<input type="checkbox"/> Muito significativa	<input type="checkbox"/> Moderadamente significativa
<input type="checkbox"/> Pouco significativa	<input type="checkbox"/> Nada significativa	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<b>T.3.4 – FORMAÇÃO EM SERVIÇO</b>		
<b>T.3.4.1 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
<input type="checkbox"/> Menos que 1ano	<input type="checkbox"/> De 1a 2 anos	<input type="checkbox"/> De 2 a 3 anos
<input type="checkbox"/> De 3 a 4 anos	<input type="checkbox"/> De 4 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 5 a 6 anos
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 10 anos	
<b>T.3.4.2 – EXPERIÊNCIA ANTERIOR EM ESPAÇOS ESCOLARES (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>		
<input type="checkbox"/> Educação Infantil	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais	
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Não possui	
<b>T.3.4.3 – EXPERIÊNCIA ANTERIOR EM ESPAÇOS EXTRA ESCOLARES (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>		
<input type="checkbox"/> Associações	<input type="checkbox"/> Eventos culturais	<input type="checkbox"/> Espaços familiares
<input type="checkbox"/> Espaços públicos	<input type="checkbox"/> Instituições religiosas	<input type="checkbox"/> Outro
<input type="checkbox"/> Não possui		

<b>T.4 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL</b>			
<b>T.4.1 – SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> Concursado/efetivo/estável	<input type="checkbox"/> Contrato temporário		
<input type="checkbox"/> Contrato terceirizado	<input type="checkbox"/> Contrato CLT	<input type="checkbox"/> Outro	
<b>T.4.2 – FUNÇÃO</b>			
<input type="checkbox"/> Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (cargo para o qual foi contratado)			
<input type="checkbox"/> Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (readequação funcional)			
<b>T.4.3 – FAIXA SALARIAL</b>			
<input type="checkbox"/> Até um salário mínimo (Até 937,00)			
<input type="checkbox"/> De 1a a 3 salários mínimos (de 937,01 até R\$ 2.811,00)			
<input type="checkbox"/> De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.811,01 até R\$ 5.622,00)			
<input type="checkbox"/> De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.622,01 até R\$ 8.433,00)			
<input type="checkbox"/> De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.433,01 até R\$ 11.244,00)			
<input type="checkbox"/> De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 11.244,01 até R\$ 14.055,00)			
<input type="checkbox"/> Mais de 15 salários mínimos (acima de R\$ 14.055,01)			
<b>T.4.4 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL</b>			
<input type="checkbox"/> De 1a a 20 horas	<input type="checkbox"/> De 21a a 40 horas	<input type="checkbox"/> De 41a a 60 horas	
<input type="checkbox"/> Acima de 60 horas			
<b>T.4.5 – QUANTIDADE DE TURMAS EM QUE ATUA</b>			
<input type="checkbox"/> 1 turma	<input type="checkbox"/> 2 turmas	<input type="checkbox"/> 3 turmas	
<input type="checkbox"/> 4 turmas	<input type="checkbox"/> 5 turmas	<input type="checkbox"/> Acima de 5 turmas	
<b>T.5 – CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS ATENDIDAS NOS ÚLTIMOS 12 MESES</b>			
<b>T.5.1 – TURMA 1</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INFANTIL	<input type="checkbox"/> Creche	<input type="checkbox"/> Pré-escola	
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano/1ª Série	<input type="checkbox"/> 3º Ano/2ª Série
	<input type="checkbox"/> 4º Ano/3ª Série	<input type="checkbox"/> 5º Ano/4ª Série	<input type="checkbox"/> 6º Ano/5ª Série
	<input type="checkbox"/> 7º Ano/6ª Série	<input type="checkbox"/> 8º Ano/7ª Série	<input type="checkbox"/> 9º Ano/8ª Série
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	<input type="checkbox"/> 3º Ano
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO NORMAL (ANTIGO MAGISTÉRIO)	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	
	<input type="checkbox"/> 3º Ano	<input type="checkbox"/> 4º Ano	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Curso técnico integrado		<input type="checkbox"/> 1ª Série
	<input type="checkbox"/> 2ª Série	<input type="checkbox"/> 3ª Série	
	<input type="checkbox"/> 4ª Série	<input type="checkbox"/> Não seriado	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais (termo I)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais (termo II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (termo I e II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio		
<input type="checkbox"/> Ensino Profissional			
<input type="checkbox"/> OUTROS			
<input type="checkbox"/> NÃO SEI			

