O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 47 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.10207794

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

O ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS KAINGANG E GUARANI EM CURSOS DE LICENCIATURAS NO PARANÁ

Maria Christine Berdusco Menezes[1]

Isabel Cristina Rodrigues[2]

Rita de Cássia Silva Sanglard[3]

Resumo

O texto apresenta um estudo de caso, do tipo observacional, que analisa uma das ações da Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o processo de apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto da universidade, por indígenas Kaingang e Guarani durante a formação inicial em cursos de licenciaturas, que falam a língua indígena (L1) e desde criança com o ingresso no processo de escolarização aprendem a língua portuguesa (L2) e ao ingressarem na universidade e com a inserção de Libras nos currículos dos cursos, aprendem noções de Libras (L3). Como abordagem metodológica optou-se por um estudo de caso observacional que analisa o trabalho de acompanhamento pedagógico ofertado pela Comissão Universidade para Indígenas (CUIA local), da Universidade Estadual de Maringá, para cinco estudantes indígenas que cursaram a disciplina de Libras em 2021 e 2022. No trabalho de acompanhamento a Cuia local contou com uma professora ouvinte, com a formação em Libras, que atuou como mediadora e observadora na realização dos atendimentos. Como embasamento teórico recorreu-se a autores que discutem a educação superior indígena e do surdo, e autores que discutem o processo de aquisição da linguagem, entre elas a Libras, considerando as prescrições estabelecidas na legislação vigente para surdos. Os resultados destacam a relevância do ensino de Libras no contexto da universidade, uma vez que amplia o conhecimento acerca da surdez e da língua de sinais e introduz Libras para indígenas em formação, como possibilidade de apropriação de uma terceira língua (L3).

Palavras-chave: Comissão Universidade para os Indígenas; Estudantes Indígenas; Libras; Licenciaturas.

Abstract

This paper presents an observational case study, which analyzes one of the actions of the University Commission for Indigenous People (CUIA) and aims to present a reflection on the process of appropriating the Brazilian Sign Language (Libras) in the context of the university , by Kaingang and Guarani indigenous people during their initial training in degree courses, who speak the indigenous language (L1) and since childhood, upon entering the schooling process, they learn the Portuguese language (L2) and upon entering university and with the insertion of Libras in the course curricula, they learn notions of Libras (L3). As a methodological approach, we opted for an observational case study that analyzes the pedagogical monitoring work offered by the University Commission for Indigenous People (CUIA local), at the State University of Maringá, for five indigenous students who studied Libras in 2021 and 2022. In the monitoring work, the local Cuia had a listening teacher, trained in Libras, who acted as a mediator and observer during the consultations. As a theoretical basis, we used authors who discuss indigenous and deaf higher education, and authors who discuss the process of language acquisition, including Libras, considering the prescriptions established in current legislation for deaf people. The results highlight the relevance of teaching Libras in the university context, as it expands knowledge about deafness and sign language and introduces Libras to indigenous people in training, as a possibility of appropriating a third language (L3).

Keywords: Degrees; Indigenous Students; Pounds; University Commission for Indigenous Peoples.

[1] Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mcbmenezes@uem.br

[2] Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: icrodrigues@uem.br

[3] Professora de Libras na Educação Básica. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ritakkassia80@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação superior indígena é um tema que tem suscitado grandes discussões e análises nas últimas décadas devido à ampliação das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas na universidade e pela complexidade que o tema envolve, haja vista as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas que possuem formas próprias de aprendizagem baseadas em suas ancestralidades. Com essa diversidade faz-se necessário considerarmos os princípios da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade e como estes operam no ensino e na aprendizagem dos estudantes indígenas universitários.

A Constituição de 1988 é um documento de suma importância no processo histórico de luta, resistência e conquistas de direitos fundamentais dos povos indígenas, dentre os quais o de educação escolar, uma vez que garante o direito à uma escolarização diferenciada, específica e bilíngue, ampliando o número de escolas e acesso à educação básica em Terras Indígenas nas diferentes regiões do Brasil. Essa é uma das questões que impulsionou a busca pelo ensino superior pelos indígenas, devido à necessidade de formar professores e demais profissionais bilíngues para a construção da categoria escola indígena (BRASIL, 1999), em consonância com a legislação vigente e com a organização cultural de cada povo.

O ingresso de estudantes indígenas no ensino superior público é algo mais recente, com maior impacto a partir dos anos 2000 com duas ações fundamentais: a organização de cursos específicos por meio do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) criado pelo Ministério da Educação em 2005 a partir de experiências do Programa Diversidade na Universidade (PDU) de 2002 que teve como necessidade a formação diferenciada de professores indígenas. E a segunda ação refere-se a oferta de cotas ou vagas suplementares em cursos regulares por meio de processos seletivos específicos que contemplam os diferentes cursos oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior. Essa forma de ingresso é a referência desse estudo.

Nesse sentido, este texto é resultado de estudos teóricos de pesquisadoras que compõem o Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM) e do acompanhamento dos estudantes indígenas no âmbito da Universidade como uma das funções da Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA/UEM). Visa discutir a formação de estudantes indígenas, em cursos de licenciaturas, em uma universidade pública e estadual no Norte do Paraná, enfatizando os processos de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por entender o quanto importante e complexo é esse processo na formação dos indígenas.

No Paraná o acesso e permanência dos indígenas nas universidades estaduais faz parte das reinvindicações das lideranças indígenas junto aos governos. Mais especificamente, junto à Assessoria Especial para Assuntos Indígenas no estado do Paraná, instituída pelo Decreto nº 1.547, de 14/08/1992, no governo de Roberto Requião. A Assessoria, após ouvir demandas indígenas, iniciou articulações para o estabelecimento de uma política pública estadual. Posteriormente, houve a apresentação de um Projeto de Lei, feita pelo Deputado Estadual Cézar Silvestre, em junho de 2000, que foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) e sancionada pelo Governador Jaime Lerner. Trata-se da Lei Estadual n.º 13.134/2001 que possibilitou o ingresso dos indígenas em todas as universidades públicas estaduais do Paraná. Desse período em diante, todos os anos ocorre o Vestibular Específico para os Povos Indígenas no Paraná. Entre as opções de cursos, os mais procurados e que tem mais estudantes matriculados e formados, são os de formação de professores, uma vez que uma das possiblidades de trabalho nas comunidades de origem refere-se as funções da escola, resultando numa significativa demanda de docentes que sejam indígenas.

No mesmo período, em 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002) passa a ter a garantia de sua inclusão nos cursos de formação de professores a nível médio e superior, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005. Dessa forma, os estudantes indígenas que cursam licenciaturas recebem o ensino de Libras ampliando o conhecimento de línguas aprendidas.

Ressaltamos que os estudantes indígenas possuem línguas próprias e aprender outra língua requer conhecimento de metodologias interculturais que possam contribuir com os processos próprios de aprendizagem. Os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que são falantes da língua kaingang ou guarani (L1), aprenderam a língua portuguesa (L2) em sua forma oral e escrita e se apropriar de Libras, por se tratar de uma língua que o ensino é feito por um professor surdo, torna-se mais desafiador e muitas vezes requer estratégias diferenciadas, considerando os aspectos interculturais e bilíngues dos povos indígenas.

Diante disso o texto que segue se justifica pela necessidade de produções que abordam o ensino superior indígena a fim contribuir com o acesso e permanência dos indígenas na universidade, fato esse ainda recente na história da educação brasileira. O principal objetivo do manuscrito é apresentar estudos teóricos acerca da educação superior indígena e de Libras, e a prática desenvolvida com cinco estudantes indígenas das etnias Kaingang e Guarani durante os processos de ensino e aprendizagem de Libras no âmbito dos cursos de licenciaturas da UEM, Paraná.

Nas sete universidades estaduais do Paraná incluindo a Universidade Federal do Paraná, encontram-se matriculados, atualmente, 291 (duzentos e noventa e um) estudantes indígenas). Destes a

UEM possui 73 estudantes indígenas matriculados sendo que o restante, 218 (duzentos e dezoito), se divididos entre as demais IES, resulta em uma média de 31,14 (trinta e um virgula quatorze) estudante em cada IES. Sendo assim a UEM, com suas políticas efetivas de permanência de estudantes indígenas, tem conseguido a eficácia em termos de políticas públicas de inclusão, tanto no ingresso quanto na permanência.

Além de ter o maior número de matriculados, a UEM tem também, o maior número de formados pois dos cerca de 180 (cento e oitenta) indígenas formados, a partir do ingresso em 2002, até o ano de 2022, a UEM formou 48 (quarenta e oito) indígenas.

Entre os 73 matriculados na UEM, 39 fazem cursos de licenciatura e a disciplina de Libras, incluída nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos (PPC), é obrigatória em todos eles. O recorte temporal para este manuscrito é de 2002 a 2022, período que abrange o Primeiro Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, em que fortalece ações governamentais para o acesso e permanência de indígenas no ensino superior, até o estudo e as reflexões sobre a prática desenvolvida para o ensino de Libras, concluído em 2022, com cinco estudantes indígenas ouvintes e que possuem como L1 a língua indígena. Desses, quatro são Kaingang e um Guarani. Na UEM, o professor de Libras é surdo e nas turmas desses cinco estudantes indígenas todos são ouvintes, e com exceção deles, todos os outros são não indígenas.

O estudo se organiza em três partes que se complementam: a primeira, discorre sobre os indígenas nas universidades estaduais do Paraná e os processos próprios de aprendizagem, cujo período histórico dessa garantia iniciou-se com a Constituição Federal de 1988 (CF 1988); na segunda parte, a discussão sobre a obrigatoriedade e o ensino de Libras em cursos de licenciaturas, e por fim, a prática desenvolvida com os estudantes indígenas considerando o domínio da língua indígena, os processos próprios de aprendizagem e suas especificidades no processo de aquisição de Libras.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, centrada no método de estudo de caso observacional, cujos dados coletados (dados primários) referem-se à observação participante (TRIVIÑOS, p. 135, 1987), destacando-se pela sua capacidade de explorar as experiências, percepções e contextos envolvidos. A escolha metodológica permitiu uma análise de fenômenos específicos, proporcionando uma compreensão rica e contextualizada do objeto de estudo escolhido, constituído por um registro do trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pela CUIA local, durante o atendimento de cinco estudantes indígenas dos cursos de Pedagogia e História, na Universidade Estadual de Maringá (Pr), que cursaram a disciplina de Libras em 2021 e 2022. No trabalho de

acompanhamento a CUIA local contou com uma professora ouvinte com formação em Libras, que atuou como mediadora na realização dos atendimentos a cada um dos cinco indígenas, desenvolvendo atividades de monitoria, que por sua vez, realizou a observação participante, na qualidade de mediadora, observadora, sendo uma das autoras deste texto.

A abordagem metodológica adotada compreende a descrição do processo de desenvolvimento das referidas monitorias ofertadas no âmbito da CUIA da UEM. Posteriormente, realizou-se uma análise dessas atividades, ancorada tanto na legislação federal brasileira voltada para surdos, quanto em referenciais bibliográficos especializados. Essa abordagem se revelou fundamental e necessária, uma vez que aprimorar os estudos sobre a educação superior indígena requer uma análise crítica prática que se adota e da legislação em vigor à luz da produção acadêmica que abrange o tema em questão.

A abordagem incorporou diferentes estados da arte, contemplando a legislação vigente (BRASIL, 1999; 2000; 2002; 2005; 2010; 2015; 2021; 2022), revisão bibliográfica de autores de autores que estudam a educação superior indígena e os processos de ensino e aprendizagem em Libras: Ferreira-Brito (1995); Quadros e Karnopp (2004); Rodrigues e Wawzyniak (2006); Faustino (2006) Felipe e Monteiro (2007); Paladino (2012); Novak (2014); Solano e Felix (2014); Amaral (2021); Lopes (2023); Sanglard (2023); bem como o estudo dos documentos que regulamentam a temática e o acompanhamento pedagógica da CUIA local (UEM, 2006; UEM, 2007) durante a realização das atividades mediadas pela professora ouvinte com formação em Libras, que foram desenvolvidas com os cinco estudantes indígenas.

OS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Dados do Censo de 2022 demonstraram que há 1.693.535 indígenas no Brasil, um número 75% maior em comparação ao Censo de 2010 que registrou existirem 896,9 mil indígenas (BRASIL, 2022; 2010). No Paraná são 30.460 pessoas indígenas vivendo em Terras Indígenas e em contextos urbanos (BRASIL, 2022). Com o aumento da população indígena em todo território brasileiro e as lutas organizadas dos povos indígenas, há demanda de políticas públicas e sociais que possam atender as necessidades desses povos, entre elas a política educacional.

Em relação ao ensino superior indígena, em 2021, houve um total de 46.252 indígenas em universidades (SEMESP, 2023). Um aumento muito significativo, comparado aos "[...] primeiros anos da inserção indígena no ensino superior, indicavam um número aproximado de cinco mil matrículas indígenas [...]" (CAJUEIRO *in* GORETE NETO, 2018, p. 1340). No Paraná, são 2751 matrículas de estudantes indígenas entre as universidades públicas e privadas (BRASIL, 2021).