<b>T.5.11 – NÚMERO DE ALUNOS OUVINTES DA TURMA 1</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> De 1a 5 alunos	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	
<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	<input type="checkbox"/> De 21a 30 alunos	
<input type="checkbox"/> De 31a 40 alunos	<input type="checkbox"/> Acima de 40 alunos		
<b>T.5.12 – OUTROS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TURMA 1</b>			
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<b>T.5.13 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DA TURMA 1</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.14 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS ASSOCIADAS DA TURMA 1</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.15 – ORGANIZAÇÃO DA SALA DA TURMA 1</b>			
<input type="checkbox"/> Carteiras em semicírculo	<input type="checkbox"/> Carteiras em círculo	<input type="checkbox"/> Carteiras enfileiradas	
<input type="checkbox"/> Mesa com cadeiras	<input type="checkbox"/> Outra		
<b>T.5.16 – LOCAL DE ATENDIMENTO DA TURMA 1</b>			
<input type="checkbox"/> Sala de Libras	<input type="checkbox"/> Sala de aula – língua de instrução Libras		
<input type="checkbox"/> Sala de Língua Portuguesa como L2	<input type="checkbox"/> Sala de aula da classe comum		
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais	<input type="checkbox"/> Outro		
<b>T.5.2 – TURMA 2</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INFANTIL	<input type="checkbox"/> Creche <input type="checkbox"/> Pré-escola		
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano / 1ª Série	<input type="checkbox"/> 3º Ano / 2ª Série
	<input type="checkbox"/> 4º Ano / 3ª Série	<input type="checkbox"/> 5º Ano / 4ª Série	<input type="checkbox"/> 6º Ano / 3ª Série
	<input type="checkbox"/> 7º Ano / 6ª Série	<input type="checkbox"/> 8º Ano / 7ª Série	<input type="checkbox"/> 9º Ano / 8ª Série
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	<input type="checkbox"/> 3º Ano
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO NORMAL (ANTIGO MAGISTÉRIO)	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	
	<input type="checkbox"/> 3º Ano	<input type="checkbox"/> 3º Ano	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Curso técnico integrado		<input type="checkbox"/> 1ª Série
	<input type="checkbox"/> 2ª Série	<input type="checkbox"/> 3ª Série	
	<input type="checkbox"/> 4ª Série	<input type="checkbox"/> Não seriado	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais (termo I)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais (termo II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (termo I e II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio		
	<input type="checkbox"/> Ensino Profissional		
<input type="checkbox"/> OUTROS			
<input type="checkbox"/> NÃO SEI			

<b>T.5.2.1– NÚMERO DE ALUNOS OUVINTES DA TURMA 2</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> De 1a 5 alunos	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	
<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	<input type="checkbox"/> De 21a 30 alunos	
<input type="checkbox"/> De 31a 40 alunos	<input type="checkbox"/> Acima de 40 alunos		
<b>T.5.2.2 – OUTROS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TURMA 2</b>			
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<b>T.5.2.3 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DA TURMA 2</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.2.4 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS ASSOCIADAS DA TURMA 2</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.2.5 – ORGANIZAÇÃO DA SALA DA TURMA 2</b>			
<input type="checkbox"/> Carteiras em semicírculo	<input type="checkbox"/> Carteiras em círculo	<input type="checkbox"/> Carteiras enfileiradas	
<input type="checkbox"/> Mesa com cadeiras	<input type="checkbox"/> Outra		
<b>T.5.2.6 – LOCAL DE ATENIMENTO DA TURMA 2</b>			
<input type="checkbox"/> Sala de Libras	<input type="checkbox"/> Sala de aula – língua de instrução Libras		
<input type="checkbox"/> Sala de Língua Portuguesa como L2	<input type="checkbox"/> Sala de aula da classe comum		
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais	<input type="checkbox"/> Outro		
<b>T.5.3 – TURMA3</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INFANTIL	<input type="checkbox"/> Creche	<input type="checkbox"/> Pré-escola	
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano/1ª Série	<input type="checkbox"/> 3º Ano/2ª Série
	<input type="checkbox"/> 4º Ano/3ª Série	<input type="checkbox"/> 5º Ano/4ª Série	<input type="checkbox"/> 6º Ano/5ª Série
	<input type="checkbox"/> 7º Ano/6ª Série	<input type="checkbox"/> 8º Ano/7ª Série	<input type="checkbox"/> 9º Ano/8ª Série
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	<input type="checkbox"/> 3º Ano
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO NORMAL (ANTIGO MAGISTÉRIO)	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	
	<input type="checkbox"/> 3º Ano	<input type="checkbox"/> 4º Ano	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Curso técnico integrado		<input type="checkbox"/> 1ª Série
	<input type="checkbox"/> 2ª Série	<input type="checkbox"/> 3ª Série	
	<input type="checkbox"/> 4ª Série	<input type="checkbox"/> Não seriado	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais (termo I)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais (termo II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (termo I e II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio		
<input type="checkbox"/> Ensino Profissional			
<input type="checkbox"/> OUTROS			
<input type="checkbox"/> NÃO SEI			

<b>T.5.3.1 – NÚMERO DE ALUNOS OUVINTES DA TURMA 3</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> De 1a 5 alunos	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	
<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	<input type="checkbox"/> De 21a 30 alunos	
<input type="checkbox"/> De 31a 40 alunos	<input type="checkbox"/> Acima de 40 alunos		
<b>T.5.3.2 – OUTROS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TURMA 3</b>			
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<b>T.5.3.3 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DA TURMA 3</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.3.4 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS ASSOCIADAS DA TURMA 3</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.3.5 – ORGANIZAÇÃO DA SALA DA TURMA 3</b>			
<input type="checkbox"/> Carteiras em semicírculo	<input type="checkbox"/> Carteiras em círculo	<input type="checkbox"/> Carteiras enfileiradas	
<input type="checkbox"/> Mesa com cadeiras	<input type="checkbox"/> Outra		
<b>T.5.3.6 – LOCAL DE ATENDIMENTO DA TURMA 3</b>			
<input type="checkbox"/> Sala de Libras	<input type="checkbox"/> Sala de aula – língua de instrução Libras		
<input type="checkbox"/> Sala de Língua Portuguesa como L2	<input type="checkbox"/> Sala de aula da classe comum		
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais	<input type="checkbox"/> Outro		
<b>T.5.4 – TURMA 4</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INFANTIL	<input type="checkbox"/> Creche	<input type="checkbox"/> Pré-escola	
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano/1ª Série	<input type="checkbox"/> 3º Ano/2ª Série
	<input type="checkbox"/> 4º Ano/3ª Série	<input type="checkbox"/> 5º Ano/4ª Série	<input type="checkbox"/> 6º Ano/5ª Série
	<input type="checkbox"/> 7º Ano/6ª Série	<input type="checkbox"/> 8º Ano/7ª Série	<input type="checkbox"/> 9º Ano/8ª Série
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	<input type="checkbox"/> 3º Ano
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO NORMAL (ANTIGO MAGISTÉRIO)	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	
	<input type="checkbox"/> 3º Ano	<input type="checkbox"/> 4º Ano	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Curso técnico integrado		<input type="checkbox"/> 1ª Série
	<input type="checkbox"/> 2ª Série	<input type="checkbox"/> 3ª Série	
	<input type="checkbox"/> 4ª Série	<input type="checkbox"/> Não seriado	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais (termo I)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais (termo II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (termo I e II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio		
<input type="checkbox"/> Ensino Profissional			
<input type="checkbox"/> OUTROS			
<input type="checkbox"/> NÃO SEI			

<b>T.5.4.1 – NÚMERO DE ALUNOS OUVINTES DA TURMA 4</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> De 1a 5 alunos	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	
<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	<input type="checkbox"/> De 21a 30 alunos	
<input type="checkbox"/> De 31a 40 alunos	<input type="checkbox"/> Acima de 40 alunos		
<b>T.5.4.2 – OUTROS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TURMA DA TURMA 4</b>			
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<b>T.5.4.3 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DA TURMA 4</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.4.4 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS ASSOCIADAS DA TURMA 4</b>			
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos	
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos	
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos			
<b>T.5.4.5 – ORGANIZAÇÃO DA SALA DA TURMA 4</b>			
<input type="checkbox"/> Carteiras em semicírculo	<input type="checkbox"/> Carteiras em círculo	<input type="checkbox"/> Carteiras enfileiradas	
<input type="checkbox"/> Mesa com cadeiras	<input type="checkbox"/> Outra		
<b>T.5.4.6 – LOCAL DE ATENDIMENTO DA TURMA 4</b>			
<input type="checkbox"/> Sala de Libras	<input type="checkbox"/> Sala de Libras – língua de instrução		
<input type="checkbox"/> Sala de Língua Portuguesa como L2	<input type="checkbox"/> Sala de aula da classe comum		
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais	<input type="checkbox"/> Outro		
<b>T.5.5 – TURMA 5</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INFANTIL	<input type="checkbox"/> Creche		<input type="checkbox"/> Pré-escola
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano/1ª Série	<input type="checkbox"/> 3º Ano/2ª Série
	<input type="checkbox"/> 4º Ano/3ª Série	<input type="checkbox"/> 5º Ano/4ª Série	<input type="checkbox"/> 6º Ano/5ª Série
	<input type="checkbox"/> 7º Ano/6ª Série	<input type="checkbox"/> 8º Ano/7ª Série	<input type="checkbox"/> 9º Ano/8ª Série
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	<input type="checkbox"/> 3º Ano
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO NORMAL (ANTIGO MAGISTÉRIO)	<input type="checkbox"/> 1º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano	
	<input type="checkbox"/> 3º Ano	<input type="checkbox"/> 4º Ano	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Curso técnico integrado		<input type="checkbox"/> 1ª Série
	<input type="checkbox"/> 2ª Série	<input type="checkbox"/> 3ª Série	
	<input type="checkbox"/> 4ª Série	<input type="checkbox"/> Não seriado	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais (termo I)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais (termo II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (termo I e II)		
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio		
	<input type="checkbox"/> Ensino Profissional		
<input type="checkbox"/> OUTROS			
<input type="checkbox"/> NÃO SEI			