A implantação de políticas públicas que garantam o direito dos povos indígenas ao acesso e a permanência no ensino superior, ainda é considerado algo recente no Brasil, data dos anos de 1980, tendo como uma das pautas de reinvindicações dos indígenas a formação de professores em nível superior (MENEZES, FAUSTINO, NOVAK, 2021). Em pesquisas sobre o ensino superior indígena, Novak (2014) aponta que as discussões sobre esse nível de ensino para indígenas se iniciaram na segunda metade da década de 1990, como política institucionalizada por governo federal e governos estaduais. Anterior a esse período, a autora afirma que os poucos indígenas que se encontravam no Ensino Superior, acessavam vagas por iniciativa própria, sendo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) o único órgão a contribuir com alguma demanda de permanência no ensino superior.

Para Paladino (2012) a educação superior indígena vem ganhando visibilidade devido o contexto político favorável às "[...] ações afirmativas e ao combate da desigualdade educativa no Ensino Superior" (PALADINO, 2012, p. 176). Os povos indígenas requerem a educação superior por duas grandes demandas. A primeira refere-se à formação de professores indígenas em nível superior, a fim de aperfeiçoar as práticas docentes e por meio da capacitação conduzir com autonomia as escolas indígenas. A segunda diz respeito às relações dos povos indígenas com o Estado, o que requer formação para assumir de "[...] forma qualificada os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas em favor dos direitos e interesses indígenas" (PALADINO, 2012, p. 179). Além disso, os indígenas reconhecem que a formação acadêmica é importante para a proteção dos direitos de seus povos e como uma realização pessoal.

Outra questão relevante à formação de professores indígenas refere-se a uma demanda crescente em diferentes áreas, com destaque à área da educação devido a criação da categoria "escola indígena" que reconhece a necessidade "por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas" (BRASIL, 1999, p. 12). Dessa forma, a partir dos anos de 1990 tem se configurado diferentes formas de ingresso dos indígenas nas universidades públicas e privadas, a exemplo, a política de ação afirmativa e as licenciaturas interculturais. Além disso, e devido à grande procura, muitos indígenas tem participado dos processos seletivos universais.

Considerando o aspecto da interculturalidade (FAUSTINO, 2006) podemos dizer que com os indígenas no âmbito da universidade abrem-se espaços para o diálogo entre os conhecimentos universais, exigidos na academia, e os conhecimentos indígenas ancestrais, compreendendo-se que é possível articular um com o outro, e, neste caso, construir uma educação superior intercultural baseada no "[...] intercâmbio entre ciência e saberes locais, da interdependência entre teoria e prática sócio-

culturais, da interaprendizagem, da negociação entre pessoas de culturas diferentes, baseada no princípio fundamental do diálogo e do respeito" (SOLANO; FELIX, 2014, p. 68).

Nesse sentido, o trabalho no ensino superior, principalmente, quando há a presença indígena, requer possibilidades de metodologias que possam considerar os processos próprios de aprendizagem dos jovens indígenas. O trabalho docente por sua vez se configurará com uma nova postura teórico-prática, considerando cinco pontos fundamentais: i) a quem se destina o ensino; ii) qual é a razão de ensinar; iii) de que maneira realizar o ensino iv) como ocorre o processo de aprendizagem entre os indígenas Kaingang e Guarani e; v) como ocorre a interação social de estudantes Kaingang e Guarani nos cursos que não são interculturais. Essas questões somadas aos conhecimentos dos professores contribuem para o avanço da formação dos estudantes indígenas.

Outra questão que é muito importante destacar no ensino superior quando há a presença indígena diz respeito a língua. Os indígenas possuem suas línguas próprias. Foram anos de lutas e busca de reconhecimento, fortalecimento e revitalização das línguas indígenas. Dessa forma, há um impacto quando um indígena que é falante da língua indígena precisa dar conta de uma série de trabalhos acadêmicos, aulas expositivas, seminários e outras atividades, sem ser em sua língua materna, uma vez que, conforme pesquisas de Amaral (2021, p. 178) é grande "[...] the impact of external and internal factors that affect language vitality in a given group", sendo que as estruturas das línguas indígenas diferem da língua portuguesa. Em estudos sobre os direitos dos povos indígenas, de Sá Junior (2021) afirma que,

> O indígena de hoje não é mais aquele que veste pouca roupa e vive dentro da floresta. Isto se trata de um estereótipo. O indígena de hoje faz negócios com a sociedade abrangente, utiliza os seus meios de comunicação e locomoção. Mas nem por isso **deixa de falar a sua língua**, de praticar os seus costumes e de ter a sua identidade cultural particular (SÁ JUNIOR, 2021, p. 143).

O autor chama atenção ao fato de que os indígenas possuem direitos diferenciados e que essa questão se refere ao respeito à diferença como uma exigência do princípio da igualdade. Luciano (2006) pesquisador indígena destaca que a Constituição brasileira de 1988 apresenta um grande avanço aos direitos dos povos indígenas uma vez, que no texto da lei há um Capítulo específico "Dos Índios", contemplando no Art. 231 que "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (BRASIL, 1988). Isso significa, segundo Luciano (2006, p, 18) a autodeterminação indígena com possibilidade de viver a partir dos

projetos coletivos, “orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças”.

Entre os direitos dos povos indígenas, há o direito ao acesso e permanência na educação superior, bem como demostrado na “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” originada pela Conferência Mundial Sobre Educação Superior, promovida pela Unesco, em 1998, ocorrida em Paris, na França. Na declaração afirma-se que “Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas [..]” (UNESCO, 1998).

Com a ampliação da política para o acesso ao ensino superior aos indígenas, o estado do Paraná em 2001, instituiu uma política específica para o ingresso, regulamentada por meio da realização de vestibular específico para os povos indígenas que vivem no Paraná. Essa conquista é resultado das constantes reivindicações das lideranças indígenas junto à Assessoria Especial para Assuntos Indígenas no estado do Paraná, que em 2001, em um contexto nacional e internacional favorável (NOVAK, 2014) conseguiu fazer aprovar na ALEP uma política de vagas suplementares para o acesso aos indígenas às universidades públicas estaduais com a Lei nº 13.134/2001. Essa lei destinou três vagas em cada uma das sete IES públicas estaduais e, em 2006, sua substituta, Lei nº14.995/2006, duplicou o número de vagas, passando para seis.