<b>T.5.5.1 – NÚMERO DE ALUNOS OUVINTES DA TURMA 5</b>		
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> De 1a 5 alunos	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos
<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos	<input type="checkbox"/> De 21a 30 alunos
<input type="checkbox"/> De 31a 40 alunos	<input type="checkbox"/> Acima de 40 alunos	
<b>T.5.5.2 – OUTROS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TURMA 5</b>		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
<b>T.5.5.3 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DA TURMA 5</b>		
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos		
<b>T.5.5.4 – NÚMERO DE ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS ASSOCIADAS DA TURMA 5</b>		
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> 1aluno	<input type="checkbox"/> 2 alunos
<input type="checkbox"/> 3 alunos	<input type="checkbox"/> 4 alunos	<input type="checkbox"/> 5 alunos
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos	<input type="checkbox"/> De 11a 15 alunos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos
<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos		
<b>T.5.5.5 – ORGANIZAÇÃO DA SALA DA TURMA 5</b>		
<input type="checkbox"/> Carteiras em semicírculo	<input type="checkbox"/> Carteiras em círculo	<input type="checkbox"/> Carteiras enfileiradas
<input type="checkbox"/> Mesa com cadeiras	<input type="checkbox"/> Outra	
<b>T.5.5.6 – LOCAL DE ATENDIMENTO DA TURMA 5</b>		
<input type="checkbox"/> Sala de Libras	<input type="checkbox"/> Sala de aula – língua de instrução Libras	
<input type="checkbox"/> Sala de Língua Portuguesa como L2	<input type="checkbox"/> Sala de aula da classe comum	
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais	<input type="checkbox"/> Outro	
<b>T.6 – IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO SURDO/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA</b>		
<b>T.6.1 – PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL</b>		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei se a escola elabora
<b>T.6.11 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA FAMÍLIA PARA ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL</b>		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei
<b>T.6.12 – ACESSO AO PARECER EDUCACIONAL</b>		
<input type="checkbox"/> Não tenho acesso	<input type="checkbox"/> Não sei se tenho acesso	<input type="checkbox"/> Tenho acesso com autorização
<input type="checkbox"/> Tenho livre acesso	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<b>T.7 – ACOLHIMENTO</b>		
<b>T.7.1 – RECEPTIVIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DE MODO GERAL</b>		
<input type="checkbox"/> A comunidade escolar tem bom relacionamento com os alunos surdos/com deficiência auditiva		
<input type="checkbox"/> A comunidade escolar interage pouco com os alunos surdos/com deficiência auditiva		
<input type="checkbox"/> A comunidade escolar não interage com os alunos surdos/com deficiência auditiva		
<input type="checkbox"/> Não sei		
<b>7.7.2 – OFERTA DE CURSO DE LIBRAS NA ESCOLA</b>		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		



<b>T.7.2.1–SE SIM ESPECIFIQUE O PÚBLICO</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> Professores que atuam com alunos surdos/com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Professores que não atuam com alunos surdos/ com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Alunos ouvintes e alunos surdos/com deficiência auditiva juntos <input type="checkbox"/> Alunos ouvintes e alunos surdos/com deficiência auditiva em grupos diferentes <input type="checkbox"/> Alunos surdos/com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Funcionários <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Não se aplica		
<b>T.7.3 – GRAU DE INTERESSE DA COMUNIDADE ESCOLAR COM RELAÇÃO AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA</b>		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum

<b>T.8 – ESPAÇO DA ATUAÇÃO</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input type="checkbox"/> Sala de aula do ensino comum <input type="checkbox"/> Sala de aula de Língua Portuguesa como segunda língua <input type="checkbox"/> Refeitório <input type="checkbox"/> Quadra de esportes <input type="checkbox"/> Secretaria <input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais <input type="checkbox"/> Banheiro	<input type="checkbox"/> Sala de aula – língua de instrução Libras <input type="checkbox"/> Biblioteca <input type="checkbox"/> Sala de informática <input type="checkbox"/> Pátio da escola <input type="checkbox"/> Diretoria/ Coordenação <input type="checkbox"/> Passeios fora da escola <input type="checkbox"/> Parque <input type="checkbox"/> Outros

<b>T.9 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO</b>	
<b>T.9.1 – DISCIPLINAS EM QUE ATUA</b>	
<input type="checkbox"/> Somente disciplinas das ciências biológicas <input type="checkbox"/> Somente disciplinas das ciências humanas <input type="checkbox"/> Em metade das disciplinas <input type="checkbox"/> Todas as disciplinas	<input type="checkbox"/> Somente disciplinas das ciências exatas <input type="checkbox"/> Em menos da metade das disciplinas <input type="checkbox"/> Em mais da metade das disciplinas
<b>T.9.2 – PRÁTICAS REALIZADAS</b>	
<input type="checkbox"/> Tradução e interpretação dos conteúdos das aulas <input type="checkbox"/> Tradução e interpretação das orientações dos professores <input type="checkbox"/> Tradução e interpretação das avaliações escolares <input type="checkbox"/> Tradução e interpretação das avaliações de larga escala <input type="checkbox"/> Tradução e interpretação das interações em sala de aula (professor x aluno e aluno x aluno) <input type="checkbox"/> Tradução e interpretação em atividades extraclasse (no interior da escola) <input type="checkbox"/> Tradução e interpretação em atividades extraclasse (no exterior da escola) <input type="checkbox"/> Outras	

**T.9.3 – PRINCIPAIS DESAFIOS DO TRABALHO COMO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

(INDIQUE OS 3 MAIS SIGNIFICATIVOS)

- Ampliação do domínio da Libras
- Ampliação da experiência de tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa em contexto escolar
- Ampliação da fluência dos alunos em Libras
- Estabelecimento e/ou ampliação da parceria com o professor do ensino comum
- Acesso aos conteúdos que serão trabalhados pelo professor com antecedência
- Adequação de metodologias utilizadas pelos professores regentes para alunos surdos/com deficiência auditiva
- Ampliação da aceitação da presença do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa pelos professores regentes
- Ampliação do conhecimento dos professores a respeito das especificidades da surdez/deficiência auditiva
- Outros

**T.10 – PLANEJAMENTO**
**T.10.1 – PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO**

- Participo da elaboração/reelaboração do planejamento curricular coletivo
- Não participo da elaboração/reelaboração do planejamento curricular coletivo
- Não sei se a escola elabora/reelabora planejamento curricular coletivo
- A escola não realiza planejamento curricular coletivo

**T.10.11 – FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO**

- Sempre     
  Frequentemente     
  Às vezes     
  Raramente     
  Nunca

**T.10.12 – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAL (PEI)**

- Participo da elaboração/reelaboração do Plano Educacional Individual
- Não participo da elaboração/reelaboração do Plano Educacional Individual
- Não sei se a escola elabora/reelabora Plano Educacional Individual
- A escola não elabora Plano Educacional Individual

**T.10.2 – PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO CURRICULAR INDIVIDUAL DOS PROFESSORES**

- Sim     
  Não

**T.10.2.1 – ACESSO**

- Tenho livre acesso aos planejamentos dos professores
- Tenho acesso com permissão ao planejamento dos professores
- Tenho acesso somente ao planejamento de algumas disciplinas
- Não tenho acesso aos planejamentos dos professores

**T.10.2.2 – PARTICIPAÇÃO**

- Participo da elaboração de todas as disciplinas
- Participo da elaboração da maioria das disciplinas
- Participo da elaboração de metade das disciplinas
- Participo da elaboração da minoria das disciplinas
- Não participo

<b>T.10 .3 – TEMPO DE PLANEJAMENTO INDIVIDUAL</b>			
<input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Semestral	<input type="checkbox"/> Bimestral	
<input type="checkbox"/> Mensal	<input type="checkbox"/> Quinzenal	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana	
<input type="checkbox"/> 1vez por semana	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não existe	
<b>T.10 .3.1 – DURAÇÃO</b>			
<input type="checkbox"/> Menos que 1hora	<input type="checkbox"/> 1hora	<input type="checkbox"/> Entre 1e 2 horas	<input type="checkbox"/> 2 horas
<input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 horas	<input type="checkbox"/> Acima de 3 horas	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<b>T.10 .3.2 – LOCAL</b>			
<input type="checkbox"/> Sala dos intérpretes	<input type="checkbox"/> Sala de reuniões da escola		
<input type="checkbox"/> Sala dos professores	<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais		
<input type="checkbox"/> Sala de aula	<input type="checkbox"/> Em casa		
<input type="checkbox"/> Não tem local estabelecido	<input type="checkbox"/> Outro		
<input type="checkbox"/> Não se aplica			
<b>T.10 .4 – REUNIÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>			
<input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Semestral	<input type="checkbox"/> Bimestral	
<input type="checkbox"/> Mensal	<input type="checkbox"/> Quinzenal	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana	
<input type="checkbox"/> 1vez por semana	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não existe	
<b>T.10 .4.1 – DURAÇÃO DAS REUNIÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>			
<input type="checkbox"/> Menos que 1hora	<input type="checkbox"/> 1hora	<input type="checkbox"/> Entre 1e 2 horas	<input type="checkbox"/> 2 horas
<input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 horas	<input type="checkbox"/> Acima de 3 horas	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<b>T.10 .4.2 – PARTICIPANTES DAS REUNIÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>			
<input type="checkbox"/> Professor regente	<input type="checkbox"/> Professor bilíngue		
<input type="checkbox"/> Professor de Língua Portuguesa como segunda língua	<input type="checkbox"/> Professor de Libras		
<input type="checkbox"/> Professor itinerante	<input type="checkbox"/> Instrutor de Libras		
<input type="checkbox"/> Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/> Professor da sala de Recursos multifuncionais		
<input type="checkbox"/> Guia-intérprete	<input type="checkbox"/> Professor de Educação Especial que atua na sala comum		
<input type="checkbox"/> Membro(s) que oferecem assessoria da Universidade local	<input type="checkbox"/> Membro(s) de instituições especializadas		
<input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe multidisciplinar	<input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe de gestão		
<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Membro(s) da família ou responsáveis legais		
	<input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe de apoio		
	<input type="checkbox"/> Não se aplica		
<b>T.11 – CURRÍCULO</b>			
<b>T.11 .1 – CONHECIMENTO A RESPEITO DA MATRIZ CURRICULAR DOS ALUNOS ATENDIDOS</b>			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		

<b>T.11 .11 – MATRIZ CURRICULAR</b>		
<input type="checkbox"/> É uma matriz pensada para atender as especificidades da surdez/deficiência auditiva e utilizada com todos os alunos <input type="checkbox"/> É a mesma para todos os alunos com ou sem deficiência <input type="checkbox"/> Tem diferenciações curriculares e/ou metodológicas para alunos surdos/com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Não há matriz curricular <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não sei		
<b>T.11 .2 – DISCIPLINAS EM QUE O(S) PROFESSOR(ES) REALIZA(M) DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES PARA OS ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA:</b>		
<input type="checkbox"/> Em nenhuma disciplina <input type="checkbox"/> Em menos da metade das disciplinas <input type="checkbox"/> Em mais da metade das disciplinas <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Somente em Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Em metade das disciplinas <input type="checkbox"/> Em todas as disciplinas	
<b>T.11 .2.1 – DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR</b>		
<input type="checkbox"/> As diferenciações são iguais para todos os alunos surdos/com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> As diferenciações são realizadas individualmente a depender das características e dos níveis de aprendizagem de cada aluno surdo/com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não sei		
<b>T.11.3 – REUNIÕES PARA DISCUSSÃO DAS DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES OCORREM</b>		
<input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/> 1vez por semana	<input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Bimestral <input type="checkbox"/> 2 vezes por semana <input type="checkbox"/> Não existe
<b>T.113 .1 – PARTICIPANTES DAS REUNIÕES PARA DISCUSSÃO DAS DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES</b>		
<input type="checkbox"/> Professor ensino comum <input type="checkbox"/> Professor de Língua Portuguesa como segunda língua <input type="checkbox"/> Professor itinerante <input type="checkbox"/> Guia-intérprete <input type="checkbox"/> Tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe multidisciplinar <input type="checkbox"/> Membro(s) de instituições especializadas <input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe de gestão <input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Professor bilíngue <input type="checkbox"/> Professor de Libras <input type="checkbox"/> Instrutor de Libras <input type="checkbox"/> Professor da sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> Professor de Educação Especial <input type="checkbox"/> Membro(s) que oferecem assessoria da Universidade local <input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe de apoio <input type="checkbox"/> Membro(s) da família ou responsáveis legais <input type="checkbox"/> Outros	