O primeiro vestibular indígena ocorreu em 2002, sendo destinado 3 vagas para cada IES, faziam parte da organização: a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Em 2003 a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) passou a fazer parte. Em 2005, inseriu-se a Universidade Federal do Paraná (UFPR) ofertando 5 vagas, 7 vagas em 2007, e a partir de 2009, 10 vagas. Em 2006, a Lei Estadual nº 14.995/2006 ampliou o número de vagas para 6. E, em 2007, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) se inseriu no programa (MENEZES; FAUSTINO; NOVAK, 2021).

De acordo com Novak (2014), após a aprovação da lei 13.134/2001 foi criada, em caráter temporário, uma Comissão para “discutir e viabilizar a realização do vestibular dos povos indígenas do Paraná”. A partir de 2004 essa Comissão se torna permanente com a publicação da Resolução Conjunta n.º 002/2004 entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), as universidades estaduais, a qual agregou-se em 2005 a Universidade Federal do Paraná, sendo criada a “[...] Comissão Universidade para os Índios (CUIA) como comissão permanente, com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso e a permanência e a conclusão nos cursos de graduação nas universidades públicas sediadas no Estado do Paraná” (NOVAK, 2014, p. 209).

Atualmente, denominada de Comissão Universidade para os Indígenas e regulamentada pela Portaria 037/2022-SETI, tem como competências:

> I – Proceder à discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais para o ingresso de estudantes indígenas observada a legislação vigente e as disposições contidas nesta Portaria;
> II – Coordenar anualmente o processo de ingresso de estudantes indígenas nos cursos das Instituições de ensino superior.
> III – Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão, permanência e aproveitamento dos estudantes indígenas nas universidades, encaminhar relatórios à SETI e publicar os resultados;
> IV – Propor, articular e avaliar projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
> V – Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica em questões relacionadas à educação escolar nas comunidades indígenas;
> VI – Propor parcerias interinstitucionais visando ao aprimoramento do processo de gestão da política pública de educação superior indígena no Estado do Paraná, definindo orientações para as universidades participantes;
> VII – Acompanhar a gestão do auxílio permanência concedido aos estudantes indígenas matriculados nas instituições públicas de ensino superior;
> VIII– Propor diretrizes para a regulamentação das CUIAS Locais e acompanhar o processo, respeitando a autonomia das instituições públicas de
> ensino superior;
> IX – Apreciar e emitir parecer sobre questões concernentes às normas estabelecidas nesta Portaria;
> X – Propor políticas de acesso e permanência do acadêmico indígena elaborando modelo de regulamentação no plano de desenvolvimento interinstitucional de cada instituição pública de ensino superior;
> XI – Elaborar relatório anual referente à execução orçamentária de ações relacionadas ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas nas instituições públicas de ensino superior;
> XII – Enviar para a SETI, relatório anual referente à execução orçamentária de ações relacionadas ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas nas instituições públicas de ensino superior;
> XIII – Enviar anualmente para a SETI dados estatísticos e informações referentes à execução da política de acesso indígena ao ensino superior tais como, número de inscritos (PARANÁ, 2022).

A CUIA estadual é formada por três membros de cada uma das sete universidades estaduais e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e representantes indígenas. Tem como responsabilidade a realização das edições do vestibular específico para os indígenas. Cada universidade, em atendimento à Portaria 037/2022-SETI, organiza a CUIA local, também formada por três membros da instituição, representação estudantil e representantes dos cursos em que os estudantes indígenas se encontram matriculados. Além da participação na CUIA estadual, a CUIA local tem como um dos principais objetivos o acompanhamento dos estudantes indígenas, propiciando a permanência nos cursos de licenciatura, a formação acadêmica e, consequentemente a conclusão do curso.

As ações da CUIA local envolvem a realização de matrículas, orientações, acompanhamento pedagógico, além de relatórios e avaliações dos processos que visam o acesso e permanência dos indígenas no ensino superior. E cada universidade, com o princípio da autonomia universitária,

desenvolve seus processos e legislações próprias de acompanhamento e permanência estudantil, criando suas próprias legislações (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; NOVAK, 2014).

Entre as ações da CUIA local, a monitoria é uma das ações que tem contribuído com a permanência e avanço dos estudantes indígenas viabilizando o diálogo para o mapeamento das dificuldades e o atendimento individual ou em grupos específicos por matérias/conteúdos que tem contribuído com a permanência e avanço na aprendizagem dos estudantes indígenas. Novak (2014) demonstrou em suas pesquisas que o atendimento aos estudantes indígenas por meio de monitorias ainda necessita ser ampliado para que se torne "parte de suas rotinas de estudos" haja vista que, tradicionalmente, nos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas predominam a oralidade, a observação e a participação dos jovens em atividades práticas intergeracionais das comunidades.

A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA

Klein e Santos (2015) que pesquisaram sobre a disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, demostram que há grande contribuição no sentido de romper com o paradigma da surdez, da pessoa surda e da língua do surdo, Libras. O ensino de Libras tem contribuído, também, para auxiliar os futuros docentes na compreensão da diversidade linguística dos surdos por meio de uma interação efetiva em sala de aula, e, além disso, favorece os processos de ensino e aprendizagem dos futuros educadores ouvintes proporcionando a compreensão e interação dos alunos com surdez nas instituições escolares e a propagação da língua de sinais nesses espaços.

Incansáveis tem sido as lutas dos movimentos surdos no Brasil pautando discussões nos últimos anos pelo reconhecimento de seus direitos de usar a Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras, oficialmente legalizada pela Lei nº10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Os movimentos surdos vêm buscando medidas que promovam a equidade e acessibilidade deste grupo à Educação e tais documentos estipulam a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, englobando as licenciaturas e os cursos de Fonoaudiologia.

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é de suma importância, pois corrobora em desnudar conceitos errôneos a respeito da surdez e do conhecimento específico dos profissionais regentes de classe acerca da singularidade linguística apresentada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005). E a promoção da inclusão plena, deve ser um dos propósitos da inserção da disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura.

Percebe-se grande mobilização para a inserção de Libras nos currículos de cursos das

Instituições de Ensino Superior (IES) conforme estabelecido na legislação conquistada. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de abertura de editais de concursos públicos para o preenchimento de vagas de docentes de Libras habilitados e especializados que possam atuar nos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades.

O reconhecimento do profissional docente de Libras marcou-se institucionalmente por meio da lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, consolidando com relevância essa profissão, sendo este um passo importante no tocante a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de trabalho do intérprete de Libras.