<b>T.11 .4 – AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSO AO CURRÍCULO PARA ALUNOS SURDOS/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA ATRAVÉS DA DISPONIBILIDADE E CONDIÇÕES DE USO DOS MATERIAIS</b>						
<b>ITEM</b>	<b>BOM</b>	<b>REGULAR</b>	<b>RUIM</b>	<b>INEXISTENTE</b>	<b>EXISTE, MAS NÃO UTILIZO</b>	<b>NÃO SEI</b>
Aparelho de amplificação sonora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aparelhos de reprodução de vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Câmeras filmadoras digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Câmeras fotográficas digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dicionário de Libras digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dicionário de Libras impresso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impressoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet banda larga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Máquinas copiadoras/xerox	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material de consumo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material didático acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Murais acessíveis aos alunos público-alvo da educação especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projeto de slides (datashow)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recurso de tecnologia móvel com acesso à internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos de Tecnologia Assistiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos para confecção de material didático adaptado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de frequência modulada pessoal (FM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software para edição de vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Softwares específicos para alunos surdos/com deficiência auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tela de projeção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **T.12 – ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

#### **T.12.1 – RECURSOS MAIS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

(INDIQUE OS 5 MAIS UTILIZADOS)

- |   |                                      |   |   |
|---|--------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> Libras           | <input type="checkbox"/> Gestos      | <input type="checkbox"/> Mímica         | <input type="checkbox"/> Desenho na lousa |
| <input type="checkbox"/> Escrita na lousa | <input type="checkbox"/> Datilologia | <input type="checkbox"/> Cartazes       | <input type="checkbox"/> Imagens          |
| <input type="checkbox"/> Fotos            | <input type="checkbox"/> Desenhos    | <input type="checkbox"/> Livro didático | <input type="checkbox"/> Computador       |
| <input type="checkbox"/> Outros           |                                      |   |   |

<b>T.13 – AVALIAÇÃO ESCOLAR</b>	
<b>T.13.1 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM SURDEZ/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA</b>	
<input type="checkbox"/> Eles realizam avaliações sempre que os demais alunos realizam <input type="checkbox"/> Eles realizam somente algumas avaliações <input type="checkbox"/> Eles não realizam avaliações	
<b>T.13.2 – TIPO DE DIFERENCIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES</b>	
<input type="checkbox"/> Duração <input type="checkbox"/> Apresentação <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Conteúdo <input type="checkbox"/> Correção diferenciada da Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Nenhuma
<b>T.13.2.1 – VARIEDADE DAS DIFERENCIAÇÕES DAS AVALIAÇÕES</b>	
<input type="checkbox"/> As diferenciações são iguais para todos os alunos surdos/com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> As diferenciações são realizadas individualmente a depender das características e dos níveis de desenvolvimento de cada aluno com surdo/com deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Não se aplica	

<b>T.14 – ACESSIBILIDADE</b>					
<b>T.14.1 – AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NAS SALAS</b>					
ITEM	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE	NÃO SEI
Adequações de tamanho e altura dos recursos visuais expostos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condições de iluminação (conforto visual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condições de sonoridade (conforto acústico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobiliário adequado às especificidades dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>T.15 – CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b>
<b>T.15.1 – CONHECIMENTO/FLUÊNCIA DA LIBRAS</b>
<input type="checkbox"/> Sou capaz de apresentar-me, compreender e enunciar frases simples que visam atender as necessidades mais imediatas, a assuntos cotidianos e relações familiares. <input type="checkbox"/> Sou capaz de me expressar em situações cotidianas, enunciar aspectos a meu respeito relacionados a minha vida, formação e trabalho. Sou capaz de me fazer entender, de produzir enunciados com certa precisão, mas com dificuldade por ausência de vocabulário mais amplo. <input type="checkbox"/> Sou capaz de participar da maior parte das situações em que me envolvo com a língua, inclusive aqueles relacionados a troca de experiências, desejos, projetos, ideias e sonhos, apesar de cometer erros e do vocabulário restrito. <input type="checkbox"/> Sou capaz de participar da maioria das situações em que me envolvo, incluindo discussões teóricas dos conteúdos da minha área; apesar do domínio parcial da gramática. <input type="checkbox"/> Sou capaz de compreender e enunciar qualquer tipo de enunciado, dos mais simples aos mais complexos, com alta fluência e precisão de vocabulário, de compreender e enunciar textos longos e complexos com raros erros gramaticais, e de compreender e enunciar diferentes gêneros textuais, incluindo narrativas, contos, poesias e piadas de modo semelhante a um falante nativo da língua.

<b>T.15.2 – CONHECIMENTO/FLUÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>				
<input type="checkbox"/> Sou capaz de apresentar-me, compreender e enunciar frases simples que visam atender as necessidades mais imediatas, a assuntos cotidianos e relações familiares.				
<input type="checkbox"/> Sou capaz de me expressar em situações cotidianas, enunciar aspectos a meu respeito relacionados a minha vida, formação e trabalho. Sou capaz de me fazer entender, de produzir enunciados com certa precisão, mas com dificuldade por ausência de vocabulário mais amplo.				
<input type="checkbox"/> Sou capaz de participar da maior parte das situações em que me envolvo com a língua, inclusive aqueles relacionados a troca de experiências, desejos, projetos, ideias e sonhos, apesar de cometer erros e do vocabulário restrito.				
<input type="checkbox"/> Sou capaz de participar da maioria das situações em que me envolvo, incluindo discussões teóricas dos conteúdos da minha área; apesar do domínio parcial da gramática.				
<input type="checkbox"/> Sou capaz de compreender e enunciar qualquer tipo de enunciado, dos mais simples aos mais complexos, com alta fluência e precisão de vocabulário, de compreender e enunciar textos longos e complexos com raros erros gramaticais, e de compreender e enunciar diferentes gêneros textuais, incluindo narrativas, contos, poesias e piadas de modo semelhante a um falante nativo da língua.				
<b>T.15.3- CONHECIMENTO DE OUTRAS LÍNGUAS</b>				
<input type="checkbox"/> Espanhol	<input type="checkbox"/> Francês	<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Italiano	
<input type="checkbox"/> Língua de Sinais Americana	<input type="checkbox"/> Outras	<input type="checkbox"/> Nenhuma		
<b>T.15.4 – CERTIFICAÇÃO PROLIBRAS DE PROFICIÊNCIA EM LIBRAS PARA ENSINO</b>				
<input type="checkbox"/> 2006	<input type="checkbox"/> 2007	<input type="checkbox"/> 2008	<input type="checkbox"/> 2009	
<input type="checkbox"/> 2010	<input type="checkbox"/> 2011	<input type="checkbox"/> 2012	<input type="checkbox"/> Não possuo	
<b>T.15.5 – CERTIFICAÇÃO PROLIBRAS DE PROFICIÊNCIA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO</b>				
<input type="checkbox"/> 2006	<input type="checkbox"/> 2007	<input type="checkbox"/> 2008	<input type="checkbox"/> 2009	
<input type="checkbox"/> 2010	<input type="checkbox"/> 2011	<input type="checkbox"/> 2012	<input type="checkbox"/> Não possuo	
<b>T.16 – AUTOAVALIAÇÃO</b>				
<b>T.16.1 – SINTO-ME APTO A EXECUTAR A FUNÇÃO DE TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA</b>				
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
<b>T.16.2 – MINHA FORMAÇÃO INICIAL</b>				
<input type="checkbox"/> Atende plenamente as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Atende satisfatoriamente as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Não atende as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Não possuo formação				
<b>T.16.3 – MINHA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>				
<input type="checkbox"/> Atende plenamente as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Atende satisfatoriamente as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Atende insatisfatoriamente as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Não atende as necessidades do cargo				
<input type="checkbox"/> Não possuo formação				
<b>T.16.4 – GRAU DE DOMÍNIO DO CONHECIMENTO NECESSÁRIO PARA A ATIVIDADE DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS PARA LÍNGUA PORTUGUESA</b>				

<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
<b>T.35 .5 – GRAU DE DOMÍNIO DO CONHECIMENTO NECESSÁRIO PARA A ATIVIDADE DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA LIBRAS</b>		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum



**ANEXO B**

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC  
SUPERTINTENDÊNCIA DE ENSINO - SUPEN  
UNIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM - UNEA  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - GEE

**Termo de Autorização**

Autorizo a Mestranda, *Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira*, CPF nº 907.984.903-06, a ter acesso às Unidades Escolares da rede estadual, onde se encontram lotados Tradutores e Intérpretes de LIBRAS a fim de aplicar questionário e realizar entrevista com estes profissionais.

O objetivo deste trabalho é coletar dados para aquisição de informações sobre a inclusão do aluno surdo na rede estadual, assim como, o trabalho desenvolvido pelos tradutores e intérpretes de LIBRAS.

As informações coletadas serão acrescentadas ao seu projeto de Mestrado.

Teresina, 18 de outubro de 2018.

  
*Maria Eleonora Pereira Sá*  
Gerente de Educação Especial  
GEE/UNEA/SEDUC

## ANEXO C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** A Política de Inclusão Escolar para o aluno surdo na perspectiva Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa

**Pesquisadora Responsável:** Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Professora Colaboradora:** Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

**Instituição:** universidade Federal do Piauí – UFPI

**Unidade:** Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado

**Linha de Pesquisa:** Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Prezado (a) participante;

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado. Nesse sentido, **convidamos** você para participar da pesquisa intitulada “Política de Inclusão Escolar para o aluno surdo na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa”. Se for da sua vontade participar, deverá assinar este termo de Consentimento e devolver uma via ao responsável pela pesquisa. Em caso de desistência, você poderá recolher o seu consentimento, em qualquer momento, independente de justificativa e sem prejuízos a sua pessoa.