O professor de Libras deve ser formado em curso de graduação de Letras/Libras ou Letras/Libras e língua portuguesa como segunda língua, podendo ser tanto surdo como ouvinte, entretanto, o surdo tem prioridade. O professor bilíngue Libras/língua portuguesa (intérprete em sala de aula) deve ser ouvinte e possuir curso de formação com comprovação em exame de proficiência. Há ainda o instrutor de Libras que é aquele capacitado por instituições reconhecidas pelo sistema governamental para atuar com alunos surdos e professores ouvintes em contextos escolares de nível básico (BRASIL, 2005). Assim, o sujeito surdo ganha espaço viabilizando a disseminação da sua língua, a Libras, bem como da sua cultura, favorecendo sua aprendizagem e interação com os demais alunos ouvintes inseridos na escola.

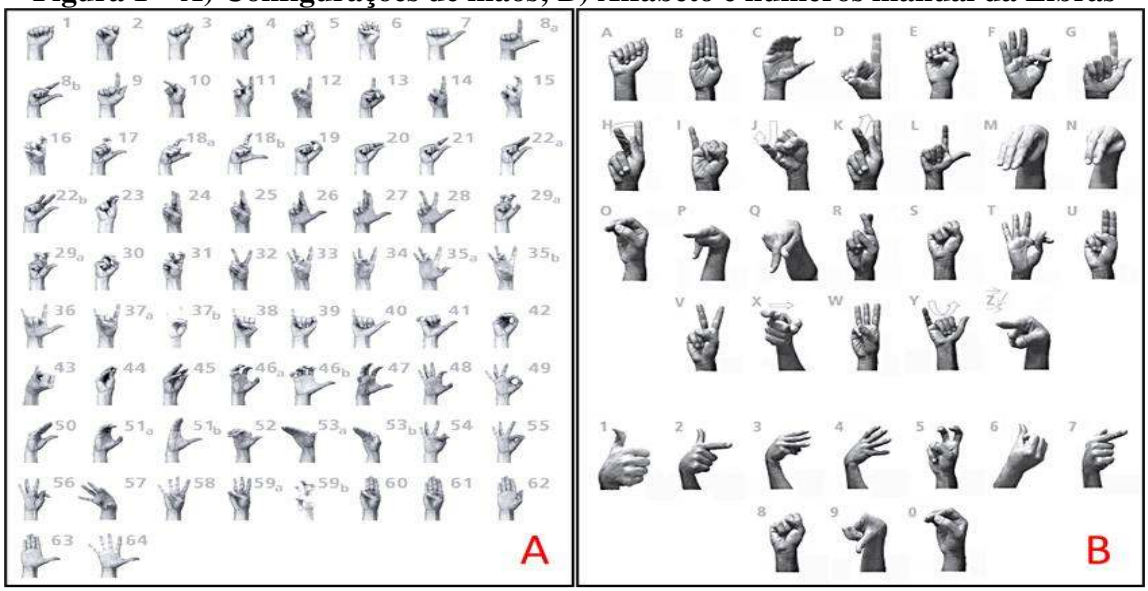
A Libras surgiu com o objetivo, entre outros, de facilitar a interação desse grupo com a comunidade ouvinte onde estão ou serão incluídos, entretanto, durante um grande período a mistificação de que a língua de sinais seria um empecilho à aquisição da língua oral pelas crianças surdas, retardou sua funcionalidade no processo educacional. Até o começo do século XXI, não se aceitava e não se considerava a língua de sinais como de fato uma língua, mas um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura interna e com restrições de comunicar apenas conteúdos concretos, sendo reconhecida apenas em 2002, quando foi sancionada a Lei 10.436.

Conforme estudos de Stokoe *apud* Quadros e Karnopp (2004) a Libras é uma língua de modalidade gestual-visual possuindo uma estrutura linguística semelhante à das diversas línguas de modalidade oral auditiva, e como todas as línguas orais-auditivas possui uma gramática própria definida pelos sistemas *fonológico* (línguas orais-auditivas) ou *quirológico*, a línguas de sinais desenvolvida pela arte de conversar por meio de sinais feitos com as mãos; *morfológico* que refere-se a palavra representada por sinal ou por um item lexical; *sintático* que é a frase; e também pelos sistemas semântico e pragmático, isto é o significado e seu uso, o sentido.

Destacamos aqui os itens lexicais que de acordo com Ferreira-Brito (1995), são sinalizados e usados convencionalmente pela comunidade surda. A autora estabelece como parâmetros a configuração

de mãos, o ponto e articulação, o movimento, a orientação e a expressão facial e corporal. Destacamos a configuração das mãos que é uma forma das mãos presentes no sinal e que são "[...] feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos dependendo do sinal" no total são 64 configurações de mão e que algumas delas estão presentes na formação do alfabeto para representar grafemas (FELIPE, MONTEIRO, 2007, p. 21).

Figura 1 – A) Configurações de mãos; B) Alfabeto e números manual da Libras



Fonte: Felipe e Monteiro (2007).

É relevante a aprendizagem da Libras para os graduandos indígenas, pois os mesmos irão retornar para suas comunidades para lecionar em suas escolas, exercendo um papel fundamental quanto à uma questão social de suma importância para inserção de alunos surdos contribuindo com a inclusão e a quebra de barreiras de comunicação entre os participantes desse ambiente escolar, uma vez que nas escolas indígenas além das línguas maternas – kaingang ou guarani - falada pelos alunos, ainda há a língua portuguesa e a Libras, que contribuem para uma diversidade muito rica e complexa na qual estudantes indígenas nos cursos de licenciatura terão a oportunidade de ter um contato inicial, mais que, necessário, pois, considerando a existência de indígenas surdos nas comunidades e escolas indígenas, essa é uma experiência e uma oportunidade *sine qua non*, da qual os cursos de formação docente não podem praticar a omissão diante dessa responsabilidade acadêmica, profissional e social.

No estado do Paraná em levantamento realizado junto a Secretaria de Estado da Educação (SEED) entre as 39 escolas indígenas que atendem 4824 alunos, 43 possuem algum tipo de deficiência (distúrbios de aprendizagem, deficiência intelectual, baixa visão, transtorno do espectro autista, deficiência física, atraso no desenvolvimento neurospsicomotor e cegueira) e entre elas há uma aluna

surda. Ela mora em uma Terra Indígena que possui 1886 habitantes (BRASIL, 2022) e todos são falantes da língua kaingang. A estudante surda encontra-se matriculada na primeira série do Ensino Médio.

Segundo Cassani López *et al*. (2022) "Las personas sordas e integrantes de pueblos originarios son grupos marginalmente invisibilizados, vulnerables económica, social, comunicativa y laboralmente".