Esta pesquisa encontra sua **justificativa** baseada na temática da educação de surdos e no crescimento considerável de pesquisas, assim se tornou alvo de grandes discussões por pesquisadores da área e da comunidade surda, inclusive as políticas públicas que direciona o direito dos sujeitos surdos e a atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais tem sido uma grande temática de pesquisa. Este trabalho de pesquisa tem por **objetivo** investigar, na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), a implementação da política de inclusão escolar para o aluno surdo. **Os procedimentos metodológicos** que serão adotados neste estudo serão o questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Tradutor e Intérprete de Libras (TURETTA; LACERDA; MENDES, 2016) elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no âmbito do grupo de estudo do GP-FOREESP. Além deste, serão utilizados roteiros de entrevista semiestruturada a ser realizada com o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais com o intuito de aprofundar algumas questões.

Os dados serão analisados a partir das categorias do questionário, o período de coleta de dados iniciará a partir de abril de 2019, as entrevistas serão realizadas nas escolas estaduais da cidade de Teresina- PI, durarão em média 1 (uma) hora.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante, tanto no que diz respeito a aspectos físicos quanto psicológicos, nem situações discriminatórias, constrangedoras ou que causem qualquer tipo de desconforto, no entanto, o momento da realização das entrevistas e de preenchimento de questionários, bem como o tempo despendido podem ser apontados como eventuais desconfortos que o participante poderá ter. Eventuais constrangimentos nas situações de obtenção de dados podem ser sentidos por alguns participantes. Os pesquisadores observarão estes aspectos e tomarão posturas cabíveis a fim de fornecer um contexto propício e favorável para a realização da pesquisa. Caso ocorra

algum desses problemas, estes serão solucionados de imediato, como orienta a Resolução 510/16, Art.17, inciso II e a Resolução 466/12, item IV.3, alínea b. As informações obtidas, a partir dos procedimentos da pesquisa, serão mantidas em **sigilo**, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. Os participantes terão **confidencialidade e privacidade preservadas**. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética referenciado.

Como **benefícios**, espera-se contribuir para uma maior compreensão das discussões, acerca da inclusão com vista a um melhor entendimento sobre a aplicabilidade das políticas públicas com base nas diretrizes previstas nos documentos norteadores, observando, sobretudo, os aspectos inclusivos na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

Você terá garantia de acesso, em qualquer etapa de execução deste estudo, em caso de necessidade, aos profissionais envolvidos para esclarecimentos de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contatos apresentados neste termo. Outra alternativa disponível, o contato junto ao Comitê de Ética, poderá ser consultado a qualquer etapa para esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella (CEP-UFPI/CMPP) que tem por objetivo pronunciar-se sobre todos os trabalhos de pesquisa envolvendo seres humanos, visando estar em contato com as investigações nas diversas áreas do conhecimento, para que aconteçam dentro da correção ética.

A pesquisa não implica em qualquer tipo de remuneração ao participante, e nem **custos**, mas caso você sofra qualquer tipo de dano decorrente da investigação, terá o direito à assistência e à indenização de qualquer prejuízo.

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicado acima e declaro que irei participar voluntariamente. Ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente neste documento eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

**Assinatura do participante do estudo, nº de Identidade**

---

Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  
**Pesquisa responsável (Docente)**

Telefone:  
E-mail

---

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira  
**Pesquisadora Colaboradora (Discente)**

Telefone:  
E-mail:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina- PI. tel.: (86) 3215-5734 - e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A

### ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**TÍTULO:** A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS.

1. Sobre as políticas de Inclusão de aluno surdo no contexto educacional, como você Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais avalia o acesso e a permanência deste público na educação básica?
2. Você conhece as políticas de inclusão de alunos surdos, o que está previsto nestes documentos legais atende as necessidades deste público? Especificamente de sua escola?
3. Como você avalia a relação dos professores da classe regular, que possui aluno Surdo no que diz respeito à comunicação entre eles?
4. Sua comunicação com os professores das classes regulares é receptiva? Existe participação nos planejamentos das disciplinas?
5. Em sua atuação, quais as principais barreiras encontradas junto aos alunos surdos?
6. No que diz respeito às responsabilidades da aprendizagem do aluno surdo, isto fica claro para o professor da classe regular?
7. Os surdos que são acompanhados por você dominam a Libras? E a Língua Portuguesa?
8. Em sua percepção, os planejamentos dos professores são contemplados estratégias para ensino do aluno surdo?
9. Na elaboração das avaliações para os alunos, existe diferenciação para os alunos surdos? Se sim, você participa da elaboração?
10. Na escola que você atua, durante sua prática existe pausas para descanso? Existe revezamentos?
11. No que diz respeito a sua formação continuada, a escola que você atua lhe incentiva? Dar condições para isso?
12. Quais as estratégias você utiliza para a comunicação com surdos que não dominam a Libras?
13. Em sua prática, você faz uso de recursos facilitadores na mediação da comunicação?
14. Você realiza a Tradução e Interpretação de Libras em todas as áreas do conhecimento?
15. Você participa das reuniões da escola em que você atua? Suas considerações são atendidas?