Sanglard (2023) em pesquisa junto à comunidade indígena em que essa estudante reside, verificou-se que a interação com os colegas em sala de aula é feita por meio de sinais caseiros e que nem sempre são as configurações de mãos definidas em Libras. A comunicação por meio de sinais caseiros (*homesigns*) de alguma forma são "[...] estruturados independente da fala e por exibirem certa similaridade com a língua de sinais, embora seu uso não esteja diretamente relacionado a esta língua" (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2014).

A pesquisa de campo evidenciou que nas aulas de língua kaingang, o fato de o professor da sala ter tido o conhecimento de Libras no curso de graduação possibilitou que se adaptasse a leitura de uma literatura trabalhada em aula em Libras, com apoio do Tradutor e Intérprete de Libras – TILS, e assim a aluna pôde fazer a leitura e desenvolver as atividades durante a aula.

Ações como essa na educação básica indígena demonstra que a existência da Libras, como disciplina nos cursos de licenciatura, tem colaborado para que a língua de sinais seja conhecida e que conceitos equivocados da comunidade ouvinte em relação a comunidade surda sejam desconstruídos, além de contribuir com a aprendizagem dos estudantes surdos na educação básica.

Ressaltamos que o processo de escolarização de indígenas surdos, demanda entendimento e análise da educação bilíngue, conforme define a Constituição de 1988 e leis subsequentes, uma vez que remete a uma educação multilíngue envolvendo a Libras e outras variações linguísticas sinalizadas nas comunidades indígenas. Faz-se necessário o entendimento de que a "[...] educação dos indígenas surdos deve se preocupar com o ser surdo, mas, também, com o ser indígena, respeitando e valorizando as culturas de cada povo de acordo com a sua especificidade" (JESUS; RAHME; FERRARI, 2018, p. 730).

Entre os avanços e conquistas no que diz respeito à educação dos surdos, um deles é a oferta da Libras nos cursos de Licenciatura favorecendo uma educação de qualidade aos futuros profissionais que irão atuar diretamente com os alunos surdos em suas escolas. Mercado (2012) *apud* Andrade (2013, p. 42) menciona que o Decreto nº 5626/2005 pode favorecer a construção de "uma nova perspectiva para o atendimento da comunidade surda brasileira, no que se refere à efetivação do acesso dessa comunidade a todos os âmbitos da sociedade em que se encontra inserida, inclusive no setor educacional".

Ressaltamos que nos cursos de licenciatura há graduandos que nunca tiveram contato com surdos e podem definir a pessoa surda como muda, sendo que a mudez é uma deficiência nas cordas vocais ou no aparelho fonador, contudo, não tendo uma relação direta com a surdez. Portanto, Strobel e Ramos *apud* Barros e Hora (2009, p. 19) dissertam sobre o assunto ao dizerem que:

> [...] as comunidades de surdos de todo o mundo passaram a ser comunidades culturais [...] "falantes" de uma língua própria. Assim, mesmo quando não vocaliza, um surdo pode perfeitamente "falar" em sua Língua de Sinais, não cabendo a denominação SURDOMUDO. Por outro lado, a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez (STROBEL; RAMOS *apud* BARROS; HORA, 2009, p. 19).

Com relação a organização e a carga horária da disciplina, não há orientações legais de como proceder, apenas há na legislação vigente, a determinação da obrigatoriedade de Libras nos cursos de licenciaturas.

Em análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e História, disponíveis na página da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Estadual de Maringá, em que cinco estudantes indígenas cursaram, verificamos que a carga horária é de 4 horas/aula por semana, 68 horas/aula total e é ofertada na primeira série. Avaliamos a necessidade da continuidade da disciplina nas outras séries a fim de dar sequência e maior aprofundamento no conteúdo para que os graduandos consigam interagir e concluir com êxito a disciplina.

Os graduandos dos cursos de Pedagogia e História, participantes deste estudo, consideraram a disciplina de Libras como importante e fundamental para a sua formação profissional. Eles afirmaram que não havia tido nenhum outro contato com pessoas surdas anteriormente ao cursar a disciplina, e ao estudá-la ampliou seus conceitos e retirou estigmas a respeito dos surdos e da língua de sinais.

A MEDIAÇÃO DA CUIA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS KAINGANG E GUARANI

Discorremos sobre a disciplina de Libras na Universidade Estadual de Maringá (UEM) nas Licenciaturas de História e Pedagogia frequentadas por graduandos indígenas Kaingang e Guarani. A disciplina de Libras é ministrada por um professor surdo, e os estudantes indígenas são bilíngues em língua portuguesa e kaingang. Para eles a disciplina de Libras foi o primeiro contato com a aprendizagem de Libras ensinada por um professor surdo.

A língua como produto social, cultural e histórico faz parte desse contexto, mas, diante de uma nova língua pode sofrer intercorrências que a princípio possa parecer natural, como não saber lidar com o novo, o desconhecido, a falta de conhecimento, e pode ser comum a presença de ideias estereotipadas sobre uma nova língua, que precisam ser explicados. Nesse sentido, graduandos indígenas apresentaram algumas dúvidas em relação a apresentação dos conteúdos programáticos na disciplina de Libras.

A CUIA que tem como uma de suas competências o acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas, solicitou o apoio de uma professora ouvinte com formação em Libras para que pudesse fazer a mediação entre o professor da disciplina e os estudantes.

Atentamos para as reais dificuldades dos graduandos quando manifestaram que precisavam melhor compreender, aprender e consolidar alguns conteúdos apresentados, tais como: sinalização pessoal, cumprimentos, dias da semana e meses, alimentos, frutas, bebidas, animais, família, cores, estados, tradução, história dos surdos, entre outros. Então o esforço deu-se no sentido de buscar alternativas para a melhor constituição e entendimento desses conteúdos, para que o aprendizado fosse mais efetivo.

Como estratégia de atendimento no período de pandemia realizamos encontros de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet.* Durante os encontros virtuais estudamos com os universitários indígenas palavras solicitadas pelo professor surdo da disciplina de Libras. Auxiliamos na realização de atividades esclarecendo dúvidas e outras informações sobre a surdez e os sujeitos surdos. Nesse processo, buscamos fazer a mediação com dinâmicas para que os alunos tivessem mais participação e uso das expressões faciais e corporais a partir de situações do cotidiano deles. Os diálogos ocorreram usando Libras e a língua portuguesa nos momentos de dúvidas e explicações, assim contribuímos para a melhoria da fluência dos estudantes indígenas em Libras.

Utilizamos o alfabeto manual (figura 1 B) na introdução dos encontros e explicamos que o mesmo não é a língua de sinais, trata-se de um instrumento importante utilizado para soletrar manualmente as palavras sendo um recurso utilizado pelos falantes da Libras para soletrar nomes de pessoas, de lugares, siglas e algum vocábulo que ainda não tenha sinal. Geralmente, palavras que são soletradas, podem e são substituidas por sinais.

Junto com os estudantes indígenas elaboramos um Glossário em Libras com as palavras de grupos semânticos pedidos pelo professor e isso impactou de forma positiva no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, dando um suporte no momento de suas dúvidas e também para sua prática, tornando mais eficaz a sinalização dos sinais estudados.

Como parte do processo de ensino e aprendizagem a intérprete utilizou da configuração de mãos (figura 1 A) para sinalizar palavras. Abaixo (figura 2 A) usando a configuração de mão 31 fez várias

sinalizações representando as palavras: bode, vergonha, metro, parque de diversões, capoeira, sentar, gritar, inteligente, implante coclear, tema, cobra, morcego. Na figura 2 B, usou da configuração de mão 61 para a representação de "carro batendo na árvore".

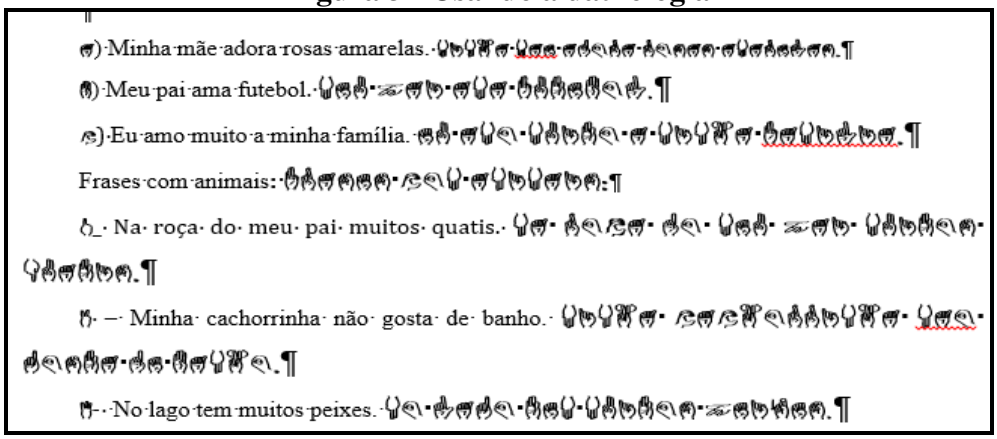
Figura 2 – Configuração de mão



Fonte: Professora Rita Sanglard (2021).

Outra atividade desenvolvida diz respeito a datilologia em que os estudantes indígenas puderam treinar o alfabeto manual, memorizar e consolidar os sinais pedidos pelo professor nas aulas de Libras nos cursos de licenciatura. A datilologia, escreve Gesser (2010, p. 76) "É quase como uma 'escrita no ar' em substituição do português escrito no papel", assim como explica Vygotsky sobre a apropriação da linguagem, o gesto, afirma o autor, "[...] precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou" (VYGOTSKY, 1995, p. 128).

Figura 3 - Usando a datilologia



Fonte: Elaborado por estudantes indígenas (2022).

E por fim, a gravação em vídeos contendo a apresentação pessoal e sobre uma personalidade indígena, que nesse caso escolheram: Gersem Baniwa, Ailton Krenak, Sônia Guajajara, Ceiça Pitaguary e Daniel Munduruku. Cada estudante indígena, com o apoio da intérprete, organizou a escrita e fez a gravação usando a Libras.

Por meio do apoio da CUIA, com a intérprete de Libras e as aulas com o professor surdo no curso de licenciatura os estudantes indígenas vivenciaram um entrelaçamento de culturas sendo: surda, ouvintista, e a indígena, três maneiras de enxergar e ver o mundo, por outras lentes, a primeira "compreende, modifica-o, torna-o habitável ajustando as suas percepções visuais" (STROBEL, 2008). A segunda hegemônica, oral e auditiva, e a terceira intercultural.

Em relação a aprender a L3 reportamos ao que nos ensina Vygotsky (2009, p. 137) de que [...] o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna". Dessa forma, durante os encontros para auxiliar os estudantes indígenas na realização das atividades, nos colocamos na figura de mediadora e buscamos fazer relações com os conhecimentos da língua indígena (L1), e também com a língua portuguesa (L2) para dar significado com a nova língua, Libras (L3).

Conforme afirma Gesser (2010, p.70), quando se fala em línguas, "todas as línguas são difíceis e fáceis, em um primeiro momento, em correlação com o nível de distinções ou semelhanças possíveis com a nossa própria língua materna". Portanto, iniciantes de Libras, em seu primeiro contato com a língua, muitas vezes, consideram sua aprendizagem árdua, por não haver muitas semelhanças no processo de aprendizagem da Libras e do Português ou Libras e Língua indígena.

A língua em sua essência é que caracteriza o ser humano, nos diferenciando dos demais seres vivos. Se não fosse o desenvolvimento da linguagem enquanto produção humana que se aprimora a partir das condições objetivas de existência do homem, seríamos como os primatas. Pela linguagem nos comunicamos e organizamos nosso pensamento, e há diferentes formas de desenvolvimento da linguagem, a linguagem gestual e escrita fazem parte desse desenvolvimento. Afirma Leontiev (1978) quando corrobora que

> A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. O elo directo que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e 'objectivado' da realidade (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Saussure (2006) compara a linguagem a uma moeda, apresentando duas faces interdependentes: o lado social (língua) e o lado individual (fala).

> Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Para Bakhtin (1997) a linguagem permeia toda a vida social, realizando funções predominantes na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Afirma que as palavras devem ser vistas com duas faces, uma vez que provém da interação entre locutor e ouvinte. Contrapondo sua apreciação com a postura de Saussure, Bakhtin apresenta esta asserção:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Nesse processo educacional falar das línguas indígenas é necessário para entendermos o processo histórico e cultural que trazem. No Brasil são 305 etnias indígenas e 274 línguas indígenas faladas (BRASIL, 2022), cada uma com suas especificidades, pertencendo a povos etnicamente diferentes, com organizações sociais, políticas, culturais, cosmogônicas muito complexas, que lutam para continuidade e valorização de sua história que foi historicamente apagada de suas culturas e de suas línguas.

A educação escolar nas comunidades indígenas provenientes dos percursos históricos vivenciados, trouxe a consolidação desse espaço para a construção, emancipação social, e movimentos para debates e ideias voltadas para a valorização de suas concepções e práticas do lugar que ocupam na sociedade. Com a categoria de escolas indígenas criada em 1999, amplia-se uma relação direta para o processo de acesso e permanência dos indígenas em cursos de licenciaturas, uma vez que há o reconhecimento que a escola indígena para ser diferenciada, bilíngue e intercultural necessário se faz a participação da comunidade e que a "[...] à sua frente estejam professores indígenas preferencialmente falantes da língua materna dos alunos da escola e pertencentes à mesma etnia" (BRASIL, 2002, p. 15).

A Resolução nº 1/2015 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, em seu Art. 4º define que a formação inicial de professores indígenas "[...] deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais [...]" (BRASIL, 2015). Nesse contexto de formação de professores indígenas com vistas a atuação nas escolas indígenas é que houve o atendimento aos cinco estudantes indígenas falantes de língua indígena (L1), da língua portuguesa (L2) e que estavam em processo de aprender a Libras (L3).

Libras é uma língua que demanda tempo para adquirir conceitos, aprender questões estruturais e gramaticais. Os estudantes de Libras, precisam apresentar, além do conhecimento dessas regras, capacidades e agilidades motoras e expressivas, através da expressão facial e corporal, pois são componentes dos parâmetros da língua, sendo fundamentais para a fluência em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos asseverar que a disciplina de Libras nas licenciaturas é de suma importância para todos os acadêmicos ouvintes e surdos, porque existe uma grande população surda no país que ainda possui uma grande dificuldade em vários setores básicos da sociedade, seja por falta de informação, inclusão, comunicação ou por ausência de pessoas que saibam Libras para a comunicação.

Assim, dialogar sobre a permanência, expansão e estratégias que os professores devem usar para ajudar os acadêmicos na disciplina de Libras nas licenciaturas, é necessário e pertinente. Na atualidade percebemos uma relativa mudança de necessidade por parte dos surdos, pois, há tempos, as prioridades e reinvindicações desse grupo eram pertinentes com relação à presença do profissional intérprete de Libras e hoje, os surdos querem que os profissionais aprendam sua língua. Essa mudança pode estar relacionada à política de educação atual do país, pois os surdos lutam por uma educação bilíngue.

Quanto mais as Instituições de Ensino implantarem uma educação bilíngue com disciplinas de Libras em suas licenciaturas, consequentemente mais acadêmicos estudarão, saindo de seus cursos sabendo melhor Libras para atuarem em suas escolas e a comunicação será cada vez mais baseada na interação entre ouvintes e surdos, contribuindo para que todos aprendam e se desenvolvam.

Destacamos a necessidade de avançar no ensino de Libras nos cursos de licenciatura que possuam indígenas matriculados, pois a inserção da língua de sinais em turmas que tem indígenas matriculados pode colaborar pare que estes criem sinais indígenas de Libras, como exemplificado acima no corpo deste estudo, o que contribui para contextualizar e significar ainda mais o aprendizado em Libras, considerando os processos próprios de aprendizagem indígenas, pois são esses estudantes indígenas que na mediação dos conhecimentos das L1, L2 e L3, serão capazes de realizar apropriações e ressignificações das L1 e L2 para criar um estoque de sinais na L3.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L “How can linguists support language revitalization efforts in the Brazilian context?”. **Revista Línguistica**, vol. 17, n. 2, 2021.

ANDRADE, É. "Estudo da disciplina de Libras em duas Licenciaturas no litoral do Paraná". **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, vol. 6, n. 2, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BARROS, J. P.; HORA, M. M. **Pessoas surdas**: direitos, políticas sociais e serviço social (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Serviço Social). Recife: UFPE, 2009.

BRASIL. **Censo da educação superior**: microdados do censo da educação superior. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Censo demográfico 2010**: características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30/09/2023.

BRASIL. **Censo demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/10/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/10/2023.

BRASIL. **Parecer n. 14 de setembro de 1999**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/10/2023.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 7 janeiro de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/10/2023.

CASSANI LÓPEZ, L. G. *et al*. "Las Señas, el Entorno Natural y su Cosmovisión: la multiculturalidad en lo cotidiano". **Milenaria, Ciencia y Arte**, n. 19, 2022.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena (Tese de Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2006.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. **Libras em contexto**: curso básico. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.

GESSER, A. "Metodologia de ensino de Libras como L2". **Portal Eletrônico UFSC** [2010]. Disponível em: <www.ufsc.br>. Acesso em: 23/08/2023.

GORETE NETO, M. G. "Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena". **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 3, n 57, 2018.

JESUS, J. B.; RAHME, M. M. F.; FERRARI, A. C. M. "Educação intercultural indígena e educação matemática: o percurso de um jovem surdo de etnia Pataxó". **Perspectivas da Educação Matemática**, vol. 11, n. 27, 2018.

KLEIN, M.; SANTOS, A. N. "Disciplina de libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior?". **Reflexão e Ação**, vol. 23, n. 3, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1978.

LUCIANO, G. S. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. "Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná". **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, n. 1, 2021.

NOVAK, M. S. J. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá (Tese de Doutorado em Educação). Maringá: UEM, 2014.

PALADINO, M. "Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior". **Práxis Educativa**, vol. 7, 2012.

PARANÁ. **Portaria n. 037, 15 agosto de 2022**. Curitiba: Governo do Estado, 2022. Disponível em: <www.pr.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2004.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK, J. V. "Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná–reflexões". **DocPlayer** [2006]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 23/08/2023.

SÁ JUNIOR, A. F. **Do enfrentamento ao reconhecimento**: povos indígenas e leis discriminatórias. Boa Vista: Editora IOLE,2021.

SANGLARD, R. C. S. **Políticas públicas de educação inclusiva**: um estudo de caso de uma indígena surda na comunidade escolar Kaingang na Terra Indígena Ivaí, Manoel Ribas, Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação). Maringá: UEM, 2023.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Instituto Semesp, 2023.

SOLANO, E. J. B.; FÉLIX, M. I. S. "Licenciatura intercultural indígena: metodologias e práticas diferenciadas". **A Palavrada**, n. 6, 2014.

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

TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. F. "Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2". **Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**. Uberlândia: UFU, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UEM – Universidade Estadual de Maringá. **Resolução 115, 08 de outubro de 2007**. Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <www.scs.uem.br>. Acesso em 23/09/2023.

UEM – Universidade Estadual de Maringá. **Resolução n. 205, de 13 de dezembro de 2006**. Maringá: UEM, 2006. Disponível em: <www.scs.uem.br>. Acesso em 23/09/2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 47| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima