

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE**

CAMILA CAROLLO TRENTTO

**COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE INDÍGENAS SURDOS
GUARANI-KAIOWÁ COM A SOCIEDADE NÃO INDÍGENA: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE O PAPEL DA LIBRAS**

Dourados-MS
2026

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE**

CAMILA CAROLLO TRENTTO

**COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE INDÍGENAS SURDOS
GUARANI-KAIOWÁ COM A SOCIEDADE NÃO INDÍGENA: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE O PAPEL DA LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Lopes Coelho
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Dourados-MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T795c Trento, Camila Carollo

COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE INDÍGENAS SURDOS
GUARANI-KAIOWÁ COM A SOCIEDADE NÃO INDÍGENA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
O PAPEL DA LIBRAS [recurso eletrônico] / Camila Carollo Trento. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Lopes Coelho .

Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)-Universidade Federal da Grande
Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação de surdos. 2. Libras. 3. LIS. 4. Interculturalidade. 5. Comunidades indígenas. I.
Coelho, Prof.^a Dr.^a Luciana Lopes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE INDÍGENAS SURDOS GUARANI-KAIOWÁ COM A SOCIEDADE NÃO INDÍGENA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PAPEL DA LIBRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), como exigência para a obtenção do título de mestre.

Dissertação julgada e aprovada pela Comissão Julgadora em 20/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCIANA LOPES COELHO
Data: 18/05/2026 12:16:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciana Lopes Coelho - UFGD
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 ANA PAULA CUNHA DOS SANTOS FERNANDES
Data: 15/05/2026 17:19:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. A _____ des – (CCCSE-UEPA)

Documento assinado digitalmente
 CASSIO KNAPP
Data: 18/05/2026 11:46:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cássio Knapp - UFGD
(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, presença e sabedoria concedidas em cada etapa desta caminhada.

Ao meu esposo, Telmo Trento Junior, e aos meus filhos, Mariana Carollo Trento e Pedro Affonso Carollo Trento, pelo apoio incondicional, incentivo constante, ajuda em todos os momentos e pela compreensão diante de minha ausência em tantos dias dedicados ao estudo. Aos meus irmãos, Claudia Janayna Carollo e Carlos Alexandre Carollo, que não mediram esforços, dedicaram tempo e me ofereceram apoio e ajuda sempre que precisei. Minha eterna gratidão.

À minha sobrinha Rebeca Carollo Vieira Martins, sempre tão amorosa e carinhosa.

A minha mãe, Zoleide Pinto de Oliveira, que, apesar de todas as dificuldades que passou com problemas de saúde, sempre me fortaleceu. Sua força e dedicação foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha sogra, Valéria Reolon Pillar, que, em todos os momentos, me incentivou e me encorajou a prosseguir.

À minha orientadora, Professora Dra. Luciana Lopes Coelho, pela orientação segura, pela paciência, pela confiança em meu trabalho e por cada ensinamento que levarei para minha vida profissional e acadêmica.

Ao Professor Dr. Antônio Dari Ramos, à Professora Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, e ao professor Dr. Cássio Knapp, que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora e contribuíram com este estudo.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e parceria, principalmente a minha amiga Iracema Peixoto Ratier que sempre foi ombro amigo. À Diretora da Escola Municipal Mitã Rory, Andreia Rodrigues Ortiz de Souza, pela compreensão e incentivo sempre.

À professora mestre Joice Mara de Freitas, por me incentivar a ingressar no mestrado e pelo constante apoio ao longo de toda esta trajetória.

À Marcielle Gomes, por me permitir conhecer sua família e construir uma relação de colaboração que se estendeu ao longo deste estudo; e à criança indígena surda, pela participação, alegria e espontaneidade em todas as aulas. Sua presença deu sentido a este trabalho.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, o meu sincero e profundo agradecimento.

Dedico, em primeiro lugar, a Deus, pela força, sabedoria e coragem concedidas ao longo de toda esta caminhada.

Ao meu esposo, companheiro de vida, com quem compartilho sonhos e conquistas. Agradeço pelo cuidado, pela paciência e por sua capacidade de me trazer paz em meio à correria e aos desafios de cada semestre.

À minha família, pelo amor, apoio e por sempre acreditarem em mim. Em especial à minha mãe, cujo cuidado e dedicação foram, em muitos momentos, a esperança que me impulsionou a continuar.

Aos meus irmãos e aos meus filhos, que, com seu apoio, carinho e incentivo, nunca me deixaram desistir.

RESUMO

Este estudo configura-se como uma pesquisa-ação participativa em contexto etnográfico, que teve como passos o levantamento de necessidades e diagnóstico junto à família e comunidade escolar, planejamento da ação/intervenção na escola e a avaliação dos resultados. A investigação foi realizada em uma escola municipal do município de Amambai-MS, a qual atende estudantes indígenas, embora não se caracterize como escola indígena, mas sim como escola destinada a indígenas. As pessoas participantes do estudo foram a criança indígena, sua mãe e os professores que atuam na escola. O objetivo central consistiu em levantar as necessidades da família no que diz respeito à comunicação com a criança e, a partir dos resultados, promover o engajamento da família na aquisição de estratégias de comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tomando como base os sinais familiares utilizados na comunicação doméstica desde o nascimento da criança indígena surda. Para a fundamentação teórica, foram analisados artigos científicos e obras de referência da área. Foram realizadas entrevistas semiestruturada permitindo identificar os principais desafios enfrentados pela família no processo educativo, especialmente diante das barreiras comunicacionais impostas pela surdez. A mãe manifestou o interesse em aprender uma forma de comunicação com a filha, que pudesse ampliar os conceitos para além dos apontamentos de objetos e pessoas. Em resposta a essa necessidade, desenvolveu-se um projeto pedagógico de ensino de línguas de sinais envolvendo mãe e filha, com encontros semanais. As aulas foram planejadas e conduzidas com a participação de mãe e filha, que colaboraram na criação de material didático específico para o estudo, em formato trilingue, contemplando a Língua Indígena, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. A partir de entrevista realizada após a realização do projeto com a família, analisou-se que a estratégia contribuiu significativamente para o fortalecimento das interações comunicativas no ambiente familiar, promovendo a construção de diálogos interculturais. Os resultados indicaram que a participação ativa da família constituiu elemento determinante no processo de ensino-aprendizagem da criança surda, evidenciando que a consolidação de práticas educativas inclusivas depende diretamente do reconhecimento e da valorização da língua materna do sujeito surdo. Conclui-se que intervenções pedagógicas que integrem família, escola e língua de sinais podem favorecer não apenas o desenvolvimento linguístico da criança, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos e identitários no contexto familiar. O estudo contribui para o campo da educação inclusiva ao apresentar uma experiência concreta de formação linguística em contexto intercultural, oferecendo subsídios para a elaboração de políticas públicas voltadas ao apoio às famílias de crianças indígenas surdas.

Palavras-chave: Educação de surdos; Lis, Libras; Família; Interculturalidade; Comunidades indígenas.

ABSTRACT

This study is characterized as participatory action research within an ethnographic context, comprising the following stages: needs assessment and diagnosis with the family and school community, planning of the action/intervention at the school, and evaluation of the results. The research was conducted in a municipal school in the city of Amambai, Mato Grosso do Sul, Brazil, which serves Indigenous students, although it is not formally classified as an Indigenous school, but rather as a school intended for Indigenous students. The participants in the study were an Indigenous child, her mother, and the teachers working at the school. The main objective was to identify the family's needs regarding communication with the child and, based on the findings, to promote family engagement in acquiring communication strategies, such as Brazilian Sign Language (Libras), grounded in the family signs used in daily communication since the birth of the deaf Indigenous child. For the theoretical framework, scientific articles and key works in the field were analyzed. Semi-structured interviews were conducted, allowing the identification of the main challenges faced by the family in the educational process, especially due to communication barriers imposed by deafness. The mother expressed interest in learning a form of communication with her daughter that could expand beyond pointing to objects and people. In response to this need, a pedagogical project for teaching sign language was developed, involving both mother and daughter through weekly meetings. The classes were planned and conducted with the participation of both, who collaborated in the creation of specific teaching materials for the study, in a trilingual format encompassing the Indigenous language, Sign Language, and Portuguese. Based on an interview conducted with the family after the implementation of the project, it was found that the strategy significantly contributed to strengthening communicative interactions within the family environment, promoting the construction of intercultural dialogue. The results indicated that active family participation was a determining factor in the teaching-learning process of the deaf child, highlighting that the consolidation of inclusive educational practices depends directly on the recognition and appreciation of the deaf individual's mother tongue. It is concluded that pedagogical interventions integrating family, school, and sign language can foster not only the child's linguistic development but also the strengthening of affective and identity bonds within the family context. This study contributes to the field of inclusive education by presenting a concrete experience of language development in an intercultural context, offering support for the development of public policies aimed at assisting families of deaf Indigenous children.

Keywords: Deaf education; LIS, Libras; Family; Interculturality; Indigenous communities.

RESUMO EM LÍNGUA GUARANI-KAIOWÁ

Ko mbo'epy rupi ojehecha há eñemboaty ave ava kuera reko rehegua, oñemopyendáva umi ojehe ouva rehe, ochuka teko porã rupi, ojepyguarau ha ojehei kuaa haguã. Avei oñema'e rupi umi temimbo'e kuéra rehe, oisãmbyhýpope, teko mbo'e meme guava, ojejapo tembiapo há'e oikovê haicha, peteî mitã ava kaiowá, nohendúiva há'e, (ijapysapeva) ndive. Ko ojehe va'ekue oñemotenonde peteî mbo'ehao municipal tavaguasu Amambai-MS-pe, omba'apova temimbo'e avakuéra ndive, jepénte ndojeguerékói mbo'ehao avava ramo, noĩrigui tekohape. Mbo'ehao há'e ava-kuérape guarã. Tembiapo ojejapo va'ekue, ha'e sy, mbo'ehára kuera ha mitã ndive. Hembipotápe, ha'e ohechakuaa oikotevêva oñe'êvy mitã ndive ha, oñemopyendáva, omokyre'yvy, tembiechaukapy, mba'echapa oikota há'ekuera, mba'echapa oporanduta, ojerureta, omombe'uta, upearã oiporu (Libras), oipyhy mbarete umi jechukapy porehe hogaygua oiporuva. Kuatia rele oĩ haguã, ojehecha porã kuatiapype guarehe, oñemoherakuáva tembiapo oguereko añetehapy. Oñemotenonde ñepondu jekorecha haguã tuvakuéra ha mbo'ehára ndive, upea rupi ohechakuaa umi tembiapo mbarete ombohováiva hógaygua kuerape, pe jeguata mbo'e há rupi, . Pe hógapeguape sy, ohechauka há'e ave oikuaase há LIBRAS oñe'e ha'gua peteîcha imembykuña ndive ikatuva ombotuichave umi ohasava. Ochuka umi mba'e ha tapichakuérape. Ombohováí haguã ko tekotevê, oñembosako'i kuri peteî kuatia ñe'ê ombo'e haguã ñe'ê LIBRAS, oreko ñembyaty peteîcha oikuaa haguã. Umi mbo'esyry ojehei ha oñemotenonde sy ha imemby ndive ojejapo haguã há upeicha oikuaa haguã peteîcha oñondive, oipytyvõva omoheñóiv oiporu va'erã mbo'ehara kuera temimbo'e ndive. Mbohapy laja karái ñe'eme (trilingue) oje'e, oikeva Ava ñe'ê, karái ñe'ê ha LIBRAS. Oñemopyendáva ñeporandu ojejapo isy ndive oñemboguata rire tembiaporã, ojehecha tuicha oipytyvõ omombarete haguã ñomongeta hoga ygua ndive, omokyre'y ñomongeta ava pa'ũ rupi. Umia ohechauka ichupe ha'éva peteî jeguata mbarete ochukava ñomongeta añeteva mitã ijapysapeva ndive. Ohechauka ikatuha oimerãeva temimbo'e oho mbo'e róypy, oñomongeta oimerãeva ndive. Oñemohu'ã mbo'ehara remembiapo rehe, mbo'ehao ha ñe'ê ojechukava po rehe, ikatúva omombarete ndaha'úi mitã pente avei ijerere kuera pe guape ha hoga ygua kuerape guape, hoga ryepýpe. Ko temimboé oipytyvõ ochukavy mbaéichapa ikatu mitã oñemoi porã pa'ũkuera apytepe há upepe mbo'ehara ikatu ombo'e chupe há'e oikotevê haicha. Oikuave'ëvo ha omoheñói ohvy hembipotápe oipytyvõ pehengue kuerape, mitãnguéra ava ijapysape va'epe.

Ñe'ê tenondegua: Tekombo'e ohendu'yva; Ogaygua; rehegua; ava-kuéra rehegua.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	13
LISTA DE TABELAS	15
LISTA DE APÊNDICES	15
APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I - BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	31
1.1 Interface entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena: Políticas públicas e práticas, avanços e desafios	31
1.2 Contextualização do Campo de Pesquisa	37
1.3 Caminhos Metodológicos	44
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERSPECTIVAS CULTURAIS E EDUCACIONAIS.....	51
2.1 Marcos legais.....	51
2.2 Inclusão, cosmovisão e Educação Especial: um campo de enfrentamentos e possibilidades	55
2.3 Inclusão escolar: Conceitos fundamentais.....	63
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: MARCOS LEGAIS, CONCEITOS E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS .	67
3.1 Fundamentos legais e políticas educacionais	67
3.2 Identidade surda, direitos linguísticos e Línguas Indígenas de Sinais	72

CAPÍTULO IV - OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: A ESCOLARIZAÇÃO, PERSPECTIVAS PLURILÍNGUES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	83
4.1 A escolarização de crianças indígenas com deficiências: perspectivas de gestores e docentes	83
4.2 A comunicação da criança indígena surda na perspectiva familiar: entre saberes tradicionais e práticas cotidianas.....	90
CAPÍTULO V - A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA SURDA: PERSPECTIVAS PLURILÍNGUES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS DE INCLUSÃO	115
5.1 Ampliação da comunicação entre a criança indígena surda e sua família: evidências da pesquisa	115
5.2 Percepções da professora regente sobre o processo ensino-aprendizagem da criança indígena surda.....	118
5.3 Percepções da profissional de apoio sobre o trabalho educacional com a criança indígena surda	121
5.4 A perspectiva da professora sobre a Língua Materna e Cultura Indígena: resultados da entrevista.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS.....	131
REFERÊNCIAS	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto de satélite da Escola Municipal Mitã Rory	40
Figura 2 – Mapa da população indígena em Mato Grosso do Sul	41
Figura 3 – Mapa da população indígena em Amambai	41
Figura 4 – Projetos desenvolvidos pela escola	43
Figura 5 – Evolução das matrículas na Educação Especial	59
Figura 6 – Mapa de indígenas com publicações sobre Línguas Indígenas de Sinais e indígenas surdos	76
Figura 7 – Gráfico do número de indígenas surdos ou com deficiência auditiva – Polo Base de Amambai-MS	78
Figura 8 – Gráfico do número de habitantes indígenas nas Terras Indígenas Amambai e Limão Verde, no município de Amambai-MS	79
Figura 9 – QR Code de ação realizada na escola	81
Figura 10 – Gráfico de professores da Escola Mitã Rory	84
Figura 11 – Gráfico sobre estratégias e atitudes dos professores em relação aos estudantes com deficiência	85
Figura 12 – Gráfico das adequações realizadas pela rede municipal de ensino	87
Figura 13 – Adequações específicas para o atendimento escolar de estudantes com deficiência	93
Figura 14 – Memória visual das saudações – Língua de Sinais (CAS-MS)	97
Figura 15 – Memória visual das saudações – Língua de Sinais gerada por IA	98
Figura 16 – Jogo da memória afetivo – Língua de Sinais (CAS-MS)	99
Figura 17 – Jogo da memória afetivo personalizado – Língua de Sinais gerada por IA	100
Figura 18 – Jogo da memória trilingue (animais) – Língua de Sinais (CAS-MS)	101
Figura 19 – Jogo da memória trilingue (animais) – Língua de Sinais gerada por IA	102
Figura 20 – Vídeo com sinais próprios da criança indígena surda	103
Figura 21 – Vídeo das aulas práticas	103
Figura 22 – Calendário trilingue 2026 – Língua de Sinais (CAS-MS)	104
Figura 23 – Calendário trilingue 2026 – Língua de Sinais gerada por IA	105
Figura 24 – Números de parede de 0 a 20 (tamanho A4) – trilingue	106
Figura 25 – Cartazes dos meses do ano e dias da semana – trilingue – Língua de Sinais (CAS-MS)	107
Figura 26 – Cartazes dos meses do ano e dias da semana – trilingue – Língua de Sinais gerada por IA	108

Figura 27 – Cartões trilíngues para jogos com os temas meses do ano e dias da semana, incluindo representações em Língua de Sinais geradas por IA	109
Figura 28 – Cartões trilíngues para jogos com o tema animais, incluindo representações em Língua de Sinais geradas por IA	110
Figura 29 – Vídeo de leitura bilíngue	126
Figura 30 – Atividades desenvolvidas durante as aulas de Cultura Indígena e Língua Materna	128
Figura 31 – Bingo bilíngue (animais)	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AGNU – Assembleia Geral das Nações Unidas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAS-MS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – Mato Grosso do Sul

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

E EI – Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FACALE – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados

FAIND – Faculdade de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEI – Grupo de Estudos em Educação Inclusiva

GTLIS – Grupo de Trabalho das Línguas Indígenas de Sinais

IA – Inteligência Artificial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBA – Instituto Federal da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LIS – Línguas Indígenas de Sinais
LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira
LTS – Língua Terena de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ODAS – Objetos Digitais de Aprendizagem
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEI – Plano de Ensino Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE/PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEI – Plano Nacional de Educação Escolar Indígena
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SESAI – Secretaria de Saúde Indígena
SKA – Sinais Kaingang da Aldeia
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TI – Terra Indígena
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição e perfil dos participantes da pesquisa	45
Tabela 2 – Etapas metodológicas	47
Tabela 3 – Línguas Indígenas de Sinais mapeadas e reconhecidas até 2024	75

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para professores de apoio e da Sala de Recursos	142
APÊNDICE B – Questionário realizado com a mãe da criança	144
APÊNDICE C – Questionário para a professora regente	146
APÊNDICE D – Questionário para a professora de apoio/intérprete de Libras	148
APÊNDICE E – Questionário para a professora de Língua Materna e Cultura Indígena.....	150
APÊNDICE F – Requerimentos	152
APÊNDICE G – Projeto de aulas práticas	154
APÊNDICE H – Questionário de Entrevista Pós-Implementação do Projeto de Aulas Compartilhadas.....	159

APRESENTAÇÃO

Antes de apresentar a minha pesquisa, gostaria de relatar como cheguei até a docência e ao objeto de estudo proposto.

Nasci no ano de 1977, na cidade de Campo Mourão-PR. Sou a primeira filha dos meus pais. No ano de 1978, nasceu meu irmão e, até esse momento, morávamos na cidade, onde meu pai trabalhava no Instituto Nacional do Seguro Social-INSS. No ano de 1980, meu avô materno, que possuía uma pequena propriedade a 25 quilômetros da cidade, resolveu fazer uma proposta para que meu pai trabalhasse nesse sítio. Foi então que nos mudamos. No ano de 1982, nasceu minha irmã caçula. Lembro-me de passarmos momentos de alegria e brincadeira, mas também de bastante dificuldade financeira. Tenho recordações de meu pai e minha mãe trabalhando muito, tanto na roça quanto na lida com os animais, porém, dinheiro quase não tínhamos.

O ano de 1983 foi muito marcante em minha vida. Eu já havia completado 6 anos de idade, então meus pais decidiram que eu precisava estudar. A escola mais próxima ficava a uns 10 quilômetros de distância da nossa casa. Ela se localizava em uma serraria, onde meu avô trabalhava e meus pais tinham muitos conhecidos. Foi então que tomaram a decisão, por conta da distância e também da nossa situação financeira, de que eu ficaria morando com uma família de amigos, nessa serraria. Eu ficava a semana toda naquela casa, longe de meus pais e meus irmãos, para poder estudar na 1ª série, pois a escola não oferecia a Pré-escola. Recordo-me como se fosse hoje que, para me alegrar, meus pais compraram meus materiais e entre eles uma lancheira de plástico, cuja cor era verde e vermelha. Fiquei bastante empolgada, mas confesso que foram dias difíceis, pois eu era uma criança, longe de casa e das pessoas que me faziam sentir segura.

Ao me lembrar das características da minha primeira escola, me vem à memória que era muito pequena, de apenas uma sala, multisseriada e com muitos estudantes, atendendo alunos da 1ª à 4ª série. Lembro-me que minha professora se chamava Maria Aparecida e também que ela tinha um bebê que ficava engatinhando pela sala. A professora se dividia entre atender seu bebê e nós, seus alunos.

Eu contava os dias para chegar ao fim de semana e poder voltar para casa. Sei que, assim como eu, também foi bem difícil para meus pais, principalmente quando eu dizia que não queria mais morar longe. Ao término do primeiro semestre, meus pais resolveram comprar uma bicicleta, mesmo que usada. Foi o meu melhor presente, pois ela me proporcionou a oportunidade de voltar para casa; agora eu poderia ir para a escola pedalando com os filhos dos nossos vizinhos. Com apenas seis anos de idade, fazia esse trajeto de estrada de chão de mais

ou menos 10 quilômetros de distância. Recordo-me que, por muitas vezes, meu avô sentia pena e colocava nossas bicicletas na carroceria da Toyota em que ele trabalhava e nos levava para casa.

Ao final daquele ano, eu e meus irmãos tivemos mais uma surpresa. Meus pais, há algum tempo, estavam descontentes com o trabalho no sítio e queriam buscar outro trabalho, onde pudessem ser mais bem remunerados e dar uma condição melhor de vida para os filhos. Foi então que meu pai soube de uma oportunidade em Mato Grosso do Sul, na cidade de Amambai, para comprar um restaurante, na época fiado, para pagar em um ano, e tudo aconteceu muito rápido.

Quando nos demos conta, já estávamos em uma terra diferente, rodeados de pessoas desconhecidas. No ano de 1984, já em Amambai e com 7 anos de idade, meus pais me matricularam em uma escola próxima à nossa casa, chamada Dom Aquino Corrêa.

A memória que tenho é que aquela escola parecia enorme, com escadas, que lembravam escolas que eu via em filmes americanos. Mas, com o tempo, fui percebendo que era uma escola comum, como tantas outras.

Lembro-me de que, nessa escola, os estudantes com melhor desempenho eram matriculados na turma A, enquanto os que apresentavam mais dificuldades ficavam na turma B. Naturalmente, e sem surpresas, fui parar na turma B.

Tenho uma lembrança muito viva da minha professora, tão dedicada. Seu nome era Maria Emília. Ela conversava com meus pais, que também foram fundamentais para a minha recuperação, e sempre enviava atividades extras para serem feitas em casa. O tempo todo, me recordo de sua paciência, amor e dedicação.

Apesar das dificuldades e barreiras que enfrentei, graças à ajuda da minha família e da minha professora, consegui ser aprovada para a 3ª série, que já foi mais fácil de acompanhar. Na 4ª série, me recordo de ter sido transferida para a turma A, o que me encheu de alegria.

Meu pai era formado em Estudos Sociais, e ele sempre cobrou bastante estudo e dedicação tanto de mim quanto dos meus irmãos. Quando chegou a hora de cursar o 2º grau (termo utilizado na época para nomear o atual Ensino Médio), lembro-me que meu pai me incentivou a cursar o Magistério, argumentando sobre a importância de ter uma formação, principalmente por ser mulher. Ele queria que eu tivesse uma profissão e dizia: “Só te peço isso, você faz o Magistério e depois que terminar, pode fazer o que desejar”. Naquela época meu pai não sabia que essa formação seria tão importante para mim, pois me descobri uma ótima professora, que gosta dessa profissão e a tem como objetivo de vida.

De 1992 a 1995, cursei o Magistério na Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa. Ao terminar o Magistério, no ano de 1996, já iniciei minha caminhada como professora, inicialmente como ajudante em uma sala de pré-escola. Em 1997, conquistei minha própria sala de aula. No período de 2002 a 2006, cursei a Graduação em Pedagogia em uma instituição privada, formando-me na primeira turma da faculdade de Amambai. No ano de 2006-2007, ingressei em uma Especialização em Metodologia do Ensino Superior. No ano de 2017-2018, iniciei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial, também por uma instituição privada, chamada Unopar.

Quando recordo todas as memórias que tenho da educação escolar que vivenciei, percebo, como me disse o professor Antônio Dari durante as aulas no mestrado, que muitas delas se cruzam e são o motivo e o resultado da profissional que tenho me tornado na atualidade. Percebo então que o caminho que tracei até aqui é, com certeza, reflexo da estrada que percorri até este momento.

Há vinte e cinco anos, tenho atuado em uma escola rural como professora na Educação Escolar Indígena. Há oito anos, ingressei na Educação Especial e foi aí que descobri o quanto me identificava no trabalho com esse público. Ao longo desses anos, tenho acompanhado as dificuldades enfrentadas não só pelos estudantes público-alvo da Educação Especial da escola onde trabalho, mas também das famílias dessas crianças, mais especificamente dos estudantes surdos que atendo. Mesmo a questão da inclusão sendo tão debatida na atualidade, ainda é um assunto complexo e delicado de se pensar na sua efetivação, principalmente no caso de estudantes indígenas surdos, pois são cercados de várias questões complexas como processos econômicos, culturais, de comunicação e interação, tanto na família quanto no ambiente escolar.

Ao desenvolver esse trabalho, preoquei-me com o papel que a escola e as línguas desempenham no processo de inclusão. Não aquela inclusão que simplesmente cumpre o direito à matrícula da criança com deficiência, e a permite frequentar a escola regular; mas sim a que faz com que essa criança interaja, participe e atue como cidadã, tanto na comunidade, como na escola e na sociedade não indígena.

Dessa forma, a escolha pelo objeto de pesquisa não foi fruto apenas da busca por conhecimentos teóricos, mas resultado de uma trajetória pessoal e profissional construída no cotidiano da educação escolar junto aos povos indígenas. São anos de convivência, escuta e diálogo com professores, estudantes e famílias, ouvindo seus projetos, expectativas e inquietações diante dos desafios e possibilidades de uma educação cada vez mais significativa, construída com os povos indígenas. Assim, minha experiência docente e formativa adentra ao

contexto investigado, com possibilidade de construir uma pesquisa no cotidiano, comprometida e conectada com a realidade estudada.

INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos é um princípio bastante defendido e que fundamenta o conceito de educação inclusiva. Essa abordagem defende que todas as crianças e jovens, independentemente das deficiências ou diferenças étnicas, individuais, sociais, culturais, de gênero ou outras necessidades específicas devem ter acesso à aprendizagem e frequentar escolas comuns, junto aos seus pares.

A inclusão, segundo Mendes (2017, p.62), é um termo bastante abrangente, que pode ser usado em diferentes circunstâncias e áreas do conhecimento científico, bem como receber várias denominações, como inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva. Contudo, trataremos aqui especificamente da inclusão escolar, que, segundo a autora, rejeita qualquer forma de exclusão ou segregação e tem como objetivo promover, durante o processo educativo, a valorização das diferenças, a partir de práticas pedagógicas flexíveis, recursos adequados e de uma cultura escolar acolhedora, comprometida com a equidade e com o desenvolvimento pleno de cada estudante.

No que diz respeito à inclusão escolar, Mendes (2017) explica que, dificilmente, se encontra na literatura uma definição precisa para esse termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas de aulas comuns de escolas regulares.

Considerando essa temática, propôs-se a presente pesquisa na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, na linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Primeiro, realizou-se uma breve investigação sobre a Educação Especial, dentro da Educação Escolar Indígena. Em seguida, o foco passou a ser a Educação Bilíngue de Surdos, mantendo um olhar mais atento para os estudantes indígenas surdos.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012), que a Educação Escolar Indígena será oferecida em instituições próprias, sendo estas Diretrizes Curriculares Nacionais pautadas nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Ou seja, todas as pessoas têm o direito a educação escolar em suas comunidades, inclusive as pessoas indígenas surdas.¹

¹ De acordo com 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu Art. 2º, define que a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e

O Plano Nacional de Educação Escolar Indígena – PNEEI (BRASIL, 2020) garantiu a esta uma identidade cultural e linguística, respeitando seus saberes, tradições e formas próprias de aprendizagem. Entretanto somente a previsão de oferta de uma educação diferenciada e inclusiva não seria o suficiente aos educandos indígenas surdos. É fundamental que estes recebam o atendimento específico às suas necessidades, usufruindo de recursos materiais, adequados à sua realidade e vivência, sendo assistidos por professores com formação específica para oferecer-lhes condições de participação plena.

Os avanços na educação de estudantes com deficiência no Brasil são cada vez mais visíveis em diferentes comunidades. Frequentemente, discute-se no ambiente escolar a necessidade de criar um espaço educacional inclusivo, e percebe-se que a presença de estudantes com impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual, mental, comunicacional, comportamental e interativa, bem como estudantes com altas habilidades ou superdotação, tem aumentado a cada dia, evidenciando o quanto a escola inclusiva colabora com a sociedade como um todo.

No contexto social, muitas famílias ainda enfrentam obstáculos significativos, como o preconceito e a exclusão, reflexos de uma sociedade que, em grande parte, permanece marcada por atitudes individualistas, desinteressadas e discriminatórias diante das diferenças. Observa-se, principalmente, que as famílias buscam apoio ao matricular seus filhos surdos em escolas regulares, esperando receber orientação, suporte adequado e acompanhamento educacional de qualidade.

Para as comunidades indígenas, o conceito de inclusão é bastante complexo. Trata-se de uma ideia que vem sendo estudada e discutida diariamente, como mostram algumas pesquisas anteriores de autoras que fundamentaram as discussões deste estudo: Coelho (2011, 2019), Aquino (2012), Vilhalva (2009, 2024), Lima (2013), Ortiz (2022) e Mateus (2021). Esses trabalhos suscitaram reflexões significativas sobre as concepções das comunidades a respeito da pessoa indígena surda e sua participação em diferentes espaços: família, comunidade e escola, assim como a questão da linguagem e da educação plurilíngue, considerando os conhecimentos que esses sujeitos já possuem.

Atualmente nota-se um aumento na demanda por matrículas de crianças com diferentes especificidades nas escolas indígenas, entre as quais estão as crianças indígenas

surdas, que representam o objeto de estudo desta pesquisa. Esse cenário demonstra que as próprias comunidades têm ressignificado o olhar a essas pessoas.

Esse processo tem se intensificado principalmente a partir da formação de professores indígenas nas universidades, onde têm a oportunidade de se apropriar do conhecimento científico e de explicações históricas, sociais, médicas e psicológicas das diferentes especificidades.

A aceitação é um fator bastante significativo na relação familiar. A família é a base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural da criança.

Desde o seu nascimento vai adquirindo os conhecimentos que necessita para viver com a família, com os parentes e com a comunidade e consigo mesmo, inventando e reinventando, de acordo com a sua sabedoria e inteligência. As mães ensinam as meninas a fazer os afazeres domésticos, enquanto os pais ensinam os meninos a caçar, pescar, andar de canoa, época certa de plantar e colher frutos que a natureza oferece e a colheita do que plantou. Aprendem a conhecer e respeitar o meio ambiente, preservando os rios, as matas, as florestas, os fenômenos da natureza. Quando aparecem as dificuldades de aprendizagem, os adultos estão sempre por perto para ajudá-los. Nunca deixam a criança sozinha, vivem sempre na companhia do adulto ou dos irmãos mais velhos, que tem obrigação de cuidá-la enquanto os pais estão ausentes. A responsabilidade maior fica para os “ñanderu e ñandesy”, líderes religiosos, que preparam a vida espiritual conduzindo ao caminho que os levará para encontrar a Terra Sem Males. Tanto a criança quanto o adulto estão em constante aprendizado. Eles fazem troca de experiências entre si. Não tem privações, precisam de liberdade e autonomia para ir aprendendo à sua maneira, experimentando e participando do dia a dia, sem, ou muitas vezes, procurando resolver seus conflitos (Aquino, 2012, p. 76).

Dessa forma, o convívio familiar também desempenha um papel essencial no acesso aos conhecimentos da cultura e das tradições indígenas, atuando como base fundamental na vida escolar, social e emocional do educando indígena surdo, permitindo-lhe participar e conviver como cidadão crítico, conhecedor do valor das questões culturais e convicto de seu pertencimento àquela comunidade e povo.

Diante do nascimento, são evidentes a alegria e o tamanho contentamento dos pais, que ao verem o filho perfeito e saudável, vivenciam um sentimento de sonho realizado. No entanto, diante da descoberta de algum comprometimento, como, por exemplo, a surdez, vem à tona a sensação de que um sonho se desfez, então são gerados conflitos internos, questionamentos e diversos desafios no relacionamento com aquele filho.

O diagnóstico da surdez é, certamente, um fato extremamente doloroso para os pais e gera não somente sentimentos de tristeza, mas também de ansiedade e insegurança diante do desconhecimento das consequências futuras da perda auditiva. Além disso, a grande maioria dos pais de criança surda é ouvinte, e, por isso, desconhece completamente as repercussões da surdez (Silva, 2008, p.176).

Na necessidade de comunicação, os familiares desenvolvem sinais, estes são analisados e nomeados como emergentes pela pesquisadora Shirley Vilhalva (2009). Ela defende que estes sejam considerados a primeira língua do indígena surdo, e também um recurso de comunicação familiar de suma importância, que fará parte da formação e desenvolvimento da pessoa surda, a partir do momento em que for reconhecido e valorizado pela comunidade escolar. Em outro trabalho, com Gomes, a autora cita esse processo:

Como pesquisadora surda Shirley Vilhalva entrou no espaço de regras que vem de uma cultura e língua oral de uma etnia, pois o guarani: kaiowá, ñandeva e mbya sempre tiveram a oralidade como "poder" dentro da comunidade e das escolas indígenas. Os estudos sobre sinais familiares realizados por ela revelam informações a respeito da comunicação que a família, quando tem um filho surdo, em que os pais são em sua maioria ouvintes e começam a criar um meio de comunicação visual, usando todas as formas naturais possíveis, como o apontamento e gestos naturais (Gomes e Vilhalva, 2021, p. 38).

Em razão disso, é fundamental que os profissionais da educação conheçam e valorizem a bagagem de conhecimentos que esses estudantes já possuem, como por exemplo os sinais desenvolvidos no ambiente familiar, que devem ser reconhecidos e não, simplesmente substituídos pela Língua Brasileira de Sinais (Libras)². Ambos precisam caminhar juntos, sendo a Libras um apoio à comunicação desse sujeito.

Salas (2023) afirma que Piaget e outros autores defendem a necessidade da interação social, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos educandos, os quais são de extrema relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem. Para o autor, o segredo de compreender a capacidade e o desenvolvimento humano está em observar as interações entre o sujeito e o meio, ou seja, o ambiente e o contexto de uma pessoa, influenciam diretamente sua formação (Salas, 2023).

O estudante indígena surdo, assim como todas as outras crianças, chega à escola com um conhecimento de mundo rico e significativo, fruto das interações sociais que vivencia desde o seu nascimento. Esse é um fato que precisa ser considerado no meio escolar, pois, além de facilitar o processo de comunicação, poderá beneficiar a aprendizagem, o conhecimento e a aquisição, não somente de uma língua de sinais, mas também de saberes relacionados à cultura tradicional indígena.

Apesar das conquistas referentes à Educação Escolar Indígena serem tão discutidas na atualidade, a questão da inclusão de pessoas indígenas surdas demonstra ser algo complexo. É

² A lei 10.436/2002 define a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação dos surdos urbanos (Brasil, 2002).

um processo onde estão envolvidos também o aprendizado da língua materna da família e as questões culturais da comunidade. Esses fatores levam esses sujeitos a enfrentarem inúmeros desafios para participar e serem reconhecidos, tanto no âmbito familiar quanto na comunidade.

Nem sempre o pertencer significa sentir-se integrado ao meio, pois poderá haver exclusões, mesmo pertencendo-se a um determinado grupo. Então, no caso de uma cultura pautada nas tradições orais, hipoteticamente reflete-se sobre a questão singular da criança indígena surda nessa comunidade tradicional, questiona-se a constituição identitária do sujeito surdo acerca de sua cultura indígena e seu pertencimento à família, à escola e à comunidade (Lima, 2013, p. 52).

Atualmente, pesquisadores vêm desenvolvendo diversos estudos sobre a aprendizagem das línguas de sinais por indígenas surdos, o que representa um processo importante, porém desafiador. Isso porque envolve a família, professores de língua materna, intérpretes das línguas de sinais, etc.

O termo complexo adotou-se pelo seguinte fator: o indígena surdo desenvolve no contexto social sua própria linguagem, com símbolos e referenciais utilizados no contexto familiar e que expressa sua identidade e pertencimento. Essa forma de comunicação precisa ser valorizada, pois é a sua vivência. O aprendizado da Libras é, sim, importante, pois amplia as possibilidades de interação e participação da criança³ indígena surda nos diferentes contextos sociais. No entanto, a Libras não deve se sobrepor ao aprendizado das Línguas Indígenas de Sinais (LIS)⁴, que carregam os elementos culturais e linguísticos próprios de seu povo, têm uma importância singular na vida do indígena surdo e precisam ser consideradas como a principal língua a ser preservada e incentivada, com a Libras sendo sua segunda língua de sinais.

Diante desse contexto, torna-se necessário planejar e desenvolver uma metodologia que possibilite ao estudante indígena surdo aprender dentro dessa pluralidade linguística, em um processo no qual a parceria entre família e escola seja efetivada e produza resultados significativos.

A pesquisadora Luciana Lopes Coelho, em sua pesquisa desenvolvida no ano de 2011, intitulada “A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação

³ Ao longo de todo este estudo, nos referiremos à protagonista da investigação como criança, uma vez que ela possui apenas sete anos de idade. Conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 2º, considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 1990).

⁴As Línguas Indígenas de Sinais (LIS) são formas de comunicação visual-gestual desenvolvidas e utilizadas por povos indígenas em seus territórios com raízes profundas na ancestralidade e na cultura de cada comunidade. (Brasil, 2024).

em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), investigou a vivência do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá, e abordou a necessidade de promoção de programas de apoio a essas famílias, buscando sanar as lacunas na comunicação familiar por conta do aprendizado da Libras, sugerindo que sejam repensadas estratégias e metas que promovam um maior conhecimento sobre o assunto, por parte da família, levando-os a compreender a importância da comunicação com a criança surda, não apenas no âmbito familiar, mas em todos os contextos dos quais ela fizer parte, comunidade, escola, e sociedade em geral, sabendo que os sinais emergentes que desenvolveram têm seu lugar de importância na vida do filho surdo, mas há uma necessidade do aprendizado de outras línguas, incluindo a Libras, considerada a língua dos surdos urbanos no Brasil (Coelho, 2011).

A realidade citada acima seria o fator que impulsionou a realização desta pesquisa. O apoio às famílias envolvidas deve ser, primeiramente, de acolhimento e atenção; em seguida, uma investigação das dificuldades enfrentadas e das necessidades específicas, para que a comunicação e a inclusão dessa criança surda sejam alcançadas, impactando de maneira positiva o seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, considerou-se bastante oportuno o diálogo constante entre família e escola. Dessa forma, propôs-se, inicialmente, desenvolver uma pesquisa que pudesse investigar as dificuldades e promover a ampliação da comunicação entre a criança indígena surda e sua família, por meio do estudo e da reflexão sobre metodologias que tenham como objetivo minimizar as lacunas de comunicação familiar, com o ensino de línguas de sinais. Em seguida, definiu-se algumas questões relevantes para serem investigadas: Como a família se comunica com a filha surda? Quais tem sido as práticas e estratégias encontradas pela família para melhorar essa comunicação? Como tem sido o apoio e a relação entre família e escola? O que a família acredita que melhoraria a comunicação com a filha surda? Como e com quais estratégias a escola pode apoiar o ensino de línguas nesse contexto plurilíngue onde vive a criança indígena surda e sua família?

Pensando nessas questões que envolvem todo o processo de escolarização e comunicação dos estudantes indígenas surdos, levantou-se uma primeira hipótese: as relações estabelecidas na família desses estudantes são muito importantes para o seu processo de escolarização futura, e podem servir de ponte para o aprendizado da Libras, o que pode contribuir para a inclusão da criança na sociedade não indígena. Uma segunda hipótese é que: o incentivo ao aprendizado de Libras pela família da criança indígena surda poderia sanar as lacunas de comunicação que viessem a surgir a partir do momento em que a criança entra em

contato com o aprendizado da Libras no ambiente escolar e a família não se envolve nesse processo. Entende-se que a família deve acompanhar a aprendizagem de diferentes línguas que a criança vier a utilizar.

Este trabalho teve como objetivo central, levantar as necessidades da família no que diz respeito à comunicação com a criança e, a partir dos resultados, promover o engajamento da família na aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tomando como base os sinais familiares utilizados na comunicação doméstica desde o nascimento da criança indígena surda.

Visando atingir o objetivo proposto à temática a ser investigada, foi necessário o levantamento de outros temas, culminando na elaboração dos capítulos, com o intuito de alcançar os objetivos específicos da pesquisa. Esses objetivos foram integrados com o propósito de possibilitar a exploração de diversas questões relacionadas, que pudessem contribuir com o estudo, tais como: investigar a cosmovisão, a cultura e as interações sociais na família e na escola da criança indígena surda; levantar os sinais familiares utilizados na comunicação da criança; problematizar a complexidade do ensino de várias línguas, ou seja, plurilíngue, no contexto escolar; e também discutir a importância da comunicação em Libras com a sociedade não indígena, bem como investigar como o ensino da Língua de Sinais Indígena (LIS), da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa tem sido ofertado a uma criança indígena surda da etnia Kaiowá.

Desse modo essa pesquisa trata-se de uma investigação de natureza etnográfica, que assume características de estudo de caso com objetivos exploratórios e descritivos, bem como a pesquisa-ação, onde observou-se, diagnosticou-se, planejou-se uma ação, executou-se um projeto e depois avaliou-se os resultados, a partir de metodologia específica de acompanhamento sistemático da criança, tanto na família quanto na escola. Sobretudo, este trabalho de pesquisa desenvolveu-se pela relevância de realizar uma análise, no sentido de conhecer e problematizar como têm ocorrido as práticas e ações pedagógicas de orientação e ensino aos estudantes indígenas Guarani-Kaiowá surdos, bem como aos seus pais ouvintes, no que diz respeito à comunicação com o filho.

Inicialmente, realizou-se um estudo etnográfico, que, segundo Mattos (2011), tem como objetivo estudar os padrões mais previsíveis das percepções e comportamentos manifestos nas rotinas dos sujeitos estudados, investigando também fatos e eventos menos previsíveis ou evidentes em determinados contextos a partir de interações entre as pessoas ou grupos. Também adotou-se a estratégia do estudo de caso e pesquisa participante.

Na observação participante, o observador não é apenas um espectador. O pesquisador se une à cultura estudada para registrar ações, interações ou eventos que ocorrem, permitindo não só que os fenômenos sejam estudados à medida que surgem, mas também oferecendo ao pesquisador a oportunidade de obter informações por meio da experiência dos fenômenos por si mesmos (Ritchie, 2003, apud Campos; Silva; Albuquerque, 2021, p. 97).

O estudo esteve apoiado na abordagem qualitativa. Inicialmente focou no estudo exploratório, em seguida na descrição e estudo do caso e, após essas etapas, a análise dos dados coletados. A investigação iniciou-se com base em um levantamento teórico, utilizando como fonte artigos científicos publicados em periódicos especializados, teses e dissertações disponíveis em bancos de teses vinculados às instituições de ensino superior, além de livros e capítulos de livros. Em seguida, definiu-se o público participante da pesquisa, composto por uma criança indígena surda em idade escolar, sua mãe e professores diretamente envolvidos em seu cotidiano escolar.

Para a coleta e o registro dos dados, foram construídos instrumentos específicos, tais como roteiros de entrevistas semiestruturadas, disponibilizados aos participantes por meio de links de acesso e também impressas. Após o contato inicial, os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas e complementadas por observações diretas nos contextos escolar e familiar.

Para a realização das entrevistas, utilizaram-se questionários como instrumento de coleta de dados. Em um primeiro momento, as entrevistas foram realizadas na própria escola, com professores de apoio e de Sala de Recursos, que atuam diretamente com crianças com deficiência. Buscou-se investigar como esse público vem sendo atendido na sala regular, bem como as metodologias adotadas por professores e gestores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os questionários foram disponibilizados aos participantes da pesquisa por meio de links do Google Forms e também em formato impresso.

Em seguida, foram entrevistados os professores diretamente ligados à criança indígena surda participante da pesquisa, a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido, com o objetivo de compreender situações do cotidiano da sala de aula, bem como as metodologias de intervenção planejadas para atender à diversidade e ao bilinguismo durante as aulas, investigando como ocorrem as interações com colegas e professores.

Na sequência, realizou-se uma entrevista com a mãe da criança indígena surda, a qual conduziu-se de diferentes formas e em diversas situações: por meio da linguagem escrita, oral e também por meio de visita e observação em sua residência. A investigação buscou levantar

possíveis sinais utilizados na comunicação, bem como entender a dinâmica de interação no ambiente familiar.

Segundo Gil (1999) o questionário consiste em um instrumento de investigação composto por um número de questões que são apresentadas às pessoas envolvidas na pesquisa, podendo ser auto aplicado ou aplicado com entrevista ou formulários.

Esses questionários foram elaborados com questões abertas e tiveram como objetivo explorar como ocorre a comunicação familiar, bem como o planejamento das metodologias desenvolvidas em sala de aula para a criança indígena surda. Além disso, buscou-se observar se há uma preocupação com o contexto plurilíngue, partindo de uma abordagem intercultural, levando em consideração a língua materna da criança, ou seja, os sinais utilizados na comunicação familiar.

Os dados levantados a partir das entrevistas e complementados com as observações das interações sociais da criança na escola e na família, proporcionaram uma reflexão a respeito das línguas de sinais utilizadas na comunicação da criança, tanto no ambiente escolar, como familiar.

Assim, a estrutura do texto organiza-se da seguinte forma: no Capítulo I, apresenta-se um breve histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil, com ênfase nas políticas e práticas, avanços e desafios da Educação Escolar Indígena. Em seguida, descreve-se o contexto em que a pesquisa foi realizada, incluindo informações sobre o Estado, o Município, a Terra Indígena e os dados populacionais do local. Detalha-se também a escola selecionada para o estudo, os critérios utilizados para a escolha da instituição e dos sujeitos envolvidos, bem como o perfil desses participantes. Além disso, o capítulo contempla a descrição das metodologias adotadas durante a investigação para a obtenção dos resultados pretendidos

No Capítulo II, ampliam-se as reflexões acerca da inclusão no contexto escolar, com foco na Educação Inclusiva e no papel da Educação Especial nesse cenário. O capítulo analisa as garantias de direitos asseguradas pela Lei Brasileira de Inclusão, destacando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a presença de profissionais intérpretes para estudantes surdos, a matrícula em escolas regulares e a promoção da equidade, sempre respeitando as especificidades de cada sujeito. Também discute-se a interface entre inclusão, cosmovisão e Educação Especial, entendida como um campo marcado por enfrentamentos, desafios e possibilidades. Aborda-se o aumento na demanda por matrículas de estudantes com deficiências na educação básica e a importância do trabalho da equipe multiprofissional, bem como da realização do estudo de caso em parceria com a família. Analisa-se como esses elementos

contribuem para o acesso ao currículo e para a garantia do direito de aprender, assim como aos demais estudantes. Reconhece-se a relevância dos pareceres clínicos, porém enfatiza-se a centralidade do olhar pedagógico no processo educativo.

O Capítulo III aborda a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional, enfatizando seus fundamentos legais e as implicações de sua efetivação nas escolas indígenas. O capítulo apresenta os desafios para a implementação dessa modalidade, ressaltando a importância da identidade surda, dos direitos linguísticos e das Línguas Indígenas de Sinais. À luz do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), discute-se a obrigatoriedade da oferta da Língua de Sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos desde a Educação Infantil. A análise destaca a relevância do reconhecimento da língua materna dos estudantes indígenas surdos e problematiza os desafios enfrentados no processo pedagógico, reforçando a necessidade de formação docente específica e de práticas educacionais inclusivas que respeitem suas singularidades culturais e linguísticas.

No Capítulo IV, apresenta-se algumas ações realizadas ao longo da pesquisa, bem como a exposição e análise dos primeiros resultados obtidos a partir das perspectivas de professores e gestores acerca das crianças indígenas com deficiências matriculadas na escola. Discute-se os desafios da inclusão relacionados à escolarização e às práticas pedagógicas e analisa-se a percepção dos familiares acerca da comunicação com a criança surda, considerando os desafios decorrentes da inexistência de uma língua indígena de sinais construída e estruturada na comunidade em que ela reside. Destaca-se, inicialmente, que a comunicação no contexto familiar está presente, porém ocorre de forma limitada. Essa problemática é discutida com base em pesquisas que abordam a educação de indígenas surdos, evidenciando as implicações culturais, sociais e pedagógicas dessa realidade.

No Capítulo V, apresenta-se os relatos da mãe da criança indígena surda, os quais evidenciam avanços e dificuldades no processo de aprendizagem tanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto da Língua Indígena de Sinais (LIS). Também constata-se o diagnóstico construído a partir das informações coletadas, bem como o trabalho desenvolvido com a criança surda em parceria com a mãe. Além disso, aborda-se a relação entre o estudo das línguas de sinais e a família, discutindo os impactos positivos da introdução dessas línguas no ambiente doméstico. Logo após, analisa-se as percepções dos professores entrevistados quanto ao ensino aprendizagem de crianças surdas em contextos indígenas.

Por fim, discute-se as contribuições de pesquisas sobre educação de indígenas surdos e sobre línguas de sinais, destacando a importância e a valorização tanto da Língua Indígena de

Sinais (LIS) quanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pretende-se que este estudo colabore com a construção de estratégias de ensino baseadas nas necessidades comunicacionais da família da criança indígena surda, bem como com propostas de projetos de apoio às famílias, contribuindo para a ampliação da comunicação, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, a partir da elaboração de material trilingue e/ou plurilíngue, considerando as línguas envolvidas no processo.

CAPÍTULO I - BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, aborda-se a relação entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, dialogando com pesquisadores indígenas e indigenistas, bem como analisando as legislações mais relevantes para o tema desta pesquisa. Consideram-se os documentos que tratam da educação escolar de estudantes indígenas, inclusive indígenas surdos, com o objetivo de evidenciar a garantia do direito à educação escolar indígena, assim como a existência de políticas públicas que asseguram realmente uma educação inclusiva.

1.1 Interface entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena: Políticas públicas e práticas, avanços e desafios

Antes de iniciarmos a discussão sobre a Educação Escolar Indígena, abordaremos a respeito da Educação Indígena, onde apresentar-se-á a perspectiva de pesquisadores indígenas. A Educação Indígena, segundo Meliá (1979) é difícil de analisar, principalmente porque não é parcelada, e descrever a Educação Indígena no Brasil seria quase “descrever o dia a dia de todas as comunidades indígenas que simplesmente vivendo estão se educando” (Meliá, 1979, p. 10).

Pode-se entender equivocadamente que Educação Indígena e Educação Escolar Indígena sejam a mesma realidade. No entanto, de acordo com Aquino (2012), pesquisadora indígena da etnia Kaiowá, na Comunidade Indígena de Amambai, ao adentrarmos no conhecimento e no passado desses povos, compreendemos a dimensão da Educação Indígena, cuja forma de acontecer não segue regras ou planejamentos.

Precisamos entender a diferença que existe entre a educação escolar indígena e educação indígena. A primeira é uma educação que veio com os colonizadores há muito tempo, forçando os índios se integrar à nação da sociedade nacional, pensando que estavam educando-os para serem “gente”, sem respeitar o jeito tradicional de ser de cada povo. Enquanto que a educação indígena é produzida na oralidade, vai acontecendo em todos os momentos da vida. Os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos e até pelas outras crianças com quem convivem, seja na família ou com os parentes que estão no entorno. A educação para a vida vai acontecendo no dia a dia e em vários locais: seja na beira do fogo, da madrugada, no amanhecer, quando os conselhos de nossos avós tinham mais sucesso, porque nosso deus usava a boca deles para repreender os espíritos da desobediência. A educação nunca acontecia na ponta do lápis ou no papel; os indígenas não conheciam os desenhos esquisitos que chamamos de letras, que atrapalham o desenvolvimento do conhecimento tradicional (Aquino, 2012, p. 48).

Nas análises de pesquisadores indígenas (Aquino, 2012; Benites, 2014), embora a legislação atual, voltada para a Escola Indígena tenha sido formulada por não indígenas, revelando um esforço contínuo de imposição de uma política cultural sobre os povos originários, esses povos têm, historicamente, resistido à sua implementação e buscado ressignificar a Educação Escolar Indígena.

A Instituição chamada escola chegou quando os opressores dos povos indígenas chegaram a nossa Terra, e a partir daí passou por várias fases de mudanças, e por várias organizações que “cuidava” dos povos indígenas, até chegar ao dia de hoje, de se ter uma política voltada para a educação escolar indígena, pelo menos é isso que diz na teoria. A escola se instalou sem pedir licença na comunidade indígena, na época era para destruição da cultura Guarani/Kaiowá, mas no mundo atual em que vivemos precisamos dele para ter uma mediação entre o mundo dos não indígenas e o mundo indígena, ferramenta indispensável para transitá-lo na ponte do conhecimento e sabedoria, entre as fronteiras sem escolher o lado direito ou o lado esquerdo, mas sim ir além dessa tradição para saber lutar sempre pelo direito de viver e sobreviver no mundo moderno (Aquino, 2012, p.43).

A pesquisadora indígena Aquino orienta:

A educação tradicional tem que andar lado a lado com educação escolar. Só assim é que estaremos construindo um mundo de educação que tenha respeito às diferenças. Essa educação terá que ser de acordo com os costumes “contemporâneos”, ao mesmo tempo em que deve continuar praticando tudo aquilo que quase foi perdido e esquecido (Aquino, 2012, p.106).

A escola indígena, nos moldes como existe hoje, ainda não existia. Tanto que a experiência dos povos indígenas com a educação escolar é bastante recente. Há pouco tempo os indígenas passaram a assumir os papéis de professores e gestores em suas comunidades. Isso ocorreu principalmente quando passaram a se dedicar aos estudos e ao conhecimento das políticas públicas, reconhecendo e reivindicando seus direitos dentro e fora das comunidades.

Queremos produzir currículos na perspectiva da constituição de significados e valores culturais, a partir de diálogos entre os saberes, na vivência da interculturalidade, promovendo uma nova trajetória, um novo espaço, uma nova identidade capaz de ter uma postura com uma nova epistemologia na construção de uma nova realidade, reconstituindo as lógicas e os sistemas tradicionais Kaiowá e Guarani e os conhecimentos ocidentais como ferramentas neste processo, que contribuem para a emergência de outros saberes e da possibilidade do diálogo intercultural (Benites, 2014, p.75).

A Educação Escolar Indígena tem avançado significativamente, porém ainda necessita de maior empenho e diálogo, especialmente no que diz respeito a uma educação específica, diferenciada e, acima de tudo, de qualidade.

A educação escolar indígena, protagonizada pelos professores Kaiowá e guarani, é vista como espaço em constante construção e experimentação do processo próprio de ensino e aprendizagem. Trata-se de um espaço no qual podemos encontrar o “outro”, a partir da nossa própria lógica e, ao mesmo tempo, como ferramenta a favor da nossa luta política frente à opressão da sociedade nacional, num esforço pela sobrevivência física e cultural (Benites, 2014, p.74).

De acordo com o antropólogo Meliá (1979, p. 43) “o fato de uma cultura não ter escrita, às vezes é considerada como sinônimo de não ter educação, nem ter poder de progresso”. Porém a língua é o que um povo tem de mais valioso, principalmente para a população indígena, onde a educação acontece nas rodas de conversa, nos convívios diários, nas histórias e ensinamentos transmitidos de geração em geração.

Em razão de suas línguas se constituírem predominantemente na modalidade oral, estas sofreram grande desvalorização ao longo do tempo. Nesse contexto, foram muitos os desafios enfrentados para a conquista de uma Educação Escolar Indígena que atendesse às suas especificidades. Sabe-se que, como reflexo do processo de colonização do país, os povos indígenas permaneceram, por muito tempo, invisibilizados e submetidos a um modelo educacional imposto, cujo objetivo era assimilá-los à cultura dominante, levando-os a abandonar suas identidades e modos de vida, como se precisassem “deixar de ser índios” (Meliá, 1979).

As políticas para as questões da Educação Escolar Indígena sofreram um grande avanço com a Constituição Federal (Brasil, 1988), principalmente no artigo 210, onde estabelece-se que o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo além do reconhecimento do direito dos indígenas de manterem sua identidade cultural, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger suas manifestações culturais.

Desta forma, a partir da redação da lei citada acima (Brasil, 1988) a língua dos povos indígenas começa a ganhar destaque, ficando assegurado aos indígenas uma educação escolar com respeito aos valores culturais e artísticos, inclusive a oferta da língua materna. Nasce, então, um olhar diferenciado para a questão indígena, tanto em relação à cultura quanto à língua. Também, em seu Art. 205 (Brasil, 1988), a lei dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que 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, ou seja é um direito que não pode ser privado de nenhum cidadão, independentemente de suas condições físicas, financeiras, étnicas ou culturais.

Quanto ao desenvolvimento pleno, defende-se que este não se restrinja à aquisição de informações sistematizadas, mas envolva uma pluralidade de conhecimentos. Como exemplo, destaca-se a educação dos povos indígenas, a qual deve ser desenvolvida de acordo com a realidade dessas comunidades, contribuindo para seus interesses políticos e promovendo uma pedagogia que valorize suas culturas, línguas e tradições, desconstruindo o modelo de educação fragmentada que lhes foi imposto desde o primeiro contato com os povos não indígenas.

Os professores indígenas apropriaram-se tanto do conhecimento tradicional quanto do saber científico de um sistema, inicialmente criado para dominá-los, mas que tem se revelado uma poderosa ferramenta de avanços e conquistas. Como professor e pesquisador indígena da etnia Kaiowá que vivenciou esta realidade, Benites (2014, p.72), argumenta:

A partir deste cenário surge o desafio da construção do novo currículo que vai constituir a própria identidade da escola indígena, num espaço escolar que, anteriormente, buscava a assimilação e a integração do povo indígena à sociedade nacional. Com o novo paradigma constitui-se, como objetivo, o fortalecimento da identidade, da cultura e dos conhecimentos tradicionais de cada povo indígena, dialogando com outros saberes, os saberes ocidentais. Nesse sentido, a escola indígena é vista como um lugar de encontro de saberes e culturas, lugar onde o sujeito Kaiowá e Guaraní pode construir a sua identidade a partir do diálogo entre esses saberes.

Do mesmo modo, Ortiz (2022), pesquisadora indígena da etnia Kaiowá, aborda em sua dissertação de mestrado, uma reflexão relevante ao destacar alguns aspectos positivos que a educação escolar indígena tem promovido na vida dos povos originários:

[...] não vejo a escola como algo que atrapalhou a cultura indígena. O contato com os brancos produziu mudanças nas vidas indígenas e se a gente não tivesse 43 a escola hoje talvez fosse ainda mais difícil. Os povos indígenas têm tentado usar a escola a seu favor e a favor das lutas coletivas. Para muitas pessoas indígena a escola proporciona algo bom. Hoje temos vários artistas indígenas mexendo com as mídias, produzindo filmes, livros, se tornando músicos, atores e usando isso para falar de suas culturas, da vida em suas comunidades. Também temos indígenas na política representando nossas comunidades nos estados e no país e que estão repercutindo no mundo lá fora, como é o caso da deputada federal Joênia Wapichana, inspiração para as mulheres indígenas (Ortiz, 2022, p. 43).

As conquistas legais representaram grandes avanços para as comunidades indígenas. No entanto, também trouxeram à tona conflitos e contradições, uma vez que os professores indígenas passaram a enfrentar o desafio da capacitação profissional e da conquista de espaço nas escolas indígenas, buscando protagonizar a educação intercultural em suas comunidades.

Uma das dificuldades que esses professores enfrentaram foi o apoio do Estado, algo distante e difícil, especialmente no que se referia à oferta de condições adequadas à formação

específica. Contudo lutaram e participaram da elaboração de propostas pedagógicas e de um currículo adaptado à realidade local, conforme prevê o § 2º do Art. 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que determina que os sistemas de ensino devem desenvolver currículos e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais próprios de cada comunidade.

Outro documento fundamental para a implantação de políticas públicas para os povos indígenas, no âmbito da educação escolar foi a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, nela foram fixadas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, partindo de mecanismos efetivos na garantia do direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade (Brasil,1999).

De acordo com essas diretrizes os gestores passam a ter autonomia para elaborar propostas pedagógicas e currículos, fundamentados na realidade de vivência de cada comunidade, garantindo uma educação participativa e atuante nas decisões escolares, bem como garantindo aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Afonso, 2014, explica que:

A sequência de leis e regulamentações apresentadas nos mostra o aprofundamento e, ao mesmo tempo, o imbricamento das políticas linguísticas declaradas para os povos indígenas, na medida em que percebemos um fio condutor que permeia toda a legislação que teve início com a Constituição de 1988, ganha aprofundamento com a LDB 9394 de 1996, nos RCNEIs (1998), e se consolida com as DCNEIs (1999). Esse fio condutor pode ser compreendido como direito a uma educação em língua materna; uma educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas.

A luta dos professores indígenas em busca de políticas públicas eficazes tem sido constante, porém, dominar com excelência os conteúdos escolares não parece suficiente, faz-se necessário aprofundar-se em seus conhecimentos originários, preservando os costumes e tradições de seu povo, construindo seu trabalho a partir da valorização histórica e cultural, elaborando projetos e planejamentos que promovam o resgate das crenças, modos de ser, cultura e saberes tradicionais, buscando, através de práticas que priorizam a identidade indígena, conquistar o futuro desejado nesse processo de mudança e rompimento.

Mesmo com grande esforço dos professores indígenas de fazer o “diferente” na sua prática pedagógica, ela sempre está dentro do sistema do currículo tradicional de educação colonizadora e homogeneizadora. Parece que a necessidade de responder às demandas externas ainda orienta a prática da educação escolar indígena, em uma visão monocultural. Para mudar essa lógica procuram-se espaços alternativos, no sentido de

fazer realmente a educação escolar com metodologia Kaiowá e Guarani. (Benites, 2014)

Segundo Meliá (1979, p.25), “cada tribo é única em sua maneira de viver”, portanto a Educação pode ser considerada a base que restou hoje, pois será através desse mundo de conhecimentos, que os professores terão a oportunidade de resgatar a cultura, os saberes e as tradições. Ela seria como o coração de cada comunidade, uma forte ferramenta, norteando o caminho e encontrando soluções em cada situação adversa.

Por isso é importante que a formação do professor indígena seja específica e intercultural. Espera-se que o professor indígena não seja agente destinado a fortalecer o projeto colonizador, mas, com a sua prática pedagógica e formação inicial e continuada, defina sua identidade no universo da educação indígena na aldeia e que também fortaleça o sistema Kaiowá e Guarani de ensino e aprendizagem (Benites, 2014, p.27).

Coelho (2019, p.79) também aborda em sua pesquisa que, os profissionais da educação indígena afirmam que a inclusão da língua materna e de saberes considerados tradicionais no currículo da escola indígena produziu o efeito de diferenciá-la da escola urbana. Histórias e saberes indígenas que, para eles, antes foram silenciados, hoje estão presentes no currículo e constituem a diferença na educação escolar indígena.

Nas escolas indígenas, os saberes e a cultura são temas fundamentais ao processo de ensino, e a leitura e a escrita são trabalhadas com o objetivo de preservar e promover a cultura indígena. Surge, então, uma questão de grande relevância: de que modo alfabetizar sem deseducar? Como introduzir a leitura e a escrita sem desconstruir ou enfraquecer os saberes tradicionais?

A educação indígena, por se constituir tradicionalmente de forma oral, não estava centrada nos processos de alfabetização nos moldes da educação escolar formal. Atualmente, porém, a alfabetização está profundamente inserida na Educação Escolar Indígena e o direito de ser alfabetizado na própria língua precisa ser pensado juntamente com o direito aos meios para que essa alfabetização seja prazerosa e eficaz, e principalmente aliada à manutenção de todo o conhecimento e tradição do povo indígena.

Um dos impedimentos seria a falta de materiais didáticos na língua materna indígena, geralmente os mesmos, além de serem escassos, são pouco atraentes para as crianças, não são coloridos e nem de boa qualidade, deixando muito a desejar. Meliá (1979, p.58), comparou as cartilhas para os indígenas com aquelas destinadas à sociedade nacional, segundo ele “são de uma pobreza tipográfica, papel, cores, desenhos, encadernação, realmente deprimente”.

O Plano Nacional de Educação Escolar Indígena – PNEEI (Brasil, 2020), se apresenta como outro documento bastante significativo para a Educação Escolar Indígena, desde a sua aprovação, propôs às escolas indígenas a identidade cultural e linguística de suas populações assegurando um currículo diferenciado, contendo desafios e metas com prazos pré-estabelecidos a serem cumpridos, ou seja, até o ano de 2023.

- I - Organizar a EEI com a participação dos povos indígenas, observada sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades;
- II - Valorizar as culturas dos povos indígenas e suas diversidades étnicas;
- III - Fortalecer as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- IV - Manter programas de formação de profissionais da educação que atuam em comunidades indígenas;
- V - Apoiar o desenvolvimento de currículos que valorizem os conteúdos culturais dos povos indígenas;
- VI - Apoiar a elaboração, publicação e distribuição de material didático específico, intercultural e bilíngue;
- VII - Apoiar a afirmação das identidades étnicas e os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (Brasil, 2020)

As abordagens citadas acima evidenciam uma distinção entre a escola indígena e a não indígena. As políticas públicas vêm orientando e subsidiando as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, configurando-se como um avanço significativo.

Contudo, assim como a Educação Escolar Indígena, é recente a preocupação com a organização da escola indígena voltada ao atendimento de todas as crianças, incluindo aquelas que se diferenciam do grupo por apresentarem comprometimentos sensoriais, físicos, cognitivos ou linguísticos. A inclusão desses sujeitos no processo de escolarização implica necessariamente a ruptura de paradigmas e a revisão das concepções acerca das diferenças (Coelho, 2011, p. 15).

Entretanto, é fundamental problematizar algumas questões referentes à inclusão dos estudantes indígenas surdos que frequentam essas escolas. Questiona-se se esses estudantes recebem a mesma atenção dispensada à maioria, tanto nas esferas políticas quanto sociais, considerando que, ao longo dos anos, foram atendidos no âmbito da Educação Especial, contudo, atualmente passaram a integrar a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, (Brasil, 2021). Nesse contexto, a surdez, enquanto condição relevante para a garantia dos direitos da pessoa surda, constitui um elemento central para a análise proposta e será aprofundada nos tópicos seguintes.

1.2 Contextualização do Campo de Pesquisa

A fim de promover uma melhor compreensão da realidade da Educação Especial e da modalidade da Educação Bilíngue de Surdos Indígenas Guarani-Kaiowá na Escola Municipal Mitã Rory⁵, serão apresentados dados históricos sobre a instauração da Missão Evangélica Caiuá. Ou seja, o local onde está situada a escola, bem como, a educação escolar oferecida por esta instituição à comunidade da Terra Indígena de Amambai⁶. Será observado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que apresenta todo o seu histórico, desde a fundação, até os dias atuais.

Esses dados permitirão uma compreensão da trajetória da escola, destacando a afirmação de que a instituição tem um compromisso de longa data com a comunidade indígena, conforme apontam os parágrafos abaixo:

No ano de 1940, foi implantada uma escola na Missão Evangélica Caiuá, campo de Amambai, com o objetivo de atender os indígenas Guarani-Kaiowá em suas peculiaridades e ensiná-los a ler e escrever. A princípio as matrículas eram feitas nas casas, os professores visitavam as famílias e incentivavam os pais a colocarem seus filhos na escola, iniciando intensa busca para a inserção da comunidade indígena na educação formal, surgindo, assim, a primeira sala de aula na própria casa missionária. Com o tempo, foi construída uma sala multisseriada aos fundos da igreja e o trabalho foi expandido. Segundo o relato do indígena senhor Arcênio Vasque, a escola da Missão foi a primeira a ter o ensino bilíngue e de qualidade, pois sempre prezou pelo desenvolvimento do indígena em todos os aspectos.

No ano de 1971, o Reverendo Saulo Camilo juntamente com sua esposa Olinda Lemes Camilo mudaram-se para a Aldeia Amambai a fim de trabalhar na Missão Evangélica Caiuá. Nesse período a pequena escola já havia sido reconhecida pelo prefeito municipal Heron da Rosa Brum para o ensino da alfabetização das crianças indígenas, sendo nomeada Sala Benjamim Constant. Em 1980 contrata-se a primeira professora indígena do município de Amambai, Maria de Lurdes Cáceres para trabalhar na Sala Benjamim Constant na Educação Infantil. A sala era uma extensão da Escola Polo João Rodrigues, portanto, estava sob a direção da mesma.

Em 1990 chega em Amambai o Pr. Mario Alves Rocha e sua esposa Maria Gonçalves Rocha. Vieram da cidade de Monte Carmelo-MG para assumir a direção do campo avançado da Missão Caiuá. O Pr. Mário e Dona Maria, como eram popularmente chamados, encontraram a escola em uma situação precária. As carteiras estavam sucateadas, não havia material didático para o trabalho pedagógico, na época havia escassez de merenda. Dona Maria Rocha dizia que “criança com fome não aprende”, então, saía pelo quintal procurando alguma coisa para colocar na sopa de macarrão, comprado todos os dias pelo Pr. Mario Rocha. Foi um tempo difícil, mas de muito aprendizado e crescimento. No entanto, na administração do prefeito municipal Anilson Rodrigues de Souza (Prego), a Missão Caiuá passou a ter um convênio com a prefeitura de Amambai. A Missão Caiuá construiu novas salas e, aos poucos, a

⁵ Mitã Rory é uma expressão em guarani que significa “Criança Feliz”. É a escola onde a pesquisadora atua como professora e analisará o documento a partir do olhar de quem atua na instituição.

⁶ A reserva de Amambai foi criada em 1915 pelo Decreto número 404, em 10 de setembro de 1915, SPI com uma área de 3.600 hectares e homologada em 30 de outubro de 1991, sua localização está na rodovia MS-386 Amambai-Ponta Porã, no Cone-Sul de Mato Grosso do Sul, divisa com o Paraguai, cidade de Coronel Sapucaia, com uma distância de cinco quilômetros da cidade de Amambai, numa região de relevo levemente ondulado. Podemos ver com clareza, através de documento da época, que a reserva demarcada sofreu uma enorme redução, de 3.600 ficando para a atual delimitação que é a de 2.429. (Aquino, 2012).

extensão foi crescendo. Em 1999, sob direção da professora Maria Aparecida de Ficher Almeida, organizou-se o Grupo Musical Mitã Rory (Criança Feliz) ensaiado pela professora Sebastiana Silva Souza e o Pastor Mario Rocha ajudava, tocando violão. Mais tarde chegou o professor Jânio Sanches, vindo de Dourados. Passou então a ajudar, tocando violão e teclado, também na composição das músicas e tradução do Português para a Língua Guarani. O grupo se destacou na sociedade, e a escola passou a ser reconhecida por um grande avanço. Em 19/08/2015, o vereador Anilson Rodrigues, (Prego), apresentou o projeto declarando o coral indígena Mitã Rory como patrimônio cultural de Amambai. O projeto foi aprovado pela Casa de Leis de forma unânime. (Escola Municipal Mitã Rory, 2022)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (Escola Municipal Mitã Rory, 2022), em 23 de setembro de 2002, foi fundada a Escola Municipal Mitã Rory, do desmembramento da sala Benjamim Constant pela Lei Municipal 1695/02. O nome Mitã Rory, cujo significado é “Criança Feliz”, foi escolhido em homenagem ao sucesso do Grupo Musical, um dos projetos da escola, que após ser emancipada, teve sua primeira diretora, a professora Maria Gonçalves Rocha, nomeada pela Missão Caiuá, em parceria com a Prefeitura Municipal de Amambai, na gestão do Prefeito Dirceu Luiz Lanzarini.

Em 2003, realizou-se o primeiro registro do Projeto Político Pedagógico da escola, que apresentava como objetivo da instituição proporcionar uma educação de qualidade, garantindo o acesso dos estudantes à educação escolar, buscando desenvolver e promover as oportunidades para que exerçam a cidadania com base nas diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), entre as quais estão: uma educação baseada nos princípios de liberdade e no respeito aos direitos humanos; igualdade de acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; garantia do padrão de qualidade e valorização da experiência extraescolar.

A escola situa-se no interior do estado de Mato Grosso do Sul, no Município de Amambai, na Rod. Amambai Ponta Porã, km 2,4 à direita, em terras da Missão Evangélica Caiuá, ao lado da Terra Indígena (TI) da Aldeia Amambai, que possui três escolas em seu território, sendo duas municipais: EM Polo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá - Extensão Escola Patrimônio e a E. M Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy - Extensão: Escola Infantil Tupa sy é Katupyry, também uma escola estadual: E. E Mbo'eroy Guarani Kaiowá, conforme mostra a imagem de satélite a seguir:

Figura 1: Foto de satélite da Escola Municipal Mitã Rory.



Fonte: (Google, 2025).

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022 (Brasil/IBGE, 2022) atualmente, no Brasil, vivem cerca de 1.694.836 pessoas que se autodeclaram indígenas. Destas, aproximadamente 622.844 habitam aldeias e reservas indígenas, enquanto 1.071.922 residem fora de terras indígenas.

O mesmo censo considerou indígena a pessoa que reside em localidades indígenas e se declarou como tal pelo quesito "cor ou raça"⁷ ou pelo quesito "se considerou indígena". Também foram incluídas as pessoas que vivem fora das localidades indígenas, mas se declararam indígenas no quesito "cor ou raça". Devido a esse fator, o número total de pessoas indígenas pode ter sido superior ao número de pessoas que se identificaram como pertencentes à cor ou raça indígena.

O estado de Mato Grosso do Sul, com 116.469 indígenas, foi considerado o terceiro estado brasileiro em número de habitantes indígenas. No total, dos 116.469 indígenas, 68.682 vivem em terras indígenas e 47.787 residem fora delas. “Os indígenas estão presentes em 79 municípios do MS, divididos nas seguintes etnias: Guarani, Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandeva, Guató, Kadiwéu, Kinikinau e Terena, que representam pouco mais de 4% da população do Estado. Trata-se da terceira maior taxa de presença indígena do país, sendo Roraima e Amazonas as unidades da federação a ocuparem o primeiro e segundo lugar”. (Brasil, 2025). Podemos confirmar esses dados no mapa ⁸abaixo:

⁷ Biologicamente, a palavra raça encontra-se em desuso, embora seja ainda utilizada pelo IBGE.

⁸ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

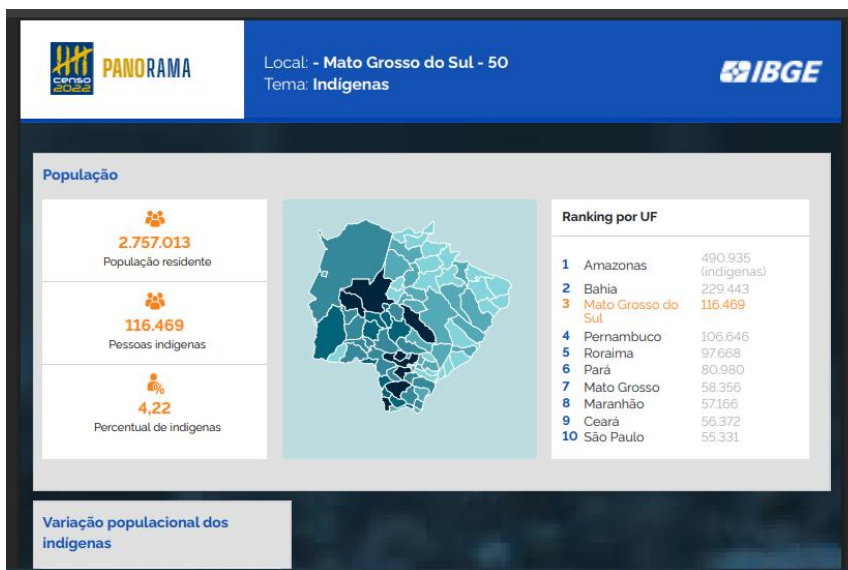


Figura 2: Mapa da População Indígena em Mato Grosso do Sul.

O município de Amambai também apresentou um número significativo de indígenas: 9.988 pessoas se declararam indígenas, das quais 9.716 se identificaram como indígenas pelo quesito "cor ou raça" e 272 se consideraram indígenas por auto declaração.

Ainda segundo o Censo de 2022, no município de Amambai, 9.286 indígenas vivem em terras indígenas e 702 estão domiciliados fora dessas terras. A população indígena constitui um número bastante relevante, pois representa 24,71% da população do município.

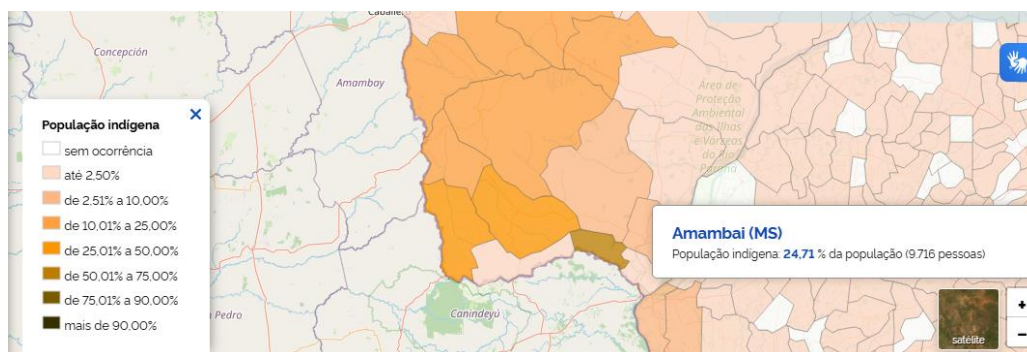


Figura 3 - Mapa da População Indígena em Amambai.

Embora a Escola Mitã Rory não seja caracterizada como indígena, por não estar localizada em terra indígena, mas sim em suas proximidades, 99% dos estudantes matriculados são indígenas e falantes de Guarani-Kaiowá, língua materna utilizada socialmente pela comunidade. Esse fator fez com que, desde a sua fundação, houvesse a preocupação de assegurar, em seu PPP, a oferta de um ensino bilíngue e intercultural.

No ano de 2024, quando iniciou-se, a escola contava com 936 estudantes matriculados, oferecendo ensino para as etapas da educação infantil, creche e pré-escola, nas faixas etárias de

dois anos a cinco anos e também a etapa do ensino fundamental anos iniciais, todos falantes de sua língua materna. Na educação infantil, todo o corpo docente é composto por indígenas, e esses professores, conforme contempla o PPP da escola, dão ênfase à promoção da língua e da cultura indígena através de metodologias voltadas ao ensino bilíngue, partindo sempre da realidade dos estudantes e valorizando os conhecimentos tradicionais.

Sobre a instituição pesquisada, é importante destacar que se configura como uma escola para indígenas, por não estar localizada em terra indígena. No entanto, de acordo com os dados levantados na pesquisa, a escola busca desenvolver suas práticas a partir da realidade e da cultura dos estudantes atendidos. Cabe ressaltar que, em relação ao corpo docente da etapa do ensino fundamental anos iniciais, a maioria dos professores é indígena, e muitos também atuam na gestão escolar.

Durante todo ano letivo, gestores e professores têm como prática trazer as famílias para a escola, envolvendo-as em atividades diversas como, por exemplo: Gincanas com mães e filhos participando juntos das brincadeiras, torneios entre pais e filhos, além de promover projetos voltados à valorização da cultura e das tradições indígenas. Alguns deles seriam: Exposição de Comidas Típicas e Artesanatos; Contação de Histórias pelas Anciãs da Aldeia; retratando a História e a Cultura da Terra Indígena de Amambai; Desfile de fantasias típicas durante a Semana dos Povos Indígenas; Projeto: Brincando na Natureza; O Coral *Mitã Rory* (Criança Feliz, na língua indígena Guarani), no qual as crianças viajam para outras cidades e até para outros estados apresentando músicas em sua língua materna.

Além disso, desde março de 2023, a escola desenvolve o projeto esportivo com crianças com deficiência e/ou transtornos específicos, sob responsabilidade do professor indígena Fernandes Ribeiro Souza, denominado Paratletas *Mitã Vy'a* (Criança Feliz, na língua indígena Kaiowá). Nesse projeto, os estudantes realizam deslocamentos tanto dentro do Estado quanto para outras unidades da federação, participando de festivais e competições esportivas que ampliam suas experiências culturais e educativas.

Cada projeto conta uma história e representa uma iniciativa com propósitos e objetivos bem definidos, reunindo diferentes membros da comunidade e proporcionando experiências significativas para todos os envolvidos.

Com o passar dos anos observa-se, no contexto escolar, o crescente interesse de famílias indígenas em matricular seus filhos, motivadas sobretudo pela preocupação com a alfabetização em Língua Portuguesa. Nesse cenário, há indícios de que o aumento na demanda por matrículas esteja relacionado a dois principais fatores. O primeiro refere-se ao histórico de

discriminação vivenciado por muitos pais indígenas em processos de interação social com não indígenas, o que os leva a buscar melhores oportunidades de inserção social e domínio da Língua Portuguesa para seus filhos. O segundo fator estaria associado a longa trajetória e experiência no ensino escolar.

Os dados apresentados sobre a trajetória da Escola Mitã Rory, marcada pelo crescimento anual na demanda por matrículas, revelam a relevância do trabalho realizado pela comunidade escolar, evidenciando um histórico de comprometimento institucional e reforçando a importância de práticas educativas pautadas no respeito e na valorização da cultura indígena.

Algumas imagens, compartilhadas nas redes sociais da instituição, podem ser consultadas logo abaixo:



Figura 4 - Projetos desenvolvidos pela escola.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), embora tenha sido redigido em 1998 e estar desatualizado, traz uma proposta muito bem aceita pela comunidade indígena. Ele continua oferecendo respaldo a questões atuais sobre a escolarização de indígenas e se mostrado bastante relevante a respeito da educação que se almeja, reforçando “a participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, buscando a efetividade de uma educação específica e diferenciada”, tendo como estratégia metodológica a discussão e a reflexão dos educadores, a partir de referências apoiadas na realidade de cada comunidade.

Este documento apresenta inúmeras propostas, que o tornaram um suporte e importante subsídio à elaboração da Proposta Política Pedagógica da escola pesquisada. Também tem auxiliado nas práticas pedagógicas, levantando questionamentos a partir de uma proposta de educação escolar indígena que objetiva amparar e implantar políticas públicas voltadas à valorização da língua materna e à formação de professores indígenas, reafirmando o valor do desenvolvimento pleno, ao exercício da cidadania, da interculturalidade, do respeito às particularidades da língua e da cultura, em um ambiente diverso e inclusivo.

Segundo Vilhalva (2024, p. 19), no que se refere à diversidade linguística, o RCNEI foi elaborado com o objetivo de orientar o desenvolvimento de currículos que respeitem e valorizem a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas. Contudo, o documento apresenta algumas lacunas. Como exemplo, ao tratar da diversidade linguística, menciona que “os brasileiros surdos, não podemos nos esquecer, também têm a sua própria língua: a língua de sinais”; entretanto, em nenhuma parte do texto há referência às línguas indígenas de sinais.

As políticas públicas têm contemplado a questão da valorização da diversidade e tem avançado na retomada das línguas indígenas, portanto faz-se necessário que a escola demonstre um compromisso constante com a diversidade cultural. Consolidando-se como uma importante parceira da comunidade indígena, assunto que contemplaremos no próximo capítulo.

1.3 Caminhos Metodológicos

Realizou-se a pesquisa na Escola Municipal Mitã Rory, no município de Amambai-MS, onde a pesquisadora atua como professora.

O lugar de fala está diretamente relacionado ao âmbito local e pessoal da pesquisadora, que atua como professora na escola investigada há aproximadamente vinte e cinco anos. Nos últimos oito anos, ela tem desempenhado suas funções em Sala de Recursos Multifuncional. Entre 2020 e 2024, atendeu uma estudante surda que, após concluir o 5º ano do Ensino Fundamental, último ofertado pela instituição, foi aprovada para o 6º ano e, conseqüentemente, deixou a escola.

Em 2024, iniciou-se o atendimento a outra criança surda, que passou a ser a participante desta investigação. Quando o acompanhamento começou, a mesma estava na Educação Infantil, com cinco anos de idade. Atualmente, em 2026 com sete anos, está matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental.

O público participante da investigação foi composto pela professora regente, os profissionais de apoio, a docente da Sala de Recursos (responsável pelo atendimento no contra turno) e a mãe da criança indígena surda da etnia Kaiowá. A criança, nascida em 2018, reside na Reserva Indígena de Amambai, no estado de Mato Grosso do Sul.

A totalidade dos participantes da pesquisa foram especificados na tabela abaixo, que contempla a descrição e o perfil de cada um.

Tabela 1 - Descrição e perfil dos participantes da pesquisa.

Nº	SUJEITOS	REFERÊNCIA	FORMACÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INDÍGENA	ÍNDÍGENA
01	Mãe da criança surda	(M)	6ª série	-----	-----	SIM
02	Criança indígena surda	(CIS)	1º ano E.F.	-----	-----	SIM
03	Professora Regente (que atua na sala da criança surda)	(PR)	Pedagogia e Normal Superior	04 anos	10 anos	NÃO
04	Profissional de Apoio Interprete de Libras	(PAIL)	Pedagogia e História	02 anos	11 anos	NÃO
05	Profissional Apoio 1	P1	Cursando ensino superior	09 anos	09 anos	SIM
06	Profissional Apoio 2	P2	Cursando ensino superior	05 anos	05 anos	SIM
07	Profissional Apoio 3	P3	Cursando 7º semestre de Pedagogia EAD	03 anos	03 anos	SIM
08	Profissional Apoio 4	P4	Cursando Pedagogia	03 anos	03 anos	SIM

09	Professor Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	PSRM	Pedagogia	32 anos	16 anos	SIM
----	---	------	-----------	---------	---------	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tabela acima foi elaborada visando proporcionar uma visão mais clara sobre os participantes da pesquisa. Nela, estão incluídos o nome, se são indígenas, a formação e o tempo de atuação, tanto na escola quanto na Educação Especial. As entrevistas encontram-se arquivadas com a autora. No decorrer do texto, as falas dos participantes serão apresentadas por meio de códigos de referência, sendo acrescentada a letra "I" para identificar os participantes indígenas.

A pesquisa partiu inicialmente dos dados coletados através da observação participante, que, em uma pesquisa etnográfica, é uma técnica muito importante com intuito de compreender melhor uma realidade social específica. A pesquisa adotou a estratégia do estudo de caso e pesquisa participante, apoiada pela pesquisa descritiva e qualitativa, pois haverá análise de dados.

Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (André, 2013, p. 97).

Como procedimentos de coleta foram combinados os seguintes elementos: entrevistas, questionários, observações in loco na escola e na família, fotos e filmagens, tendo cada uma delas sua relevância para o alcance dos objetivos previamente traçados para este trabalho e devidamente autorizados através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Realizou-se, ainda, a seleção das legislações que embasaram teoricamente o presente estudo. O período definido na pesquisa ocorreu entre 1988, com as abordagens mais relevantes da Constituição Federal e 2024, o ano que marca o início desta pesquisa.

Como ponto de partida realizou-se uma pesquisa bibliográfica mediante análise de artigos científicos em periódicos especializados, dissertações, teses e livros. A seleção das produções acadêmicas foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que serviram de embasamento teórico para este trabalho. Para a busca,

foram utilizados os seguintes descritores: “surdos indígenas”, “Língua Indígena de Sinais”, “comunicação entre indígena surdo e a família”, “indígenas surdos” e “inclusão social”. Esses descritores foram escolhidos pelo fato de os indígenas surdos estarem cada vez mais presentes nos ambientes escolares e conviverem com uma diversidade linguística, contexto que este estudo se propõe a investigar.

Em uma pesquisa, o desenvolvimento de coleta de dados é bastante importante, pois essa etapa do trabalho torna possível ao pesquisador conhecer e se aprofundar em seu objeto de estudo, através de entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental, entre outras. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 166), “São vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação”.

As etapas utilizadas para a coleta de dados foram organizadas, numeradas e apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 2 - Etapas metodológicas

Nº	ETAPAS
01	Contato com a mãe da criança indígena surda.
02	Contato com a gestão escolar.
03	Contato com os professores mais próximos da criança indígena surda.
04	Elaboração de instrumento de coleta de dados (questionários com questões abertas) para entrevistas com participantes.
05	Formulário entregue a professores de apoio e de Sala de Recursos Multifuncional.
06	Requerimento à Secretaria Municipal de Educação Especial e à Secretaria de Saúde Indígena.
07	Encaminhamento de projeto à Secretaria de Municipal Educação Especial.
08	Elaboração de material trilingue.
09	Projeto de aulas compartilhadas entre mãe e filha.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Inicialmente, realizou-se uma conversa informal com a mãe da criança, na qual foram levantadas as facilidades, dificuldades e necessidades consideradas fundamentais na comunicação familiar, contribuindo com importantes informações para a definição e problematização das etapas subsequentes da pesquisa. Em um segundo momento, a pesquisa foi apresentada à mãe, que também foi convidada a participar como colaboradora do estudo.

Em seguida, realizou-se contato com a gestão escolar, ocasião em que foi manifestado o interesse pela realização da pesquisa, obtendo-se como resposta o incentivo e o apoio necessários para sua efetivação.

Buscando complementar as informações relevantes ao estudo, elaborou-se um formulário contendo questões relacionadas à interface das modalidades da Educação Especial

e da Educação Bilíngue de Surdos na modalidade de Educação Escolar Indígena, aos estudantes indígenas com deficiências, à inclusão escolar, à acessibilidade, ao acompanhamento familiar, às adaptações curriculares específicas, ao aprendizado da LIS (Língua Indígena de Sinais), bem como da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Foi enviado o link do formulário por meio de e-mail e também se entregou uma cópia impressa, a 05 (cinco) profissionais de apoio e 01 (uma) professora de Sala de Recursos Multifuncional, que prontamente contribuíram com suas respostas. No decorrer da pesquisa, observou-se que todos os docentes, indígenas ou não, demonstraram comprometimento ao responder ao questionário, evidenciando interesse em contribuir com o estudo. A mãe foi entrevistada em diferentes momentos no contexto escolar, demonstrando participação constante no processo. Os dados coletados serão analisados em etapa posterior.

Os temas abordados na entrevista foram divididos da seguinte forma: a) perfil dos professores e professoras participantes da pesquisa; b) características da modalidade da Educação Especial e Inclusiva e o atendimento a estudantes indígenas surdos. (Apêndice A)

Para a continuidade da pesquisa elaborou-se questionários como instrumento de coleta de dados para as entrevistas semiestruturadas, que contemplaram um planejamento e roteiro prévio, discutido com a orientadora da pesquisa, que teve como objetivo atingir as metas estabelecidas no trabalho. Para a elaboração seguiu-se o que orientam os autores Boni e Quaresma (2005):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (Boni e Quaresma, 2005, p.75).

Primeiramente, aplicou-se um questionário com questões abertas, direcionado à mãe, abordando o ambiente familiar e investigando a importância atribuída às necessidades especiais da filha indígena surda, bem como as ações adotadas para auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento, analisando como ocorre a comunicação no ambiente familiar (Apêndice B).

Simultaneamente, aplicou-se outro questionário aos professores da criança surda: professora regente (Apêndice C), profissional de apoio escolar/intérprete (Apêndice D) e

professora de Cultura Indígena e Língua Materna (Apêndice E). Os questionários foram compostos por um conjunto de questões abertas, com o objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem e a comunicação da criança no contexto escolar. As entrevistas possibilitaram a identificação das metodologias e estratégias de ensino adotadas pelos docentes, buscando compreender o processo de interação e aprendizagem da criança com professores e colegas, bem como as ações desenvolvidas para minimizar as barreiras de comunicação e aprendizagem enfrentadas pela criança indígena surda.

A entrevista etnográfica também é feita em profundidade. Ela não é uma mera versão oral de um questionário. Ao contrário, seu objetivo é sondar significados, explorar nuances, capturar as áreas obscuras que podem escapar as questões de múltipla escolha que meramente se aproximam da superfície de um problema (Angrosino, 2009, p.59).

As entrevistas, realizadas tanto com a mãe da criança indígena surda como com os professores, contribuíram para obtenção de dados importantes. Buscou-se levantar as estratégias utilizadas e as dificuldades enfrentadas quanto à comunicação e à alfabetização da criança. Esses dados foram complementados com a observação e análise das relações estabelecidas entre a criança, sua família e a escola.

Em seguida, realizou-se procedimentos de mapeamento das crianças surdas ou com deficiência auditiva matriculadas nas escolas do município de Amambai. Para isso, foram enviados dois requerimentos (Apêndice F). O primeiro à Secretaria de Educação Especial do Município de Amambai e o segundo à Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) do município de Amambai.

No primeiro requerimento, buscou-se solicitar à Secretaria de Educação Especial do Município de Amambai, informações sobre o número de estudantes indígenas surdos atendidos nas redes municipal e estadual de ensino, bem como as escolas e/ou terras indígenas onde estudam, a presença de profissionais intérpretes de Libras e de apoio nas salas de aula regulares, além da existência de Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições.

O outro requerimento encaminhado à Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) do município de Amambai, solicitou-se dados sobre o número de pessoas indígenas surdas ou com deficiência auditiva identificadas no município, juntamente com informações como data de nascimento, endereço e, se possível, o nome do agente de saúde responsável. Além disso, foram solicitadas informações sobre as estratégias utilizadas pela Secretaria de Saúde Indígena de Amambai para a identificação dessas pessoas.

Esses requerimentos tiveram como objetivo possibilitar o mapeamento dos sujeitos indígenas surdos, para que, futuramente, possam surgir projetos que favoreçam o encontro entre os mesmos, promovendo o levantamento de sinais que possam emergir como parte de uma língua indígena de sinais Guarani-Kaiowá.

Após levantar o diagnóstico da situação, elaborou-se e encaminhou-se à Secretaria Municipal de Educação Especial um projeto (Apêndice G), solicitando que a mãe da criança indígena surda pudesse participar das aulas juntamente com a filha. Esclareceu-se que, durante esse processo, seria possível observar e registrar, por meio de filmagens e anotações, os sinais utilizados na comunicação familiar, buscando compreender e interpretar determinados comportamentos, sentimentos, fenômenos e outros aspectos relevantes para a investigação, além de promover a interação e fortalecer o vínculo entre mãe e filha.

Inicialmente, planejou-se a realização da coleta e do registro dos sinais, tendo como objetivo verificar se a criança fazia uso de sinais próprios ou se já conhecia alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com essa finalidade, utilizou-se um banco de imagens organizado em subgrupos, tais como: família, alimentos, animais, meios de transporte, entre outros.

Como fonte de análise dos sinais, utilizou-se o material de apoio ilustrado e colorido elaborado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS-MS), (Mato Grosso Do Sul, 2012).

Após esse levantamento, partiu-se para a elaboração de material de apoio trilingue, utilizando como fonte de pesquisa o Dicionário Kaiowá-Português (Chamorro, 2022), bem como fotos de pessoas próximas e do ambiente familiar da criança indígena surda.

De acordo com Andrade (2002, p.53), “além de ilustrativa, a fotografia tornou-se uma parceira do trabalho de campo, um recurso imprescindível para qualquer pesquisa, assim como a antropologia ela ordena culturalmente os dados, os fragmentos da realidade da observação”. O fato de a criança ser surda também constituiu um fator determinante para a confecção de materiais pedagógicos a partir de pessoas e objetos visualmente familiares a ela.

Após a elaboração do material, deu-se início às aulas compartilhadas entre mãe e filha, buscando valorizar a comunicação já existente e promover o trabalho com as Línguas de Sinais.

Ao término das aulas práticas, realizou-se um novo questionário à mãe da criança, com o objetivo de identificar os resultados obtidos, bem como compreender as percepções maternas acerca do projeto e verificar possíveis avanços no desenvolvimento e na comunicação da criança (Apêndice H).

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERSPECTIVAS CULTURAIS E EDUCACIONAIS

Nos últimos anos, devido a ampliação da discussão do conceito de inclusão nas escolas, a Educação Escolar vem sofrendo grandes transformações, essas tem impactado as estruturas e metodologias das instituições de ensino, e, promovendo um olhar diferenciado e um enfoque maior nas pessoas com deficiências. Leis, planos e metas têm sido estabelecidos com o objetivo de assegurar a essas pessoas um ambiente educacional inclusivo. Além disso, o diálogo entre a família e a escola vem sendo continuamente fortalecido, com o apoio de suporte técnico e de políticas públicas.

A pesquisa bibliográfica permitiu perceber a abrangência da Educação Inclusiva, compreendida como uma filosofia que envolve toda a sociedade, bem como compreender a Educação Escolar das pessoas com deficiência e a criação da modalidade da Educação Especial, a qual, atualmente, tem como perspectiva a inclusão, estando voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

2.1 Marcos legais

A Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino prevista na LDB (Brasil, 1996), assim como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação a Distância (EAD), a Educação Escolar Quilombola e, a mais recente modalidade criada em 2021, a Educação Bilíngue de Surdos, que será discutida no decorrer deste trabalho.

A LDB (Brasil, 1996) prevê que as modalidades de ensino possam receber tratamentos distintos. Assim como a modalidade de Educação Escolar Indígena, por exemplo, que apresenta um currículo específico, voltado aos interesses da comunidade indígena, com horários e conteúdos específicos, a Educação Especial possui características próprias dentro da legislação, ou seja, é uma modalidade que oferece serviços e apoios diferenciados. Além disso, possui uma característica importante: é transversal, perpassando todos os níveis de ensino, ou seja, está presente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, não permanecendo restrita a um segmento específico da educação, mas transitando por todo sistema educacional.

A Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que, anteriormente, era ofertada de forma preferencial na rede regular de ensino; entretanto, passou a assumir caráter obrigatório, sendo ofertada em contexto inclusivo, em classes comuns, juntamente com os demais estudantes, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 55 que "os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (Brasil, 1990, p.19). O ECA também estabelece em seu artigo 4º que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação". Dessa forma, se os pais negligenciarem o direito da criança de frequentar a escola regular, tal conduta pode ser considerada uma violação do direito à educação e caracterizar responsabilidade civil (Brasil, 1990, p.01).

O direito à matrícula desses estudantes, na escola regular, é garantido por lei, e recusá-la é crime, conforme Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015. Mesmo que a escola alegue falta de vagas, não pode negar matrícula a um estudante público da Educação Especial. Tal ato pode gerar reclusão de 2 a 5 anos, além de multa. Sendo assim, a matrícula se torna obrigatória, independentemente da estrutura da escola ou da quantidade de estudantes com deficiência já matriculados, pois a Educação Inclusiva tem como princípio fundamental garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, sem discriminação.

No entanto, a lei apresenta algumas fragilidades. Uma delas é não estabelecer um limite adequado de estudantes da Educação Especial por sala. Por exemplo, uma sala com 25 estudantes, dos quais 5 são autistas, sem suporte adequado, pode comprometer o processo de inclusão, uma vez que dificulta o atendimento das individualidades dos estudantes por parte da professora regente. Até três estudantes com deficiência por sala seria o mais adequado, dependendo do nível de suporte necessário, e essa avaliação precisa ser feita com responsabilidade e exige muito mais do que simplesmente manter todos em sala. A legislação do MS e municípios deveria prever a redução do número de estudantes por turma nesses casos, como já acontece em alguns estados, como São Paulo, conforme garantido na Resolução SEDUC – 61, de 23-11-2023:

Da composição das classes para oferta da educação básica:
a) estudante com deficiência intelectual ou deficiência múltipla associada à deficiência intelectual, sendo que as classes:
a.1) poderão ter no mínimo 6 (seis) e máximo 16 (dezesesseis) alunos;
a.2) devem contar com 01 (um) professor especializado na área da deficiência;
a.3) devem contar com profissionais de apoio escolar/ cuidadores (conforme previsão da Lei Federal nº 13.146/15) suficientes para higiene, alimentação, locomoção e para apoio nas atividades escolares, conforme número de estudantes.

- b) ao estudante com TEA ou TEA associado à deficiência intelectual, sendo que:
 - b.1) aos estudantes que exigem apoio substancial: no máximo 6 (seis) alunos por classe;
 - b.2) aos estudantes que exigem apoio muito substancial: no máximo 4 (quatro) alunos por classe;
 - b.3) as classes devem contar com 01 (um) professor especializado em TEA;
 - b.4) as classes devem contar 01 (um) acompanhante especializado/profissional de apoio escolar/cuidador (conforme previsão das Leis Federais e nº 12.764/2012 e nº 13.146/2015) para cada 3 (três) alunos, suficientes para higiene, alimentação, locomoção e para apoio nas atividades escolares, conforme número de estudantes. (São Paulo-Estado, 2023)

Os estudantes, denominados como público alvo da Educação Especial, também têm direito ao chamado AEE (Atendimento Educacional Especializado), além de outras garantias previstas em lei, como por exemplo, todo estudante com necessidades especiais têm direito ao Plano Educacional Individualizado, conforme assegurou a LBI, 2015 e foi reformulada em 2020 pela medida provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020) onde as seguintes alterações:

“Art. 28-A Deverá ser adotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante (Brasil, 2020, p. 1).

A emenda esclarece que este plano deve ser elaborado, por toda equipe multidisciplinar, a partir de protocolo de avaliação, que contemple o levantamento do domínio das habilidades pelos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

§7º A elaboração do PEI deverá ser feita por equipe multidisciplinar de atendimento especializado, devidamente habilitada e qualificada, com base em protocolos cientificamente validados, com a participação do educando, sempre que possível, e de seus pais ou responsáveis.

§8º O PEI não poderá ser posto em execução sem a anuência dos pais ou responsáveis e do próprio educando, sempre que possível” (Brasil, 2020, p.02).

A atualização da Política Nacional de Educação Especial, por meio do Decreto nº 12.686, de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, de dezembro de 2025, estabelece, em seu artigo 12, a obrigatoriedade da elaboração de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), os quais devem ser elaborados a partir de estudo de caso.

Sendo um documento obrigatório, sua efetiva implementação exige investimento na formação docente, especialmente no que se refere à formação continuada, que contribui diretamente para a melhoria dos processos de inclusão e aprendizagem. A ausência dessa formação dificulta a concretização de práticas inclusivas no contexto escolar. No caso do Plano Educacional Individualizado (PEI), por exemplo, sua elaboração demanda conhecimentos específicos e certo nível de especialização. Não se pode atribuir ao professor, mesmo em conjunto com a equipe multidisciplinar, a responsabilidade por sua elaboração sem que haja, previamente, formação adequada. Observa-se que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades relacionadas à adaptação curricular, à aplicação de avaliações diferenciadas e ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Essa realidade pode gerar sentimentos de frustração e insegurança nos professores, além de comprometer o processo de aprendizagem, reduzindo a prática a um cumprimento meramente protocolar, em vez de uma ação efetiva de inclusão.

Os professores que atuam em sistemas educacionais inclusivos devem avaliar a eficácia de suas práticas pedagógicas com vistas à evolução da aprendizagem dos estudantes, bem como identificar e adotar as estratégias necessárias para que cada estudante possa aprender de maneira plena e adequada às suas necessidades. Portanto, a avaliação deve se concentrar não apenas nas características e realizações dos estudantes, mas também no currículo e como cada estudante pode aprender internamente e além (Unesco, 2019, p.34).

De acordo com a LBI, a Lei Brasileira de Inclusão, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou deficiência têm direito a adaptações razoáveis, atividades adaptadas, avaliações diferenciadas, flexibilidade curricular e ampliação do tempo de conclusão dos estudos. Além de estratégias necessárias para a garantia de uma aprendizagem significativa, que foque na individualidade, valorizando o modo de ser, suas crenças e culturas. Isso inclui também o uso de tecnologias. Algumas dessas tecnologias, ou seja, os ODAs (objetos digitais de aprendizagem) defendidos pela Dra. Shirley Vilhalva (2024) em sua tese, ganharão um enfoque maior em outro capítulo.

Juntamente com essas discussões, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), este documento traz consigo uma proposta pensada com o objetivo de garantir a inclusão escolar ao público alvo da Educação Especial, orientando os sistemas de ensino quanto a garantia do acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta

do Atendimento Educacional Especializado, através da atuação de professores formados e capacitados, trabalhando em parceria com a família e com a comunidade.

A Educação Inclusiva abrange todas as pessoas, com o objetivo de evitar qualquer forma de discriminação. Ela é destinada a todos que, de alguma forma, são excluídos do sistema educacional regular. Ou seja, é uma abordagem que visa garantir o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Seu objetivo é combater a discriminação e promover a participação de todos no ambiente escolar. Ela inclui todos os grupos historicamente excluídos do sistema educacional, mesmo que esses grupos não sejam, necessariamente, o público-alvo da Educação Especial. A autora Glat (2007), antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), já orientava que:

Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais que outros de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político (Glat, 2007, p. 28).

Muitas vezes, valoriza-se o princípio da não discriminação e da igualdade de acesso a todos, independentemente de seus efeitos. Adotam-se discursos políticos que têm como base o aumento das matrículas de estudantes do AEE nas escolas comuns, partindo do pressuposto de que a matrícula e a presença física são suficientes, quando, na verdade, o fundamental é garantir a permanência e o sucesso desses estudantes na escola.

Uma educação de qualidade, precisa como meta, assegurar uma Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse princípio reforça uma discussão cada vez mais presente na atualidade: o direito de cada pessoa ser atendida em suas singularidades, tendo garantido não apenas o acesso à escola, mas também uma aprendizagem significativa que respeite seus tempos e necessidades individuais.

2.2 Inclusão, cosmovisão e Educação Especial: um campo de enfrentamentos e possibilidades

O mundo contemporâneo passa por transformações crescentes e mudanças constantes e diárias. As pessoas crescem, adquirem experiências, mudam suas visões; os lugares mudam; as tecnologias se desenvolvem de maneira inovadora e a sociedade busca se ajustar à essas

novas realidades. Porém, todos esses fatores afetam diretamente na maneira como entendemos e abordarmos a Educação Especial, já que muitas vezes, esperamos que o público alvo dessa modalidade acompanhe todas as etapas de aprendizagem dos indivíduos que não apresentam nenhum tipo de comprometimento, sem levar em conta que cada pessoa possui um ritmo único, demandando abordagens diferenciadas, tanto no acompanhamento pedagógico, quanto no seu modo de ser, sendo este um fator primordial quando falamos em incluir e respeitar.

Em sua tese, Coelho (2019, p. 106) menciona a fala de um diretor indígena a respeito de estudantes indígenas com deficiência:

Disse ter tido contato com pessoas com deficiência e visto relatos dos professores que expuseram casos de pessoas com deficiências que obtiveram muito sucesso acadêmico e profissional. Para esse professor, a escola indígena precisa se abrir para esses conhecimentos mais gerais e incluir os saberes não indígenas na formação dos professores. Isso permitiria aos professores das comunidades conhecerem a visão mais universal, sem deixar de lado os conhecimentos locais. Para ele, essa é a função da universidade hoje na formação dos professores indígenas: articular os conhecimentos gerais da humanidade com os saberes regionais. Ele cita a Constituição de 1988: o indígena tem direito de ser diferente em tudo aquilo que o registra como cidadão indígena, mas também não pode ser negado a ele o direito de adquirir os conhecimentos da sociedade envolvente.

Pessoas com necessidades especiais precisam ser tratadas, sobretudo como pessoas de direitos e capacidade. Uma responsabilidade básica na educação, seria garantir que o atendimento contemple todas as especificidades, sem distinção, evitando que as necessidades de pessoas com deficiências permanentes sejam negligenciadas. Por exemplo, um professor precisa compreender que estudantes cegos não enxergam e que essa condição exige adaptações permanentes por parte das instituições e do poder público para garantir-lhes um atendimento adequado.

Refletir sobre os estudos clínicos e os discursos teóricos a respeito desses sujeitos é o mínimo a se fazer, porém as perspectivas humanas e a garantia de direitos não podem perder de vista a realidade cotidiana e as diferenças existentes tanto no âmbito escolar como familiar. Por esse motivo, é necessário buscar uma educação que adeque estratégias de ensino e espaços físicos às necessidades individuais. Conhecer a história, as dificuldades, as potencialidades e a melhor forma de aprendizado de cada estudante, é primordial.

Desse modo, as diferentes modalidades da educação não devem ser meras reprodutoras de teorias, nem ser conduzidas apenas por formalismos e racionalidades. É fundamental, sobretudo, que os profissionais envolvidos adotem uma perspectiva pedagógica inovadora e

que a instituição priorize a garantia de um atendimento adequado e inclusivo, valorizando as singularidades e a cultura dos estudantes.

Durante a elaboração de sua pesquisa de mestrado, Coelho (2011) conseguiu visualizar a realidade do indígena surdo em seu contexto escolar e familiar, principalmente no que diz respeito à maneira como a família se relaciona com a criança. Coelho apresenta concepções acerca da surdez na cultura indígena Guarani-kaiowá, considerando o olhar da comunidade, dos profissionais indígenas da educação e dos familiares. Segundo a autora, as relações sociais entre esse povo são marcadas pela oralidade. Conforme já citado por Meliá (1979), não falar para o povo Guarani significa não conseguir viver plenamente, pois a linguagem para esse povo transcende o mundo material: ela se configura não apenas como instrumento de comunicação interpessoal, mas como o próprio fundamento do ser.

A história das pessoas com deficiência nas comunidades indígenas, muitas vezes se encerrava no próprio parto.

Segundo Elizabete Fernandes ⁹mestranda indígena do Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da UFGD, em uma roda de conversa organizada durante a disciplina Tópicos em Educação e Diversidade, em novembro de 2024, na cultura indígena, o sujeito com deficiência não era bem-vindo na escola, ele era visto como um castigo de Deus e existia uma linguagem muito forte em Guarani, bem coloquial, que o chamava de “chepaĩpaĩ”, ou seja, criança especial.

Durante a mesma aula, a mestrand indígena Dalila ¹⁰Duarte Mariano, também fez a seguinte contribuição:

Fiz essa pesquisa conversei muito com minha mãe ela é rezadora, daqui de Dourados, eu perguntei para ela, eu cheguei a perguntar. Por que antigamente não nascia crianças especiais dentro da reserva indígena? Ela falou que quando uma mulher ficava grávida ela era cuidada pelas mais velhas, que era uma senhora de idade, que não tinha mais filhos. Essa é a parteira que vai cuidar dela e quando ela tiver grávida e essa pessoa que vai cuidar dela, então o dia que ela for dar à luz a essa criança, só essas mulheres de idade que cuida dela dentro da casa e se por acaso a criança nascer com alguma deficiência praticamente essa criança nasceu e já enterram ela, ninguém vê pega essa criança que nasceu enterrou nem a mãe vê, ninguém vê pode ser enterrada dentro da casa ou pode ser enterrada em algum outro lugar. Então minha mãe falava que não existia criança especial, que a partir do momento que ela nascia, ela já era enterrada. Aqui em Dourados isso antigamente não é de hoje. Eu falei para mãe o que causa isso da criança indígena nascer especial? Ela falou que quando a mulher vai engravidar ela tem que respeitar o que é para comer, minha mãe fala sobre aquelas bananas que são

⁹ Informação verbal fornecida durante as aulas do mestrado, em 07 de novembro de 2024, e posteriormente transcrita pela autora.

¹⁰ Informação verbal fornecida durante as aulas do mestrado, em 07 de novembro de 2024, e posteriormente transcrita pela autora.

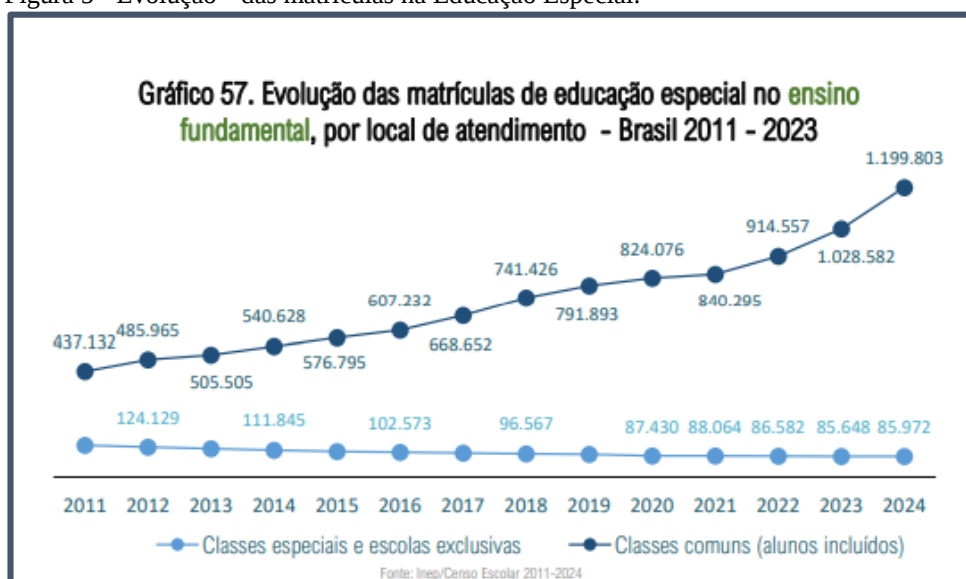
grudadas, algumas frutas fora da época não podem comer se a menina vai menstruar, vai ser mocinha ela fala não pode comer aquilo porque não pode. Então assim quando a mãe e o pai ensinavam seus filhos obedeciam a eles acreditavam muito nas coisas que o pai e a mãe falavam, ouviam né, as crianças antigamente ouviam muitos pais e acreditavam muito e se faziam as coisas erradas poderiam ter uma consequência para frente por isso não nasci a criança especial.

Como vemos, promover um diálogo entre diferentes culturas é mais do que necessário, é primordial. Muitas vezes, adotamos um discurso altamente científico, sem compreender e reconhecer que muitas explicações também dependem do acompanhamento pré-natal, da alimentação materna e da ingestão de substâncias tóxicas. Dessa forma, dialogar com essa perspectiva é enriquecedor. Trazer a visão da comunidade é essencial para compreendermos como se constituiu a ideia da pessoa indígena com deficiência. Este intercâmbio entre saberes permite uma abordagem mais ampla e abrangente, reconhecendo a importância dos contextos culturais na formação de políticas e práticas educacionais inclusivas.

Segundo Dalila, nos dias atuais, se uma criança nasce com deficiência, não é mais permitido adotar atitudes drásticas como antigamente, tais como matar ou simplesmente levar para enterrar, pois essas ações são atualmente consideradas crime. Nos dias atuais, os cuidados não são de responsabilidade exclusiva da mãe, mas envolvem também encaminhamentos hospitalares e acompanhamento médico. Em gerações passadas, essa prática era diferente; no entanto, atualmente, a cultura passou por transformações. Embora as comunidades tenham ressignificado suas percepções, é fundamental conhecer as tradições e os fatos culturais para compreender a evolução da percepção acerca da pessoa com deficiência e a importância dos cuidados médicos e sociais adequados.

Esses fatores encontram-se em processo de mudança, e os dados do Censo Escolar têm confirmado essa realidade. A cada ano, o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial aumenta, tanto em escolas indígenas quanto não indígenas. Isso evidencia que a sociedade e as famílias têm desenvolvido um novo olhar sobre essa questão, embora ainda seja necessário avançar.

Figura 5 - Evolução¹¹ das matrículas na Educação Especial.



Fonte: Inep Censo Escolar 2011-2024.

Ao matricular um estudante público-alvo da Educação Especial, muitas instituições têm o foco direcionado principalmente para a questão financeira, uma vez que esses estudantes são contabilizados duplamente no financiamento escolar. A política de financiamento vincula-se a essa questão, pois, nas escolas públicas, cada estudante da Educação Especial vale por dois. No entanto, o mais importante deveria ser a preocupação com o sujeito, suas singularidades e seu acesso a todos os ambientes em que desejar estar participando, interagindo e superando barreiras e limitações.

A matrícula duplicada diferenciada dos estudantes da Educação Especial no financiamento escolar está prevista no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, conforme o texto redigido no artigo 8º, incisos 2º e 3º da Lei nº 14.113/2020:

§ 2º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas, observado o disposto na alínea d do inciso I do § 3º do art. 7º desta Lei.

§ 3º Para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes:

¹¹ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf.

I - Da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado; (Brasil,2020).

Segundo levantamento realizado a partir de pesquisa participante, pois se trata da instituição onde a autora também atua como docente, no decorrer do ano de 2024 a escola Mitã Rory matriculou um público de 48 estudantes que, após passarem por consulta médica especializada, receberam o laudo clínico específico. Porém, parece haver uma questão controversa em relação ao laudo médico. Existem críticas sobre o seu uso excessivo, incluindo a distinção entre estudante "laudado" e estudante "não laudado", muitas vezes reforçando barreiras ao invés de promover a inclusão.

A LBI (Brasil,2015), em seu Art. 2º, §1º, aborda a avaliação da deficiência sob a perspectiva biopsicossocial, De acordo com esta lei, o sujeito está reduzido a um conjunto de características que o definem e o rotulam como pessoa com deficiência. No entanto, o texto não restringe a avaliação do sujeito que possui uma deficiência apenas a um laudo fornecido pelo profissional médico ou outro profissional que tenha a atribuição de emitir um parecer clínico, mas sim estabelece que essa avaliação seja realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar.

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, e considerará, entre outros fatores, os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (Brasil, 2015).

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva no Brasil, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, de 2025, reforça a garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, consolidando o princípio da inclusão no ensino regular.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à oferta do profissional de apoio escolar, o documento estabelece:

Artigo 11, § 7º A garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.

Artigo 14, § 2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independará de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde (BRASIL, 2025).

É fundamental destacar que a realização do estudo de caso/avaliação não está condicionada à existência de laudo médico do estudante, considerando seu caráter educacional, com foco na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE:

[...] Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com tal detalhamento deverá ser individualizado, por meio do Plano de AEE, feito com base no estudo de caso. Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem [...] (Brasil, 2014, p. 03).

O Decreto nº 12.686 além de estabelecer a obrigatoriedade da realização do estudo de caso nas escolas regulares, apresenta orientações importantes para a sua elaboração, conforme disposto em seu Artigo 11:

Art. 11. O estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial.
§ 1º O estudo de caso é composto pelas seguintes etapas:
I - identificação inicial das demandas individuais e barreiras;
II - análise das barreiras e do contexto escolar;
III - identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e
IV - definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras (Brasil, 2024, p.5).

Com base nessas orientações, torna-se fundamental que o trabalho pedagógico promova uma compreensão ampla e crítica das condições dos estudantes, integrando saberes clínicos, educacionais e sociais. Embora o conhecimento clínico contribua para a prática pedagógica, ele não deve ser tomado como verdade absoluta nem determinar, de forma exclusiva, a atuação docente. A predominância de orientações baseadas apenas em laudos médicos ou psicológicos pode limitar o papel do professor, reduzindo-o à função de executor de prescrições técnicas e desconsiderando a reflexão pedagógica. Essa postura evidencia fragilidades na formação docente e na compreensão da complexidade da Educação Especial, ao negligenciar a diversidade dos estudantes e a importância da atuação do professor.

As políticas públicas têm buscado reduzir barreiras burocráticas, garantindo que o acesso ao AEE e ao profissional de apoio escolar não dependam de laudos médicos, mas da avaliação pedagógica e do estudo de caso. Contudo, na maioria das instituições escolares, a opinião médica é frequentemente supervalorizada, mesmo que o médico não tenha convivência direta com os estudantes. Essa necessidade de um parecer clínico, acaba gerando uma dependência exagerada do laudo para orientar práticas pedagógicas, como se o médico pudesse prescrever o trabalho do professor.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1987), analisa que o saber clínico permeia fortemente as instituições escolares, subordinando o trabalho docente às diretrizes médicas. Muitas vezes, exige-se o laudo como condição para a contratação de professores ou para prescrever o atendimento a um estudante, limitando a autonomia pedagógica. O laudo clínico seria um complemento do trabalho pedagógico, e não a única forma de assegurar direitos.

Esse modelo centralizado no laudo tem ignorado a convivência e o conhecimento pedagógico que os professores desenvolvem no dia a dia com os estudantes. A inclusão não pode se restringir à burocracia; é preciso equilibrar as contribuições do campo médico com abordagens pedagógicas que respeitem as singularidades de cada indivíduo, promovendo uma educação baseada na realidade específica de cada estudante.

Coelho (2019), aborda em sua tese uma questão recorrente nas escolas: a vinculação de recursos de apoio, como auxiliares ou intérpretes de Libras, à apresentação de um laudo médico. Frequentemente, as escolas recebem crianças com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades específicas, e os professores enfrentam, além do desafio de atender a todos, independentemente das especificidades, o obstáculo de não poder contar com o auxílio de um profissional de apoio, muitas vezes por exigências de um laudo para a contratação do mesmo, ou de outros recursos necessários. Nos enunciados das gestoras, e também de alguns diretores e professores das escolas, a falta de um laudo clínico atestando a deficiência do estudante dificultaria a captação de recursos materiais e humanos para o trabalho com esses estudantes nas escolas.

Essa prática, no entanto, revela uma problemática: como desconstruir a ideia de que o laudo é essencial para garantir os direitos e atender às especificidades dos estudantes? Muitas vezes, o processo para obtenção desse documento é demorado. Um exemplo comum é que, embora o laudo seja importante para o reconhecimento das condições de deficiência e transtornos, as famílias indígenas enfrentam dificuldades para obtê-lo, permanecendo sem o

auxílio do profissional de apoio, mesmo quando há necessidade. Essa situação leva a questionar por que o laudo se tornou uma exigência tão arraigada no contexto escolar.

As escolas utilizam avaliações que justificam a contratação de professores; no entanto, trata-se de uma política normalizadora¹², pois impõe uma regra geral. Por isso, torna-se fundamental a aplicação do estudo de caso, uma vez que ele possibilita identificar as necessidades específicas dos estudantes que demandam um profissional de apoio, garantindo que esse atendimento seja efetivado.

Dentro dessa perspectiva, discute-se também se as Salas de Recursos que funcionam nas escolas indígenas são eficazes para atender esse público alvo. Podemos questionar o modelo urbano de atendimento sendo reproduzido em escolas indígenas ou rurais, onde a língua indígena e a frequência dos estudantes em dois períodos são diferentes, pois as questões tanto socioambientais, como socioeconômicas são bem distintas.

Nesse aspecto, pode-se observar que a escola pesquisada adota uma prática diferenciada: os estudantes atendidos no AEE recebem o atendimento no mesmo turno das aulas regulares. Essa organização considera a distância entre a casa e a escola, bem como os riscos e a responsabilidade envolvidos em encaminhar esses estudantes no contraturno, sendo que a realidade é que a maioria das famílias não dispõe de meios de transporte, o que torna a locomoção em dois períodos extremamente difícil, sobretudo quando se trata de crianças com deficiência física e mobilidade reduzida.

Por esse fator e pensando nas particularidades e no modo de ser de cada estudante, é muito importante o professor considerar o modo de viver, as concepções culturais da comunidade e as especificidades de cada estudante, tendo em vista que as questões socioambientais e socioeconômicas influenciam diretamente na trajetória escolar dos mesmos. Sobretudo, o professor precisa ser um constante observador, estando atento e sensível às necessidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia da comunidade, considerando a realidade e os desafios enfrentados por este povo. É sobre isso que diz a inclusão.

2.3 Inclusão escolar: conceitos fundamentais

¹² Conceito Foucaultiano, segundo o teórico, as avaliações fazem parte de um **conjunto de mecanismos de poder** que servem para **normalizar**, **classificar** e **controlar** os sujeitos. Neste caso o estudante passaria a ser visto a partir da sua deficiência e não do próprio sujeito.

Buscando aprofundar a discussão sobre inclusão, é importante a análise de um material de grande relevância para essa temática: o manual elaborado pela UNESCO, que apresenta diretrizes e práticas voltadas a subsidiar governos, instituições escolares e profissionais da educação na implementação de sistemas educacionais inclusivos e equitativos. O documento está alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que, visa assegurar uma educação de qualidade para todos.

O documento defende que toda criança tem direito de aprender, independentemente de origem social, étnica, cultural, linguística, de gênero ou deficiência. Para isso, propõe uma mudança de paradigma: em vez de adaptar apenas o estudante ao sistema escolar, é a escola que deve se transformar para acolher a diversidade.

Os professores em sistemas inclusivos devem avaliar a eficiência do seu ensino para alcançar o sucesso de seus estudantes, e também devem saber o que é necessário fazer para que cada estudante possa aprender da melhor forma possível. Portanto, a avaliação deve se concentrar não apenas nas características e realizações dos estudantes, mas também no currículo e como cada estudante pode aprender internamente e além (Unesco, 2019, p.34).

Conforme destaca a Unesco (2019), todo estudante é importante e tem igual importância no processo educacional, razão pela qual os sistemas de ensino devem assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, garantindo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O documento também explica de forma clara o que significam esses dois conceitos:

Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes. Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (Unesco, 2019, p. 13).

Sendo assim, equidade significa dar às pessoas o que elas precisam, oferecer recursos de acessibilidade e eliminar barreiras a fim de que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Segundo a Unesco (2019), os princípios da inclusão e equidade são, dessa forma, não somente sobre assegurar o acesso à educação, mas também sobre ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes prosperar, compreender suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa

Inclusão não seria apenas matricular o estudante na escola. Ele precisa ser atendido com tudo o que a lei prevê: profissional de apoio, currículo adaptado, avaliação diferenciada,

recursos didáticos, AEE, entre outros. Manter o estudante na sala de aula e não oferecer os apoios necessários não é inclusão, e sim apenas preencher estatísticas.

O currículo é o principal meio de implementação dos princípios de inclusão e equidade dentro de um sistema educacional. Desenvolver um currículo que inclua todos os estudantes pode envolver a ampliação da definição de aprendizagem utilizada pelos professores e tomadores de decisão da área de educação. (Unesco, 2019)

De acordo com Mendes (2017, p.71), a inclusão escolar vai além da matrícula, tem a ver com ser socialmente aceito, se apropriar do currículo e a escola conseguir acomodar suas diferenças para assim conseguir boas perspectivas de inserção social na vida adulta(...)

Para que se efetive a inclusão, torna-se necessário considerar três fatores: a acessibilidade, a mobilidade e a materialidade. A acessibilidade, onde o estudante possa ter acesso ao conteúdo. Isso se constrói no AEE, com apoio da professora especializada que elabora o Plano de Atendimento Educacional Especializado, fichas de comunicação, materiais adaptados, entre outros. A mobilidade, ou seja, a escola oferecer condições físicas adequadas. Um cadeirante precisa de rampas ou elevadores; um estudante cego precisa de material em Braille ou audiodescrição; um estudante autista necessita de metodologias e recursos específicos. Sem esses elementos, não há inclusão e também a materialidade: que se refere à existência de materiais adaptados para cada necessidade. Quando o estudante não dispõe de atividades adequadas para realizar em sala de aula, tende a perder o interesse e pode acabar interferindo negativamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Cabe à escola assegurar, juntamente com os professores, os recursos e as estratégias necessárias para evitar que essa situação ocorra.

A Lei nº 13.146/2015, garante o direito à educação inclusiva a todos os estudantes. O artigo 28 dispõe que a pessoa com deficiência tem direito à educação, em todos os níveis de ensino, em escolas públicas e privadas, na rede regular de ensino, assegurada a oferta de recursos de acessibilidade e de apoio pedagógico:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (Brasil, 2015)

Tratar todos os estudantes de maneira homogênea não significa promover a inclusão. Pessoas diferentes têm necessidades diferentes e, portanto, devem ser tratadas de maneira respeitosa e adequada às suas particularidades, como afirmou Mendes (2017, p. 82):

De fato, a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos.

Os conceitos inclusão e exclusão caminham juntos na realidade da educação escolar brasileira, de certa forma, apesar do acesso à educação ser oportunizado a todas as pessoas e as políticas públicas garantirem que todos tenham direito de estarem juntos, compartilhando, estudando e socializando sem sofrer nenhum tipo de discriminação, as pessoas consideradas fora do padrão, muitas vezes ainda sofrem preconceitos e exclusões.

Da mesma forma, as pessoas que se comunicam de maneira diferente, como os sujeitos surdos, também fazem parte da educação inclusiva, amplamente mencionada. É fundamental que todos esses direitos lhes sejam garantidos, pois, do contrário, não se pode falar em inclusão de fato.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: MARCOS LEGAIS, CONCEITOS E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Neste capítulo discute-se os desafios linguísticos que permeiam o ensino de estudantes surdos na Educação Escolar, principalmente na Educação Escolar Indígena, inclusive os diversos contextos interculturais que abrangem questões linguísticas, de avaliação e de formação de professores.

3.1 Fundamentos legais e políticas educacionais

Em relação aos estudantes surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) trouxe muitos ganhos assegurando que estes tenham acesso à Libras como primeira língua, com a mediação de um professor intérprete, assim como a oferta de duas línguas no Atendimento Educacional Especializado, partindo de metodologias assistidas, através de suporte metodológico, tecnológico e financeiro, para que as ações e intervenções aconteçam de maneira efetiva, evidenciando uma educação onde todos tenham a oportunidade de participar juntos.

Esse fato, apresenta ao surdo uma diversidade linguística e um grande desafio para que a escola e professores consigam realmente atender as suas especificidades com êxito e alcançar os objetivos das propostas pedagógicas.

A inserção de profissionais intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser discutida a partir da promulgação da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). A profissão de intérprete de Libras foi oficialmente reconhecida apenas em 2010. No entanto, observa-se que, no estado de Mato Grosso do Sul, ainda não houve a efetiva implantação da modalidade de ensino bilíngue para surdos, tampouco a criação de salas bilíngues. É importante destacar que esses são movimentos distintos: a defesa da sala bilíngue constitui uma proposta, enquanto a implantação dessa modalidade, especialmente em escolas indígenas, que são, por natureza, contextos plurilingues, envolve desafios específicos e complexos.

Neste estudo, o termo ‘deficiência’ será utilizado em diversos momentos, sobretudo porque ainda persiste na sociedade, a concepção de que a pessoa surda é necessariamente ‘deficiente da audição’. No entanto, diferentes perspectivas coexistem e se contrapõem, como a clínica e a sociocultural, que partem de pontos de vista distintos sobre esse sujeito.

Em muitos casos, em relação à surdez, prevalece o discurso clínico sobre a mesma, não observando o indivíduo surdo como falante de uma língua, um ser humano como qualquer outro. Na visão clínica, o surdo é visto pela ótica daquilo que ele não tem em relação aos ouvintes, a audição, e nesse caso a surdez é entendida como uma doença que precisa ser curada, uma deficiência, como se fosse uma desvantagem em relação ao mundo ouvinte (Pereira, 2023).

A nomenclatura “deficiência” é amplamente utilizada tanto no meio educacional como clínico, porém, por diversas vezes tem sido motivo de críticas, sobretudo por parte daqueles que se deparam com essa realidade, mas não vivem essa condição. Embora existam ressalvas em relação ao termo, ele desempenha um papel fundamental no contexto legal, pois é por meio desse reconhecimento que se asseguram condições adequadas para que essas pessoas possam frequentar espaços sociais, ter acesso à educação e usufruir de políticas públicas inclusivas que lhes é de direito, conforme citado na LBI (Lei Brasileira de Inclusão), (Brasil, 2015).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Um comprometimento permanente não implica, necessariamente, impedimentos na interação social. Assim, mesmo diagnosticada com determinado código¹³, a pessoa com deficiência é capaz de participar ativamente da vida social. No entanto, muitas vezes, o reconhecimento como pessoa com deficiência torna-se uma luta política. Por isso, é fundamental que essa condição seja compreendida como uma característica permanente, e não como algo transitório, garantindo a esses sujeitos o acesso pleno aos direitos necessários para uma vida com qualidade.

Enquanto parte da sociedade tende a aceitar a categorização da surdez como deficiência, a comunidade surda tem reivindicado que não seja reduzida a essa condição. Para os surdos, a questão central não está na deficiência, mas sim na especificidade linguística, o que sustenta o movimento político em defesa da Educação Bilíngue de Surdos. Em 2021 essa modalidade foi incluída na Educação Básica por meio do decreto que alterou a LDB (Brasil, 1996).

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira

¹³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) sistematizou importantes instrumentos de classificação na área da saúde, entre eles a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e a Classificação Internacional de Doenças (CID) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2001, p.02).

língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Brasil, 2021, artigo 60-A).

Um documento bastante relevante, e que demonstra as reivindicações da comunidade surda foi a carta aberta de doutores (as) surdos (as) ao ministro da educação Camilo Santana e secretaria executiva do Ministério da Educação MEC, Izolda Cela, onde defendem que a política de Educação Bilíngue de Surdos é de extrema relevância para o Estado brasileiro, por propiciar um sistema educacional que garanta os princípios básicos da educação.

“Partindo de todos os pressupostos descritos, nós Doutores Surdos e Doutoradas Surdas de diferentes instituições de ensino com amplas pesquisas e formação de diferentes áreas no que concerne à Educação Bilíngue de Surdos, dentre eles Estudos de Língua de Sinais, Política Educacional e Política Linguística, redigimos esta carta como parte do empenho para construção e efetivação de uma Educação de qualidade para bebês, crianças, jovens e adultos Surdos, Surdocegos e demais optantes desta modalidade. Além da competência técnica e acadêmica, nos posicionamos epistemologicamente, ocupando nosso lugar de fala (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2023).

Na carta, defende-se que a Educação Bilíngue de Surdos seja reconhecida como uma política pública essencial, fundamental para garantir um sistema educacional inclusivo. Destaca-se a importância do respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da pessoa surda, assegurando os princípios básicos da educação, como acesso e permanência, equidade, qualidade e respeito às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Também reforça-se que a educação bilíngue não deve ser compreendida apenas como uma adaptação curricular, mas sim como um direito educacional.

Além disso, argumenta-se sobre a importância da valorização e da formação específica de professores para atuarem com estudantes surdos, incluindo a contratação de professores surdos. Ressalta que os estudantes surdos precisam de espaços educacionais propícios para o desenvolvimento de sua identidade linguística e cultural. Evidencia-se, ainda, que a Educação Bilíngue de Surdos não se vincula à Educação Especial, uma vez que prioriza a Língua

Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, assegurando práticas pedagógicas condizentes com as necessidades educacionais dos estudantes surdos.

Cada vez mais, a comunidade surda tem reivindicado seu lugar de fala e a implementação de propostas pedagógicas fundamentadas na visualidade. Os surdos não negam a falta de audição e, dessa forma, são reconhecidos como pessoas com deficiência aos olhos da sociedade, o que reforça a necessidade de terem seus direitos garantidos. No entanto, a modalidade da Educação Especial não responde plenamente às necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Embora a legislação reconheça a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, nas escolas indígenas ainda pouco se discute sobre a existência de salas para o ensino bilíngue, que contemplem de forma concomitante a língua de sinais e a língua escrita para estudantes indígenas surdos.

A pesquisadora Luciana Coelho, em sua tese desenvolvida no ano de 2019, intitulada “A Educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), investigou a vivência do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá, onde problematiza a questão do modelo educacional proposto para as escolas indígenas brasileiras baseados no ensino da língua materna indígena como primeira língua e da língua hegemônica como segunda língua não se aplica aos estudantes surdos. As estratégias de ensino que estão sendo utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas (Coelho, 2019, p.07).

Segundo Gomes e Vilhalva (2021), os estudos surdos das línguas de sinais na educação escolar indígena passam pelo reconhecimento dos sinais emergentes utilizados em contextos familiares que dão sentido aos processos próprios de ensino-aprendizagem. Por isso, o objetivo da Educação Escolar Indígena não passa pela anulação dos conhecimentos prévios da criança, mas em dar-lhe uma formação que permita a ela tornar-se criança sem perder suas identidades e valores familiares. Isso revela uma pedagogia sustentada nos paradigmas da educação intercultural.

No que se refere ao atendimento didático-pedagógico aos estudantes indígenas surdos, Gomes e Vilhalva (2021), descrevem em sua pesquisa que o trabalho do profissional da Sala de Recursos Multifuncional deve estar fundamentado na valorização da língua materna (sinais

familiares), bem como o aprendizado da Libras num contexto educacional bilíngue, com um olhar voltado ao multilinguíssimo.

Contudo, faz-se necessário que o professor adote e desenvolva metodologias diversificadas, fundamentadas na singularidade de cada estudante, que valorizem sua cultura e os conhecimentos já construídos, além de empregar diferentes procedimentos para assegurar um atendimento educacional de qualidade, tanto no contexto da sala de aula quanto em outros espaços escolares. O professor do AEE, deverá ter como meta, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que venham a contribuir com a aprendizagem dos estudantes atendidos, considerando suas necessidades específicas e individualidades, apoiando as famílias por meio de um Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar.

Incluir vai muito além de integrar, refere-se ao respeito às particularidades de cada um, tendo em vista que somos seres únicos com especificidades distintas. Segundo Coelho (2023), ao pesquisar com professores indígenas, os mesmos relataram que a interface entre as modalidades da Educação Indígena e Educação Inclusiva não se efetiva de forma tão simples, justamente pelas diferenças socioculturais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), (Brasil, 2020), a Educação Inclusiva deve integrar a Educação Escolar Indígena. A União, em parceria com os estados e municípios, deve comprometer-se com o financiamento, o desenvolvimento de metodologias, a elaboração de currículos e a disponibilização de recursos que viabilizem uma inclusão efetiva, na qual esse público-alvo não seja percebido como um problema, mas reconhecido como sujeito de direitos, dotado de sentimentos, sonhos e potencialidades, e que deve ser respeitado em sua individualidade.

Anualmente surgem novas matrículas de estudantes surdos, inclusive nas escolas indígenas, contudo é preciso que se realize um trabalho a partir de uma perspectiva crítica, oferecendo formações tanto para professores como para gestores, alicerçadas em políticas públicas que os preparem para atuar com esses educandos, oferecendo o acolhimento necessário e provocando uma aprendizagem contínua e integral. Nesse contexto, é imprescindível reconhecer a pluralidade linguística e as especificidades identitárias presentes nas comunidades indígenas, adotando práticas pedagógicas acessíveis e o uso de recursos visuais. Tais estratégias contribuem para o fortalecimento da identidade surda e para o envolvimento da família no processo educativo, elementos essenciais para a efetiva inclusão e o pleno desenvolvimento do estudante.

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), aborda fatores relevantes à educação escolar indígena. Em seu Art.78, se refere à oferta de uma educação bilíngue e intercultural, com o objetivo de recuperar memórias históricas e a reafirmação das identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; garantindo o acesso à informação da sociedade nacional e demais sociedades indígenas. Essa pauta deixava muito vaga a referência ao estudante indígena surdo, principalmente quanto à questão da língua, então a partir do ano de 2021, a população indígena surda, teve um ganho notório, com a alteração na LDB, pela Lei nº 14.191, de 2021, onde foi incluído o art. 78-A:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

Como menciona a LDB, educação escolar indígena precisa, ao considerar a oferta de uma educação bilíngue e intercultural, garantir aos educandos indígenas surdos, o mesmo acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e culturais que são oferecidos aos educandos ouvintes.

De acordo com Coelho (2011), no texto que regulamenta a Educação Especial a ser ofertada pelas instituições de ensino, existia apenas uma menção a esta modalidade de ensino nas escolas indígenas: A interface da Educação Especial na Educação Indígena, do Campo e Quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17).

Atualmente, a legislação ainda parece tímida ao mencionar os estudantes surdos, especialmente quando se trata de indígenas. No entanto, a Lei 14.191(Brasil, 2021), veio garantir aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura, apoiando o financiamento de programas que promovem o desenvolvimento da interculturalidade às comunidades surdas, incluindo conteúdo específicos.

De acordo com o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), em seu artigo 14, as instituições federais de ensino devem assegurar, de forma obrigatória, às pessoas surdas o acesso à

comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse contexto, no tópico a seguir, será discutida de maneira mais aprofundada a oferta da Educação Bilíngue aos estudantes indígenas, incluindo os indígenas surdos, bem como a relevância das Línguas Indígenas de Sinais (LIS).

3.2 Identidade surda, direitos linguísticos e Línguas Indígenas de Sinais

Do ponto de vista histórico, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi uma conquista recente no Brasil. Ela foi reconhecida oficialmente em 2002, por meio da Lei nº 10.436, e regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626, que permitiu o planejamento de políticas linguísticas voltadas para a educação, a saúde e outras áreas sociais. Esse decreto também estabeleceu diretrizes importantes para a educação das pessoas surdas.

Apesar dos avanços alcançados ao longo do tempo, ainda há um longo percurso a ser trilhado para que a Educação Bilíngue de Surdos se efetive plenamente no cotidiano das comunidades surdas brasileiras. No que se refere às Línguas Indígenas de Sinais (LIS), essa discussão é ainda mais recente. Nesse contexto, torna-se pertinente analisar a relação entre duas modalidades educacionais: a Educação Bilíngue de Surdos e a Educação Inclusiva.

A educação inclusiva é tão relevante que perpassa todas as modalidades de ensino; portanto, deve constituir-se como uma realidade também na Educação Escolar Indígena. Para isso, a União, em conjunto com os estados e os municípios, deve comprometer-se com o financiamento, o desenvolvimento de metodologias, a elaboração de currículos e a disponibilização de meios que assegurem a efetivação dessa prática (Brasil, 2020).

De acordo com Santos e Nascimento (2017), a inclusão de estudantes surdos demanda da escola, dos docentes e da comunidade adequações, bem como condições de acesso e participação, para que esses estudantes alcancem aprendizagens significativas.

Na prática, observa-se que ainda há pouco conhecimento, ou mesmo interesse em conhecer, acerca do estudante surdo, de suas particularidades, de sua língua e das condições necessárias para o seu desenvolvimento linguístico e acadêmico comparado com estudantes ouvintes.

Até pouco tempo, ao se mencionar a língua de sinais, havia uma associação imediata à Libras. No entanto, atualmente, a comunidade indígena surda tem conquistado seu espaço de expressão e visibilidade. Pesquisadores, doutores indígenas surdos e indigenistas têm se

dedicado ao levantamento e ao mapeamento das Línguas Indígenas de Sinais (LIS), reconhecendo sua relevância cultural e identitária.

Segundo as pesquisas recentes, as Línguas Indígenas de Sinais, nascem no ambiente familiar e rapidamente se expandem para a comunidade, as ruas, as cidades e outros espaços de interação social, tornando-se um canal de comunicação essencial para a continuidade das culturas indígenas e para o fortalecimento da identidade desses povos. A exemplo temos a Língua Terena de Sinais (LTS), esse movimento teve início quando Ondina Antônio Miguel, moradora da Aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda, mãe de sete filhos, sendo três deles surdos, passou a lutar pela educação de seus filhos. A partir dessa iniciativa, surgiram os Encontros de Terenas Surdos, nos quais se constituiu uma rede de linguistas, pesquisadores e professores que se uniram à causa dos indígenas surdos com o objetivo de garantir que ninguém fosse deixado para trás (SETESC-MS, 2023).

A partir desses movimentos foi registrada e oficializada a primeira Língua Indígena de Sinais do Brasil: a Língua Terena de Sinais (LTS), pertencente ao povo Terena.

As Línguas Indígenas de Sinais têm suas raízes profundamente ligadas à observação da natureza e ao modo como os povos indígenas interagem com o mundo ao seu redor. Os sinais estão presentes nos movimentos cotidianos da fauna e da flora: nos batimentos das asas dos pássaros, nos diferentes padrões de voo, na corrida silenciosa da onça ao caçar, e até nos movimentos graciosos dos peixes enquanto nadam (Brasil, 2024, p.26).

Cada ser da natureza tem sua própria forma de se expressar, e, assim como eles, os povos indígenas desenvolveram suas línguas de sinais, inspirados por esses movimentos, criando uma comunicação rica em simbologia, cultura e identidade.

As nossas danças e a forma como nos movimentamos para tecer a pintura no nosso corpo. Todo o movimento dentro dos territórios tem uma característica específica e tudo isso está conectado à expressão para se comunicar a qual se transformam nas Línguas Indígenas de Sinais (LIS), (Brasil, 2024, p.26).

Diferentemente da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente como meio de comunicação da comunidade surda brasileira, as línguas indígenas de sinais são diversas, cada LIS está profundamente ligada ao território, à cultura e às práticas cotidianas de cada comunidade, constituindo-se como uma língua viva, dinâmica e identitária.

Nesse contexto, o Grupo de Trabalho das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS) também tem desempenhado um papel fundamental, atuando de forma incansável na defesa do direito dos indígenas surdos de se expressarem e interagirem em suas comunidades e territórios

por meio de sua língua materna. Estudos recentes apontam avanços significativos no mapeamento e reconhecimento das Línguas Indígenas de Sinais. Santos (2024, p.103), pesquisador indígena Pataxó Hãhãhãe, apresentou sua Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre, intitulada Língua Indígena Pataxó de Sinais: um enfoque na formação escolar dos indígenas Pataxó surdos / Atxôhã Txihihây Pataxó Ūpú Ātxoê: Niõniemã Mayõ Uĩ Modxê Kijëtxawê Txó Txihihây Pataxó Poriñok, relacionou em sua pesquisa as Línguas Indígenas de Sinais (LIS) e apontou para o entendimento de que elas carregam elementos culturais específicos de cada grupo, totalizando, no ano da pesquisa, 31 línguas indígenas de sinais.

Esse mapeamento não levou em consideração estudos de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, pois se baseou em trabalhos que consideram aspectos não apenas linguísticos, mas, sobretudo, identitários, culturais e educacionais.

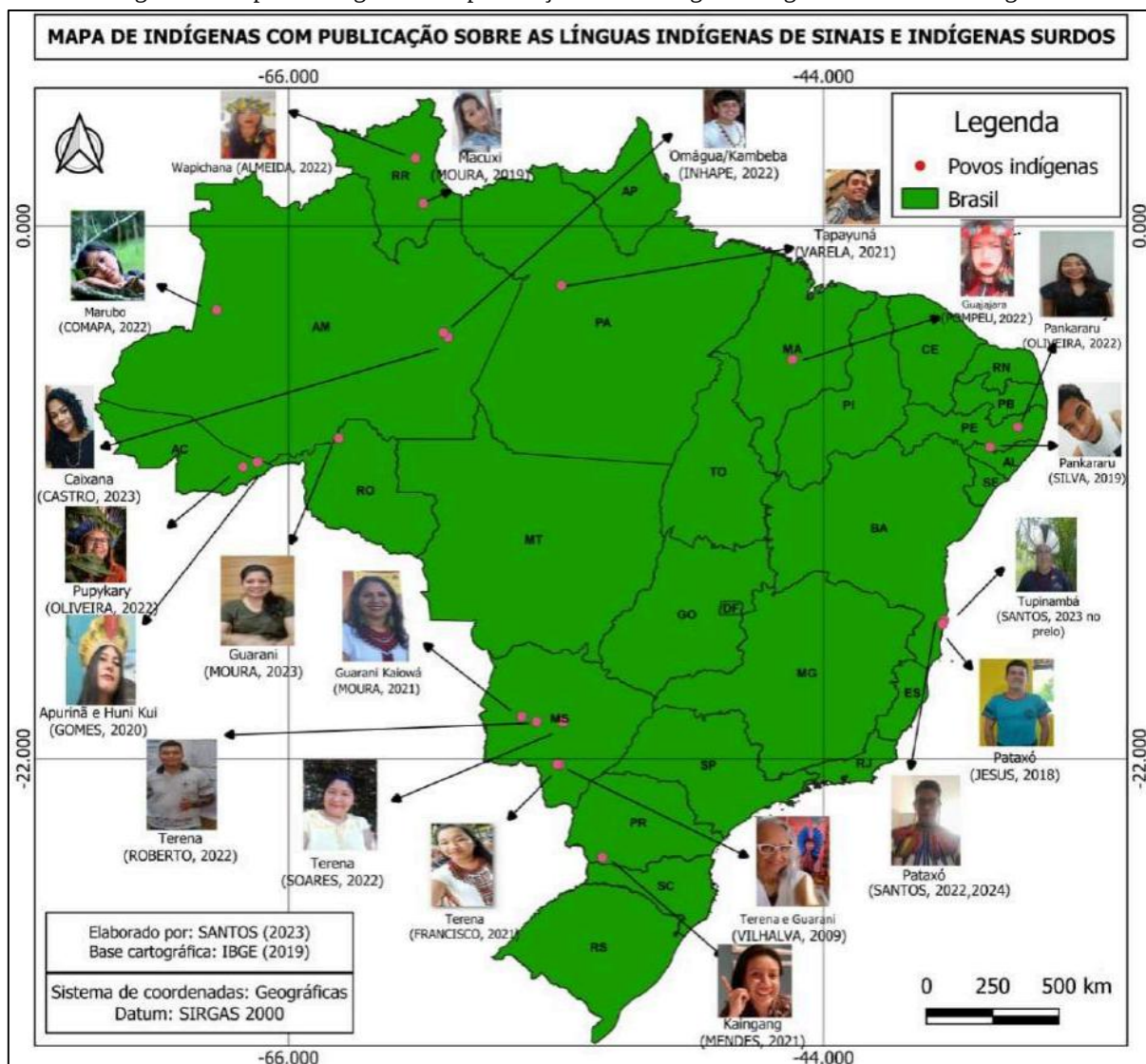
Tabela 3 - Línguas Indígenas de Sinais, mapeadas e reconhecidas até 2024.

1.	Língua Indígena Akwe Xerente de Sinais
2.	Língua Indígena Apinajé de Sinais
3.	Língua Indígena Asurini de Sinais
4.	Língua Indígena Caixana de Sinais
5.	Língua Indígena Cinta Larga de Sinais
6.	Língua Indígena Fulni-ô de Sinais
7.	Língua Indígena Guarani Kaiowá de Sinais
8.	Língua Indígena Hãtxa Kui de Sinais
9.	Língua Indígena Ka'apor de Sinais
10.	Língua Indígena Kaingang de Sinais
11.	Língua Indígena Kambeba de Sinais
12.	Língua Indígena Macuxi de Sinais
13.	Língua Indígena Marubo de Sinais
14.	Língua Indígena Maxakali de Sinais
15.	Língua Indígena Munduruku de Sinais
16.	Língua Indígena Nambikwara de Sinais
17.	Língua Indígena Paite Suruí de Sinais
18.	Língua Indígena Pankararu de Sinais
19.	Língua Indígena Pataxó de Sinais
20.	Língua Indígena Sateré-Mawé de Sinais
21.	Língua Indígena Tapajó de Sinais
22.	Língua Indígena Tapayuná de Sinais
23.	Língua Indígena Tapebá de Sinais
24.	Língua Indígena Tentehar de Sinais
25.	Língua Indígena Terena de Sinais
26.	Língua Indígena Tupinambá de Sinais
27.	Língua Indígena Wapichana de Sinais
28.	Língua Indígena Wauja de Sinais
29.	Língua Indígena Xukuru do Ororubá de Sinais
30.	Língua Indígena Xakriabá de Sinais
31.	Indígena Yanomami de Sinais

Fonte: (Santos, 2024, p.89).

Em seu trabalho, o autor citado acima evidencia essa realidade ao incluir em seu trabalho um mapa que apresenta a relação entre indígenas participantes do GT LIS e suas publicações sobre educação de surdos, Língua Indígena de Sinais (LIS) e Libras.

Figura 6 - Mapa de indígenas com publicações sobre Línguas Indígenas de Sinais e Indígenas Surdos.



Fonte: Santos (2024, p.103).

As LIS exercem um impacto profundo na vida dos indígenas surdos, pois representam não apenas um meio de comunicação, mas também um elemento constitutivo de sua identidade cultural, social e educacional. O reconhecimento, a preservação, a valorização e a oficialização dessas línguas asseguram direitos linguísticos, educacionais e culturais, ao mesmo tempo em que promovem a igualdade e a inclusão na sociedade.

Segundo Santos (2024, p.83), “essa nomenclatura valoriza o reconhecimento identitário dos indígenas que são surdos e que possuem uma língua e o direito linguístico de se

comunicar na sua língua natural do seu território, que é a Língua Indígena de Sinais do seu povo”. O autor ainda abordou em sua aula do Curso de Línguas Indígenas de Sinais, que a presença de um indígena surdo em uma escola indígena já indica a existência de uma língua, o que exige refletir sobre quais línguas são utilizadas nesse espaço e na comunidade em que ele está inserido.

As Línguas Indígenas de Sinais (LIS) são essenciais para a formação escolar dos indígenas surdos, porque representam sua identidade cultural. O ensino por meio da LIS é uma forma de garantir a inclusão e formação completa dos indígenas surdos, respeitando as suas tradições e línguas originárias (Santos, 2024, p.72). Através delas, transmite-se a ancestralidade, os movimentos da comunidade, a história e os valores coletivos, construindo uma linguagem viva que conecta os indivíduos ao território e ao sagrado.

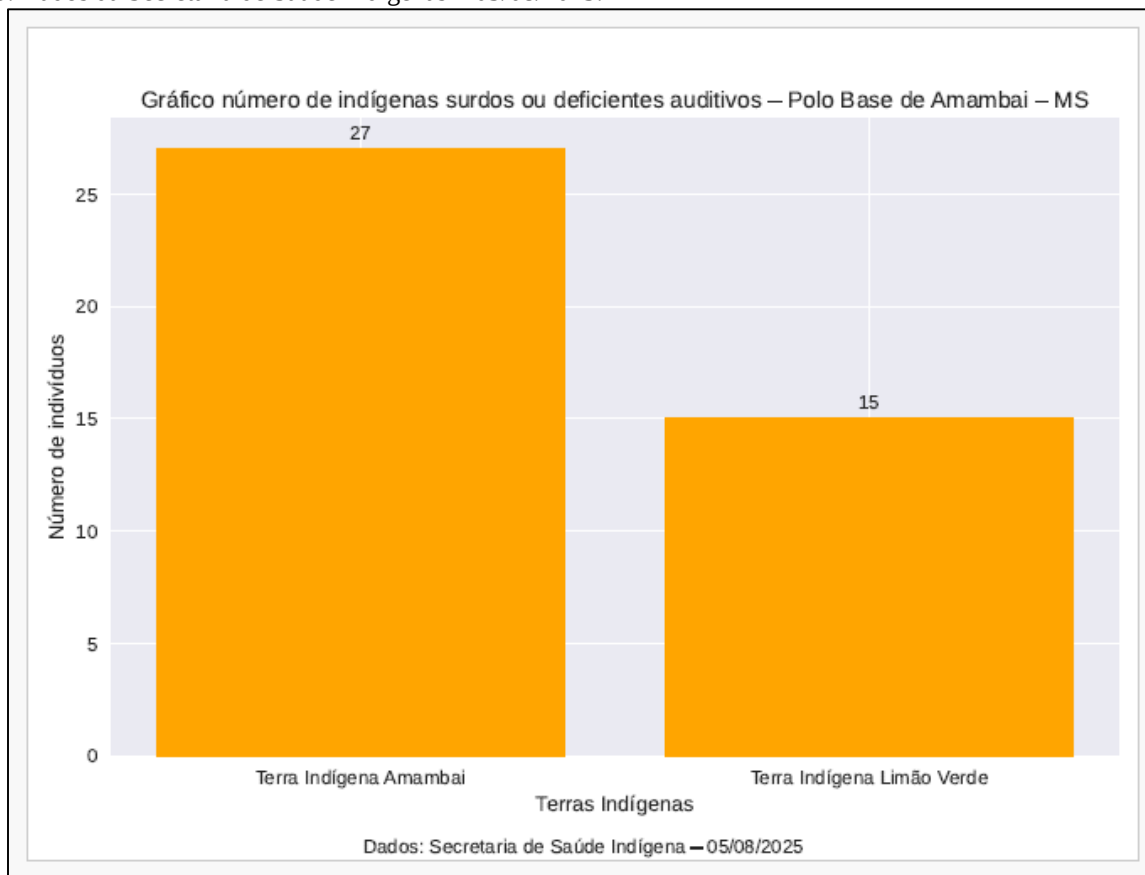
Os sinais estão presentes nos elementos da natureza e do cotidiano, no bater das asas dos pássaros, no correr da onça, no nadar dos peixes, nas danças e pinturas corporais, transformando gestos em expressão linguística. Isso demonstra que as línguas de sinais indígenas não são emergentes ou recentes, mas fazem parte de uma continuidade histórica e ancestral, tecidas a partir da relação com o território e com a vida comunitária. (IFBA, 2025)

A diversidade das línguas indígenas de sinais é comparável à das línguas orais: cada povo pode ter sua própria língua, com variações significativas que não empobrecem, mas enriquecem o patrimônio linguístico.

Como abordado no Módulo I: conceitos e aspectos das Línguas Indígenas de Sinais – LIS, do Curso de Línguas Indígenas de Sinais, do Instituto Federal da Bahia (IFBA), hoje, são registradas 34 línguas indígenas de sinais no Brasil, ao lado de 274 línguas orais e escritas. Assim, não seria possível uma única língua dar conta de toda essa pluralidade. Nesse sentido, a Libras tem importância como recurso de comunicação, podendo ser usada como empréstimo linguístico, mas não deve ser empregada de forma a colonizar as comunidades indígenas, pois as LIS são as línguas dos indígenas surdos em seus territórios.

A partir dessas percepções, elaborou-se, em parceria com a Secretaria de Saúde Indígena do município de Amambai, um requerimento para o levantamento do número de indígenas surdos residentes nas reservas do município. A assistente social contatada mostrou-se receptiva e prontamente atendeu à solicitação, disponibilizando uma lista contendo o nome completo, a data de nascimento, o endereço e o agente de saúde responsável por cada sujeito. Esse levantamento, sistematizado no gráfico a seguir, evidenciou que o número de indígenas surdos é significativamente maior do que se havia inicialmente estimado.

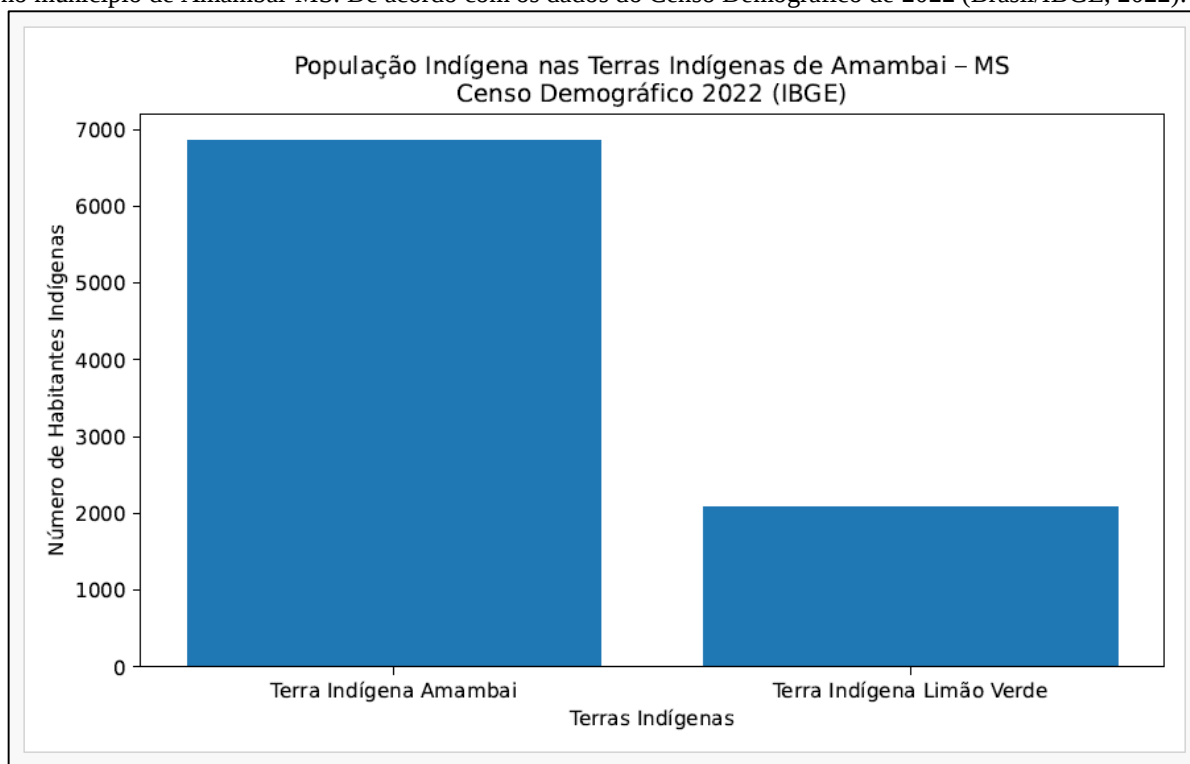
Figura 7 - Gráfico do número de indígenas surdos ou com deficiência auditiva-Polo Base de Amambai-MS. Dados da Secretaria de Saúde Indígenas – 05/08/2025.



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora (2025).

A partir desses dados, fez-se necessária uma nova consulta aos dados do Censo Demográfico de 2022 (Brasil/IBGE, 2022), por meio da qual levantou-se o número de habitantes indígenas residentes em cada Terra Indígena, pois considerou-se relevante conhecer o quantitativo de pessoas surdas em relação ao número total de habitantes das reservas. Conforme demonstrado no gráfico, observa-se que a Terra Indígena Amambai apresenta um número maior de pessoas surdas; no entanto, isso também se justifica pelo fato de possuir uma população significativamente superior quando comparada à Terra Indígena Limão Verde.

Figura 8 - Gráfico do número de habitantes indígenas nas Terras Indígenas Amambai e Limão Verde, no município de Amambai-MS. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022 (Brasil/IBGE, 2022).



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora (2026).

Realizou-se este levantamento considerando a importância da comunicação entre os sujeitos surdos e a necessidade de identificar e mapear uma Língua Indígena de Sinais Guarani-Kaiowá. Considerando que, na comunidade em que a criança indígena surda reside, ainda não há registro dessa língua, reforça-se a importância de iniciativas que possam, futuramente, contribuir para seu mapeamento e desenvolvimento.

Inicialmente, acreditava-se que o número de indígenas surdos era bastante reduzido; entretanto, os dados levantados revelaram que essa população é maior do que se esperava. Apesar disso, muitos desses indivíduos possuem idades distintas, residem em locais afastados e não convivem entre si. Em alguns casos, sequer têm conhecimento da existência uns dos outros.

Constatou-se, por meio da resposta obtida junto à Secretaria de Educação Especial do município, que, nas escolas do Território Indígena de Amambai, estão matriculados, neste ano de 2026, dois estudantes indígenas, sendo um em uma escola municipal e outro em uma escola estadual. Ressalta-se que a criança participante desta pesquisa estuda em uma escola não indígena, conforme já mencionado.

Cabe destacar que, no âmbito do município, não há uma secretaria ou núcleo específico voltado à modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Nesse contexto, a Secretaria de

Educação Especial centraliza os atendimentos destinados às pessoas com deficiência. A avaliação da surdez é realizada por profissional clínico especializado, e a lotação de intérpretes ocorre por meio da equipe multiprofissional da referida secretaria.

De acordo com a entrevista inicial realizada com a mãe da criança indígena surda, foi relatado que sua família não mantém contato com outros indígenas surdos. A mãe mencionou ter conhecimento de outra estudante surda que frequenta uma escola diferente, na mesma reserva, porém ressaltou que entre elas nunca houve qualquer tipo de vínculo ou interação.

Este fator demonstra a necessidade de discutir esses conhecimentos a respeito das Línguas de Sinais com as comunidades indígenas, lutando por políticas linguísticas e educacionais que incluam as LIS no currículo de formação de professores indígenas, garantindo o direito da pessoa indígena surda a acessibilidade comunicacional em diferentes contextos. Isso também implica ampliar as pesquisas acadêmicas, o mapeamento, a documentação e o registro dessas línguas, assegurando sua preservação e valorização.

Buscando ampliar o conhecimento sobre as Línguas Indígenas de Sinais, desenvolveu-se uma mobilização na escola, divulgando informações sobre seu conceito, seus objetivos e a perspectiva plurilíngue, voltada à inclusão de indígenas surdos. Realizou-se a atividade em setembro de 2025, durante as comemorações do Setembro Azul e do Dia do Surdo, uma vez que neste mês, diversas reflexões foram promovidas a respeito da pessoa surda. Realizou-se a confecção e fixação de um cartaz informativo sobre aspectos relevantes da Libras e da LIS. Foram expostos desenhos da criança indígena surda reproduzindo alguns sinais, do seu contexto de vivência, acompanhados de informações sobre o que são as Línguas Indígenas de Sinais, sua origem, bem como a importância de sua valorização para a inclusão social da pessoa indígena surda.

Em conversas com os professores da escola, observou-se que a maioria desconhecia a existência e a relevância das Línguas Indígenas de Sinais. Diante disso, tais ações têm sido propostas com o propósito de além de propagar informações a respeito dessas línguas, favorecer a comunicação no ambiente escolar com a criança indígena surda.



Figura 9 - QR Code de ação realizada na escola.

Vilhalva (2009) também comenta que a identidade cultural surda no Brasil, apesar de ser bastante complexa, vem ganhando o seu espaço e nas últimas décadas tem sido o motivo de discussões e reflexões, buscando a conscientização de gestores, professores e da sociedade em geral, a respeito existência e importância das Línguas de Indígenas de Sinais, já que geralmente, quando se trata de língua de sinais, automaticamente, menciona-se a Libras, sendo que esta é apenas uma de muitas existentes.

Segundo a autora mencionada anteriormente, a inserção das Línguas Indígenas de Sinais no contexto escolar representa um avanço significativo para a educação dos sujeitos surdos. Quando devidamente trabalhadas nas escolas indígenas, essas línguas facilitarão o processo de aprendizagem e contribuirão para a elevação da qualidade do ensino ofertado, respeitando as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

As LIS impactam diretamente a inclusão, a identidade e a preservação cultural dos indígenas surdos, e sua aplicação na vida comunitária fortalece a ancestralidade, a diversidade linguística e o direito de comunicar-se em sua própria língua, respeitando o território e as tradições de cada povo.

As línguas de sinais, são entendidas como línguas adquiridas nas interações sociais, na convivência e no contato com as pessoas que sinalizam. E a Língua Portuguesa seria assimilada de forma sistematizada, sendo assim, o bilinguismo nos sugere inicialmente tornar acessível à criança surda, duas línguas no contexto escolar e a proposta bilíngue assegura principalmente,

o direito da criança surda de ser alfabetizada em Libras, porém na questão do indígena surdo, como já se observou, a questão é um pouco mais complexa.

Lima (2013, p.47) defende a construção de uma educação plurilingue para sujeitos indígenas surdos, considerando que estão inseridos em um contexto linguístico composto por quatro línguas: a língua de sinais, desenvolvida no ambiente familiar; a língua indígena da comunidade; o português escrito; e a Libras. Nesse cenário, o sujeito indígena surdo já dispõe de uma língua própria, adquirida naturalmente. Por isso, a Libras assume o papel de língua de apoio, funcionando como um empréstimo linguístico. Após dominar as competências fundamentais nas línguas de sinais, esse indivíduo pode então avançar na aprendizagem da língua materna e do português escrito.

Sob este ponto de vista, educar passa a ser, em primeiro lugar, colaborar com a natureza deste indivíduo: atendê-lo naturalmente em suas necessidades básicas, psicológicas e socioculturais. Proporcionar-lhe o domínio de uma língua de modo eficaz, integral e no menor período de tempo possível é a prioridade do educador e para isso é necessário que este educador e a própria escola saibam "incluir-se" nas necessidades desse aluno em vez de, em princípio, tentarem "incluir" este aluno nas supostas necessidades da escola, no que se refere, para citar apenas um exemplo, ao cronograma da passagem de conteúdos, que é o que tem sido o mais frequente objeto de nossas observações (Fernandez, 2001, p.134).

A consolidação do aprendizado de uma primeira língua favorece significativamente o processo de aquisição de uma segunda, permitindo que a criança assimile os conteúdos com maior naturalidade e autonomia.

Evidencia-se então que o sujeito surdo necessita, desde a infância, desenvolver o domínio das línguas de sinais. Uma vez consolidado esse aprendizado, a aquisição de outras línguas se desenvolverá com mais facilidade e eficiência.

CAPÍTULO IV - OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: A ESCOLARIZAÇÃO, PERSPECTIVAS PLURILÍNGUES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No capítulo a seguir, discute-se a percepção da inclusão no contexto da escola pesquisada, bem como as estratégias de apoio oferecidas às famílias dos estudantes.

Apresentam-se as perspectivas, metodologias e práticas adotadas pelos professores de apoio e Sala de Recursos e abordam-se os resultados iniciais da investigação realizada com a criança indígena surda e sua mãe, com foco na comunicação e na valorização da cultura. Consideram-se, nesse contexto, as formas de interação utilizadas nos diferentes espaços frequentados pela criança, bem como o caráter da investigação, que, conforme já mencionado, configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, fundamentada no estudo de caso e na pesquisa participante.

4.1 A escolarização de crianças indígenas com deficiências: perspectivas de gestores e docentes

Como ponto de partida, e com o objetivo de compreender o papel e a percepção da inclusão no contexto da escola investigada, este tópico apresenta os posicionamentos e as respostas fornecidas pelos profissionais de apoio escolar e da Sala de Recursos Multifuncional que participaram deste estudo, por meio do preenchimento de um formulário.

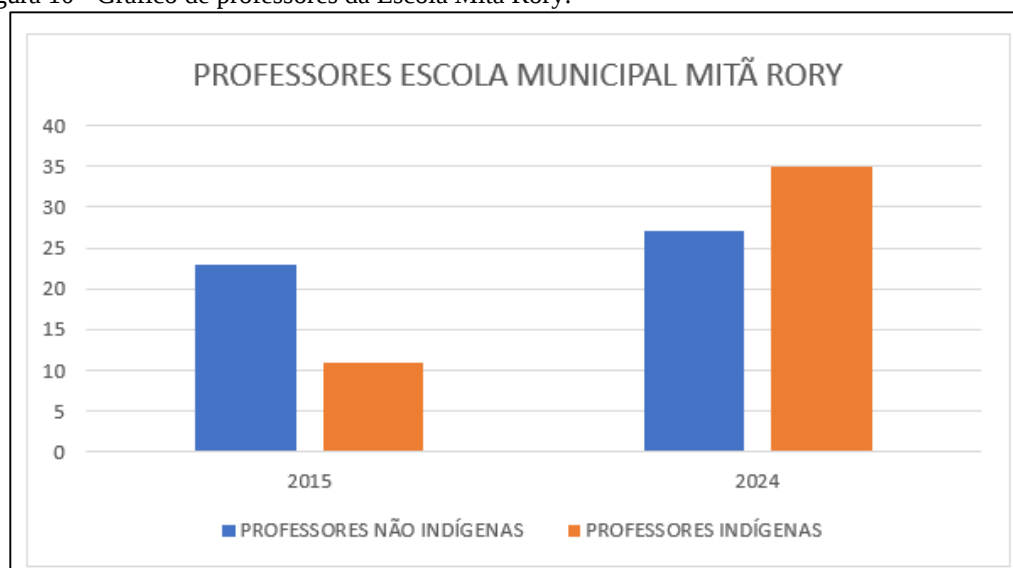
No decorrer da pesquisa realizada foi possível perceber que todos os docentes, sejam indígenas ou não, demonstraram comprometimento ao responder o questionário, evidenciando seu interesse em contribuir com a pesquisa e a preocupação com a educação escolar desses estudantes.

Os professores indígenas que atuam como apoio escolar e foram entrevistados relataram que a gestão municipal não contrata profissionais já formados para essa função. No entanto, destacaram que todos os atuais professores de apoio estão cursando o ensino superior, o que se configura como um aspecto bastante positivo. Esse dado evidencia a presença crescente de professores indígenas nas salas de aula, além de demonstrar o compromisso com a formação continuada e a busca pela qualificação profissional.

Um exemplo concreto pode ser observado no quadro de docentes em exercício na escola investigada. O gráfico apresentado a seguir evidencia que, nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de professores indígenas atuando na educação básica, não apenas em sala de aula, mas também em cargos de gestão escolar.

A gestão escolar reconhece a relevância da atuação desses profissionais, especialmente na Educação Infantil, etapa em que prioriza a contratação exclusiva de professores indígenas. Essa escolha reforça a importância de valorizar a Língua Materna Indígena e a cultura dos estudantes. Além disso, observa-se que a equipe gestora tem se mostrado uma forte incentivadora para que esses docentes deem continuidade aos seus estudos e invistam em sua formação profissional, sempre facilitando as ausências necessárias e colaborando com a organização de substituições durante esse período.

Figura 10 - Gráfico de professores da Escola Mitã Rory.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A formação acadêmica é sem dúvida, de suma importância, no entanto, quando se discute a Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena, essa formação precisa ir além da abordagem tradicional de cartilhas e currículos prontos.

Pesquisas sobre formação de professores para educação inclusiva têm identificado quatro valores fundamentais que sustentam a competência dos professores no desenvolvimento e manutenção de práticas inclusivas: 1 valorização da diversidade dos estudantes – as diferenças são vistas como um recurso e um bem para a educação; 2 apoiar todos os estudantes – os professores têm grandes expectativas para todas as conquistas dos estudantes; 3 trabalhar com outros – colaboração e trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores; e 4 desenvolvimento pessoal e profissional contínuos – ensinar é uma atividade de aprendizagem e os professores devem aceitar a responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo da vida (Unesco, 2019, p. 35).

Segundo Coelho (2019), os professores indígenas têm demonstrado interesse em se apropriar da escola e de suas práticas, buscando ressignificá-las para valorizar a cultura, a língua

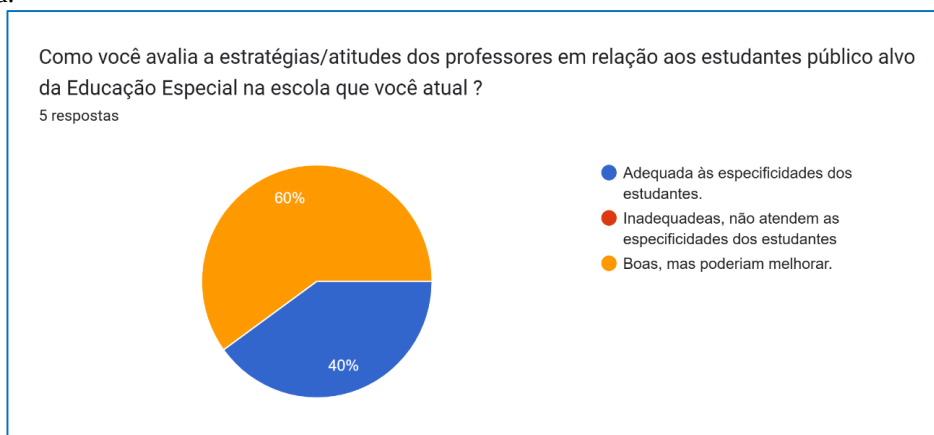
e o modo de ser Guarani e Kaiowá. Portanto, o meio escolar deve promover discussões que contemplem diferentes perspectivas, como a clínica, a sociocultural, e a cosmológica, considerando a complexidade de um contexto plurilingue e multilíngue, promovendo um diálogo intercultural, garantindo que as mudanças nas políticas educacionais não invisibilizam os atores desse processo.

(...)esse contexto plurilingue, as barreiras linguísticas enfrentadas cotidianamente pelos estudantes surdos incidem no processo de ensino aprendizagem e na comunicação com colegas e professores na sala de aula. Em muitas situações, para a comunicação com professores e colegas de sala de aula, os estudantes utilizam estratégias como sinais manuais e leitura labial de palavras mais simples da língua indígena. Na prática, os profissionais que atuam na educação apontam problemas como a falta de estrutura adequada para atender às necessidades dos estudantes, falta de formação específica para os professores no que diz respeito às diferenças de comportamento, aprendizagem e comunicação, entre outros. Além do que, a escola, com sua lógica normalizadora, não foi (e continua não sendo) uma instituição pensada para pessoas diferentes ou para potencializar as diferenças que surgem cotidianamente (Coelho, 2019).

Os professores não indígenas relataram que se preocupam em preparar suas aulas a partir de uma ampla diversidade textual, proporcionando aos estudantes o contato com diferentes gêneros discursivos, principalmente lendas e contos indígenas. Paralelamente, o professor de Língua Materna trabalha os mesmos gêneros, traduzindo-os para a língua materna, permitindo que os estudantes compreendam suas estruturas.

Os profissionais de apoio entrevistados, que acompanham e atuam com estudantes com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, relataram em suas respostas que as atitudes e estratégias adotadas pelos docentes das salas de aula regulares, em relação a esses estudantes, embora sejam positivas, ainda precisam melhorar.

Figura 11 - Gráfico sobre estratégias e atitudes dos professores em relação aos estudantes com deficiência.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa questão nos leva a refletir sobre um aspecto fundamental: a necessidade de que todos os professores desenvolvam, em suas aulas, metodologias adaptadas que contemplem as diferentes especificidades dos estudantes. Preferencialmente, tais práticas devem ser orientadas, quando necessário, por um Plano Educacional Individualizado (PEI), com estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades específicas de cada educando. Dessa forma, promove-se um ambiente educacional acolhedor, no qual pessoas com diferenças sensoriais, cognitivas, estruturais ou linguísticas sintam-se efetivamente incluídas e valorizadas.

As políticas educacionais recomendam que os professores assumam esses estudantes como parte de sua responsabilidade pedagógica, assegurando-lhes o mesmo direito à aprendizagem garantido aos demais, independentemente de possuírem ou não deficiências ou transtornos do desenvolvimento.

Na deliberação do CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, podemos encontrar disposições importantes sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Art. 71. A docência realizada pelo professor regente em classes comuns, quando do atendimento a alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, contará com assessoramento de professor especializado em educação especial, quando se fizer necessário.

Art. 72. O professor regente em classes comuns deverá contar na sua formação inicial e ou continuada com conhecimentos em educação especial, com vistas a desenvolver competências e valores para:

I – Perceber as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação;

II – Atuar, de forma colaborativa com o professor especializado em educação especial, a equipe pedagógica e a administrativa, para avaliação e identificação das necessidades educacionais dos alunos e adoção de estratégias de flexibilização da ação pedagógica;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, com vistas, se necessário, à reorganização do trabalho didático (CEE/MS, 2019).

Observa-se que, por ter esses princípios como meta, a escola pesquisada, tem se preocupado em assegurar aos seus estudantes desde o ano de 2013, o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizando professores capacitados e uma Sala de Recursos com equipamentos, mobiliários e materiais adaptados às necessidades desses estudantes. Atualmente a escola também conta com profissionais de apoio, para aqueles estudantes que necessitam de acompanhamento e mediação, inclusive a criança indígena surda atendida na escola conta com profissional de apoio/intérprete.

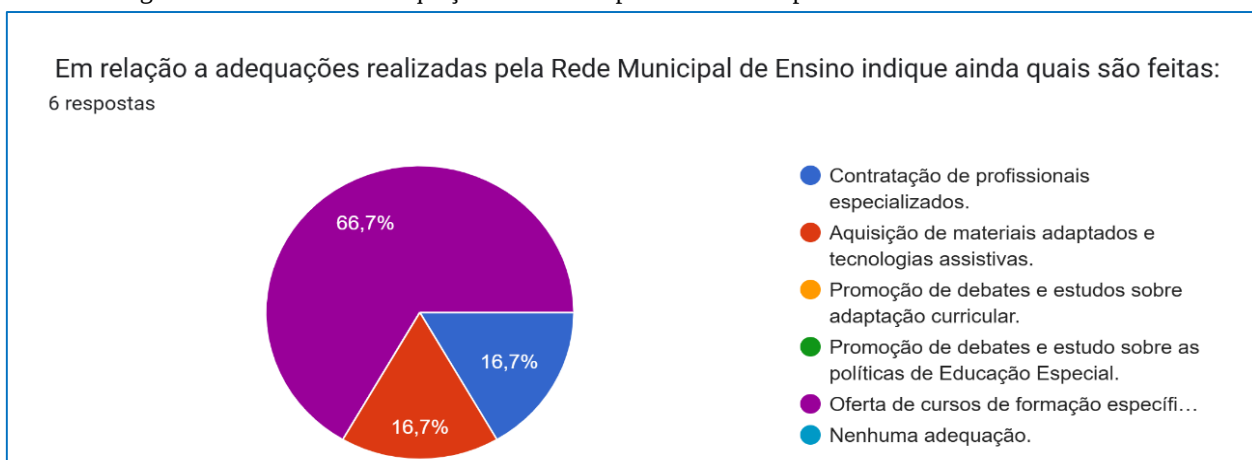
Quando questionados quanto à participação e preocupação dos pais com a vida escolar dos estudantes que atendem, as respostas dos professores em geral foram positivas:

Sim, se preocupa, muita das vezes pergunta sobre a vida escolar da aluna. (PAIL).
 Sim, venha perguntar na escola como está indo o seu filho durante as aulas. (P2-I).
 Sim, quase todos. Quando é solicitado, comparecem. Alguns já super protegem, só porque o filho (a), é especial (P3-I)
 Sim, os Pais responsáveis são bem participativos na escola onde atuam. Pergunta ou olha no caderno da aluna se registra, pergunta como foi o comportamento dia a dia. Também trabalha como enfermeiro na cidade onde mora (P4-I)
 Sim. Acompanhada de perto a vida acadêmica da filha (PSRM).
 De dois alunos, os pais sempre tiveram participação e preocupação com a vida escolar do filho (a). De uma aluna, nunca participou e não demonstrou sua preocupação com a vida escolar (P6-I).

Essas afirmações indicam que, atualmente, ao mesmo tempo que os pais demonstram interesse em preservar a educação indígena junto aos filhos, também revelam preocupação com a educação escolar, uma vez que sonham com um futuro em que seus filhos possam participar de forma igualitária e com equidade em todos os ambientes sociais.

A respeito das adequações realizadas pela Rede Municipal de Ensino, os professores entrevistados relataram que os gestores garantem a oferta de cursos de formação específicos. Tais cursos são planejados tanto para os professores das Salas de Recursos Multifuncional quanto para os profissionais de apoio escolar, visando capacitá-los para atender melhor às diversas necessidades dos estudantes, assegurando que esses profissionais estejam preparados para promover uma educação inclusiva e de qualidade, respeitando às particularidades de cada estudante.

Figura 12 - Gráfico das adequações realizadas pela rede municipal de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se o empenho, tanto dos gestores em promover a capacitação do corpo docente, quanto dos pais em acompanhar a trajetória escolar dos filhos. No entanto, alguns acontecimentos registrados no município de Amambai-MS no último bimestre de 2024 revelam atitudes contrárias a essa preocupação, evidenciando desafios que ainda precisam ser enfrentados pela Educação Especial.

Todos os direitos garantidos nas políticas públicas citadas acima compreendem uma longa história de lutas por melhorias e discussões na área da Educação Especial, incluindo a contratação de profissionais de apoio especializado, porém, após serem questionados sobre a realidade da Educação Especial na escola Indígena, as respostas que apontam a insatisfação foram unânimes. Antes de discutir as respostas, descreveremos aqui o cenário político pelo qual atravessava a Educação Especial no município de Amambai, MS, onde posturas políticas atingem a valorização profissional e os atendimentos garantidos por lei aos estudantes com necessidades especiais.

No município de Amambai, no ano de 2024, exatamente três dias após o pleito eleitoral, o prefeito municipal, sob a justificativa de corte de gastos, demitiu a grande maioria dos profissionais de apoio contratados, que se encontravam em atuação, rompendo contratos vigentes. Da mesma forma, exonerou os professores responsáveis pelo atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, ocasionando o fechamento desses espaços e a interrupção das aulas que estavam em andamento no referido ano para os estudantes atendidos.

Os pais se organizaram, buscaram a Defensoria Pública em Amambai, MS, se manifestaram, convocaram a TV, concederam entrevistas na rádio local, cujo título do jornal A Gazeta ¹⁴foi: “Demissão de professores gera repercussão em Amambai”. Os mesmos se posicionaram e expressaram a insatisfação diante da falta de empatia por parte do executivo municipal. Após a repercussão, o gestor decidiu recontratar alguns dos profissionais de apoio, colocando-os como professores itinerantes na escola. Reproduzimos abaixo o conteúdo da matéria publicada:

A demissão de cerca de 200 servidores da rede municipal de ensino em Amambai causou manifestações de pais de alunos nas redes sociais na última quarta-feira (09). Conforme informações da Secretaria de Educação de Amambai, o município conta com 82 professores atuando no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e destes, 55 foram demitidos, restando 27 professores que continuam prestando atendimento nas escolas. A demissão dos professores gerou mais manifestações entre pais de alunos autistas.

¹⁴ Link da notícia: <https://www.agazetanews.com.br/2024/10/10/demissao-de-professores-gera-repercussao-em-amambai/>, publicada em 20/10/2024.

A reportagem do jornal A Gazeta foi procurada por pais de alunos e tomou conhecimento dos fatos, além de acompanhar nas redes sociais. A prefeitura de Amambai publicou uma nota sobre o ocorrido (veja a nota em anexo), na manhã desta quinta-feira.

Para às 13 horas desta quinta-feira, está prevista uma reunião entre alguns pais de alunos e o Ministério Público. O Jornal A Gazeta falou com o Promotor Dr. Tiago Barbosa, na manhã desta quinta-feira, e ele confirmou a reunião para as 13 horas.

Conforme informações obtidas pelo Jornal A Gazeta, a prefeitura está num processo de ajustes de contas para entregar o mandato no final do ano, e um dos pontos mexe com a parte dos funcionários públicos. A Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar Federal n. 101/2000), em seu Artigo 20, III, b, exige que o município gaste no máximo 54% da arrecadação com a folha de pagamento, e esse índice está entre 56 e 60%, conforme informações apuradas. (<https://www.agazetanews.com.br>)

Na escola pesquisada, por exemplo, haviam sido contratados 12 (doze) profissionais de apoio no início do ano letivo, dos quais, 7 (sete) foram demitidos. Porém, após a repercussão das manifestações organizadas pelos pais de estudantes, 05 (cinco) foram recontratados: dois itinerantes para atender no período matutino e três para o período vespertino. Esses cinco professores permanecem atendendo um total de dezessete estudantes.

As repostas abaixo confirmaram esses ocorridos:

P1-I: A educação especial está sendo muito desvalorizada aqui na cidade, os profissionais de apoio estão sendo muito desvalorizada, a inclusão que fala não está sendo feita de maneira correta, as mães indígenas que tem filhos especial não está sendo ouvido, é muito triste para nós indígenas que sempre é prejudicada nesse sentido e preciso buscar meios nas comunidades indígenas para assegurar a educação especial, a inclusão e a valorização. (Participante 1)

P2-I: Valorizar mais o profissional de apoio e educação especial, tendo olhar diferenciado que são profissionais importantes para educação melhor.

P3-I: Sim, há vários. Trabalhamos fazendo o que estava no nosso alcance como educadora. Chamando os responsáveis pelas crianças que durante a avaliação diagnóstica, apresentaram dificuldade e não melhoraram com o trabalho diário da escola. Chamamos os responsáveis para conversando com os responsáveis, orientando para levar aos especialistas, todos os suportes que os responsáveis e alunos precisaram da escola, tiveram. Mas, chegamos no momento em que não deu para darmos a continuidade. Principalmente quando os alunos ficaram sem os seus professores de apoio. A Educação Especial, precisa muito ser valorizada de verdade. Porque tem crianças necessitando.

P4-I: Ao referente a Educação Especial indígenas, tem observado, que a professora regente não dá muita atenção nas dificuldades de uma aluna especial, deixando para o profissional de apoio sobrecarregado do aluno, que isso é muito importante ressaltar que alunos precisam também da professora regente, como materiais adaptado para aqueles alunos, de aplicar atividades simples. Isso é muito importante no aprendizado.

PAIL: Sim. Desvalorização dos profissionais

PSRM: Em relação a realidade em que a Educação Especial Indígena se encontra, podemos ver a desvalorização dos profissionais de apoio, pois as escolas e o município em geral não estão fazendo a inclusão que tanto falam, pois ainda e visto uma criança que tem uma necessidade especial, como um incomodo para uma turma.

A falta de valorização por parte do poder público tanto dos profissionais da Educação Especial quanto dos estudantes que são seu público-alvo tem resultado na privação de seus direitos garantidos por lei.

Quando as diferenças e as necessidades específicas são negadas ou ignoradas, esses sujeitos acabam sendo excluídos das políticas públicas. Nesse sentido, torna-se essencial ouvir e incluir os professores indígenas no debate sobre as políticas educacionais voltadas à Educação Especial na modalidade da Educação Escolar Indígena.

O lema "nada sobre nós sem nós" expressa o desejo desses profissionais de participar ativamente da construção de políticas e currículos, especialmente de uma Educação Especial Indígena. Tal perspectiva exige um entendimento aprofundado acerca de quem são as pessoas com deficiência na comunidade, aliado a um diálogo direto e contínuo com esses sujeitos.

Construir uma Educação Especial inclusiva exige um esforço coletivo, no qual as especificidades de cada contexto sejam reconhecidas e valorizadas, promovendo transformações significativas nas práticas educacionais, e isso inclui as condições que os gestores proporcionam para isso acontecer. Nesse sentido, o próximo tópico abordará a inclusão de indígenas surdos, tanto no contexto familiar quanto no escolar.

4.2 A comunicação da criança indígena surda na perspectiva familiar: entre saberes tradicionais e práticas cotidianas

Neste tópico, serão apresentados alguns resultados referentes às formas de comunicação utilizadas nos contextos familiar e escolar frequentados pela criança participante da pesquisa, com o objetivo de verificar se a hipótese inicial desse estudo se confirma, retomando-se, a relevância da oralidade na cultura indígena, considerada algo sagrado, assim como as línguas indígenas, pois fazem parte da ancestralidade.

Em seu livro, *TERRA MADURA YVY ARAGUYJE: Fundamento da Palavra Guarani*, a pesquisadora Graciela Chamorro tratou da questão da palavra para o povo Guarani/Kaiowá:

Os termos ñe'ẽ, ayvu e ã – traduzidos geralmente por “palavra” – significam também “voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade”, origem e possuem, sobretudo, uma essência espiritual. A palavra é a unidade mais densa que explica como se trama a vida para os povos chamados guarani e como eles imaginam o transcendente. As experiências da vida são experiências de palavra. Deus é palavra. Dentre todas as faculdades humanas, são as diversas formas do “dizer” as vias, por excelência, de comunicação com as divindades, pois estas são essencialmente seres da fala. (Chamorro, 2008, pg.56)

A pesquisadora indígena Ortiz (2022), em sua dissertação de mestrado com o título: Vida e língua kaiowa: um estudo na comunidade Panambi Lagoa Rica (MS) Teko há nhe'ẽ Kaiowa Pete'i Jeha'ipy Tekoha Panambi Lagoa Rica py (MS) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, também explica o significado da palavra para o seu povo.

Por isso a palavra é tão importante para os Guarani, é ela que nos mantém em pé, nos mantém vivos. A língua, o idioma também é palavra. É através do idioma que a palavra é dita, ouvida. Por isso é tão importante e mesmo com todas as mudanças a língua guarani se mantém viva, ativa. É por meio do guarani que realizamos os rituais, que são contadas as histórias para as crianças, que ouvimos os cantos, rezas. Sem a palavra guarani não podemos transmitir os conhecimentos tradicionais do nosso povo (Ortiz, 2022, p.97).

No entanto, sabe-se que a criança surda não verbaliza, e esse fator, muitas vezes, gera preconceito e discriminação dentro da própria família, pois compreendem de forma diferente, de acordo com a cosmovisão indígena. As famílias encontram-se entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes urbanos, o que pode provocar insegurança e dúvidas sobre como agir diante dessa realidade.

Posteriormente à observação e investigação de como ocorre a comunicação da criança indígena surda, que convive com indígenas ouvintes tanto no ambiente familiar quanto no escolar, evidenciou-se necessidades relacionadas à vida cotidiana da criança, marcadas por uma comunicação limitada ou pouco desenvolvida, bem como por alguns sinais empregados pelos familiares para interagir com a criança.

Por conseguinte, apresentaremos as respostas fornecidas pela mãe durante a entrevista, que foram devidamente autorizadas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivado pela pesquisadora. Além de abordar os sentimentos expressos em relação à criança surda, também apontam as facilidades e dificuldades encontradas para que o processo de inclusão, tanto no ambiente familiar quanto escolar, seja efetivado.

Devido à importância para esse estudo, a entrevista com a mãe será reproduzida a seguir de forma completa:

- Como era a comunicação e o comportamento antes da sua filha frequentar a escola? Era mais fácil, ela só apontava e a gente entendia. Agora ela faz alguns sinais e a gente não entende. Nesse momento a mãe fez o sinal de banheiro e me perguntou o que significava.
- Como os familiares se comunicam com sua filha?
Através de apontamentos e poucos gestos
- Os sinais foram todos elaborados por ela ou teve sinais que as pessoas com quem ela se comunica criaram/usavam?

A mãe relatou que ela própria (a filha) inventou os sinais.

- Alguém na sua família conhece Libras? Se a resposta for sim, como aprenderam?
Ninguém conhece Libras.

- Você já aprendeu algum sinal de Libras com sua filha?

Ainda não, depois que foi para a escola, a mãe disse que ela faz alguns sinais, mas ela não entende.

- Diante de uma situação em que foi necessário avisar, orientar, conversar sobre qualquer assunto, quais estratégias foram usadas?

Apontamentos, ou se por exemplo vão à cidade ou ao médico, a mãe simplesmente a pega e leva a filha, sem comunicação, pois não sabe como fazer isso.

- Quais as expectativas para o futuro da sua filha?

Meu sonho é que ela seja professora de Libras.

-Com que idade sua filha começou a frequentar a escola?

Com quatro anos

-Tem intérprete?

Sim

- Como é a interação dela dentro da sala de aula com os professores e colegas de sala?

Ela se socializa bem com os professores e colegas, mas quando é contrariada ou chamada a sua atenção, emburra.

Em um primeiro momento, observam-se indícios de uma comunicação restrita, marcada pelo uso de gestos ou apontamentos, empregados pelos familiares na interação com a criança, bem como pelos sentimentos expressos pela mãe em relação à filha surda.

De acordo com os relatos apresentados, evidencia-se que a comunicação entre a criança surda e seus familiares era bastante limitada e precária. Ao ser questionada sobre os sinais utilizados no ambiente familiar, a mãe informou que não havia sinais específicos, sendo utilizados apenas gestos indicativos para expressar desejos ou necessidades imediatas. A entrevistada destacou, ainda, que essa situação se tornou mais complexa quando a criança passou a frequentar a escola e teve contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma vez que a filha retornava ao lar utilizando novos sinais que não eram compreendidos pelos familiares. Gomes e Vilhalva também apontam essa dificuldade recorrente de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos.

Os relatos das famílias de indígenas surdos revelam que os diálogos interculturais se tornam mais difíceis quando os filhos têm acesso à educação escolar mediada pela língua brasileira de sinais. Como na escola os surdos indígenas passam a interagir com colegas e professores em Libras isso faz com que seus familiares sintam dificuldades de entendimento quanto aos processos de comunicação (Gomes e Vilhalva, 2021).

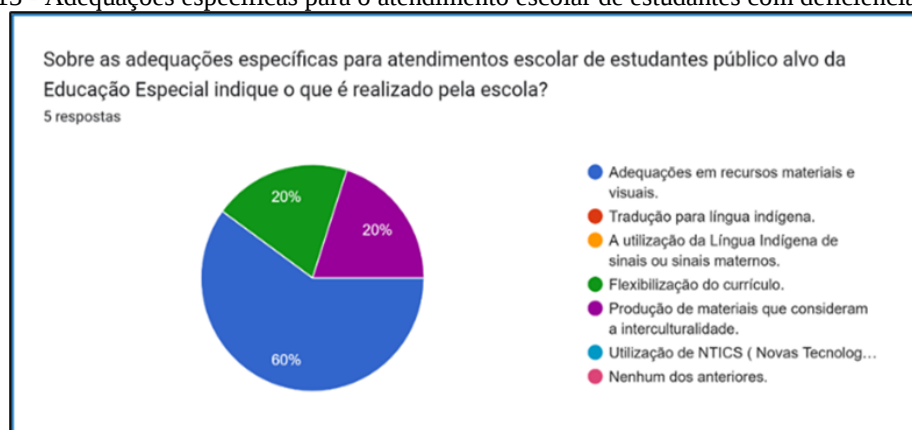
A mãe relatou, e as observações realizadas confirmaram, que a criança mantém um bom relacionamento com colegas e professores. Tal fato demonstra uma significativa possibilidade de ampliação de sua comunicação, uma vez que se trata de uma criança observadora, crítica, participativa e carismática, que se socializa com facilidade no ambiente escolar.

Percebe-se o anseio da mãe em estabelecer uma comunicação efetiva com a filha, seja para transmitir informações simples, como o aviso de suspensão das aulas, seja para tratar de situações cotidianas, como deslocamentos à cidade ou consultas médicas. Durante a entrevista, a entrevistada demonstrou interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras), motivada pela necessidade de comunicação com a filha, e solicitou apoio, justificando a dificuldade de participação no curso ofertado na cidade em razão da distância, por residir em uma área mais afastada da aldeia, além dos desafios relacionados à conciliação do cuidado com um bebê.

Na entrevista realizada, os professores destacaram que a Rede Municipal de Educação promove o ensino da Libras para todas as pessoas que possuem interesse.

Analisando as respostas da entrevista, percebe-se que, além do curso de Libras, há especificidades no atendimento aos estudantes com deficiência, uma vez que a escola realiza adequações que incluem o uso de recursos materiais e visuais adaptados às suas necessidades. Além disso, observa-se a produção de materiais interculturais e a flexibilização curricular, tanto por parte dos professores quanto da coordenação pedagógica, buscando promover um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, conforme demonstra o gráfico. Entretanto, ainda se evidencia uma lacuna no que se refere à Língua Indígena de Sinais (LIS), que não foi mencionada nas respostas apresentadas.

Figura 13 - Adequações específicas para o atendimento escolar de estudantes com deficiência.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tanto no âmbito do município quanto na comunidade indígena, o trabalho de valorização das Línguas Indígenas de Sinais ainda se apresenta de forma limitada, uma vez que a maioria dos professores a desconhece e a interação social entre indígenas surdos praticamente não ocorre no território. No entanto, observa-se que medidas vêm sendo adotadas com o

objetivo de ampliar o conhecimento, o uso e a valorização das LIS, como a participação de alguns professores em cursos oferecidos pelo IFBA e o envolvimento no Grupo de Trabalho de Línguas Indígenas de Sinais (GTLIS). Além disso, percebe-se que as LIS tem ganhado maior visibilidade, sendo cada vez mais discutidas e mencionadas no ambiente escolar.

As políticas públicas, contudo, ainda não chegam às famílias, no que diz respeito ao atendimento dos desafios de adaptação dos pais ao filho surdo. Como a função de proporcionar aquisição de linguagem é da escola, torna-se fundamental o desenvolvimento e a execução de uma proposta educacional específica para crianças surdas (Carneiro, 2020, p.7).

Considerando a importância de a pessoa surda desenvolver, primeiramente, a aprendizagem das línguas de sinais e, posteriormente, de outras línguas, elaborou-se um projeto, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação Especial, com a finalidade de ministrar aulas à mãe juntamente com a filha, proporcionando-lhes a troca de experiências relacionadas às línguas de sinais, bem como o aprendizado simultâneo.

Após a aprovação do projeto, realizou-se o contato com a mãe, procederam-se à organização dos horários e à preparação do material adaptado, dando-se início às aulas em abril de 2025. A responsável pela criança mostrou-se bastante motivada com as aulas, sendo participativa e assídua. Durante os encontros, trabalhou-se a valorização dos sinais da criança indígena surda, registrando-os por meio de fotografias e filmagens. Também utilizou-se material trilingue, por entender a sua importância para a interação social do indígena surdo.

As aulas, foram realizadas na Sala de Recursos Multifuncional e contaram com a participação conjunta de mãe e filha, o que possibilitou não apenas o aprendizado, mas também uma rica troca de experiências, construída a partir da realidade vivenciada por ambas.

Vilhalva (2024, p.41), comenta:

Dentre os aspectos relativos à capacitação e aos eventos que promovem o encontro de indígenas surdos, é necessário, também, **incluir seus familiares para promover uma maior troca de experiências** (grifo da autora). Com isso, a família poderá contribuir com o desenvolvimento e a comunicação de seu filho em um espaço plurilingue.

Na busca por dados que respondessem às questões norteadoras da pesquisa, partimos para leitura e análise da tese de doutorado da pesquisadora indígena Shirlei Vilhalva intitulada: "Objetos Digitais e Multiletramentos"¹⁵ para o Ensino de Línguas na Educação de Indígenas

¹⁵ Multiletramento é uma abordagem educacional dinâmica que potencializa e valoriza a diversidade de modos de comunicação ao integrar habilidades como leitura visual, interpretação de imagens, língua de sinais e

Surdos: Desafios e Proposições". Conforme abordado por Vilhalva (2024) na introdução de sua tese, a autora comenta que observava ao seu redor uma infinidade de letras e almejava atribuir-lhes significado, transformando-as em palavras. No entanto, diante da dificuldade de compreensão, a única alternativa disponível naquele momento era tornar-se copista.

Diante dessa situação, pôde-se refletir sobre a prática docente em relação a criança indígena surda, buscando auxiliá-la nesse processo de construção de linguagem, que se revela complexo. Planejando estratégias que favorecessem a compreensão e o seu desenvolvimento linguístico, de modo que não se limite ao papel de mera copista, mas possa interagir, refletir e compreender o meio em que está inserida, participando de forma significativa do processo educativo.

O aprendizado de indígenas surdos se tornaria mais efetivo se a escola, apoiada na tecnologia, utilizasse linguagens imagéticas conectadas com as experiências visuais dos estudantes surdos e com as línguas que circulam pela escola (línguas de sinais emergentes, Libras, línguas da etnia — em suas modalidades oral ou escrita —, português e a língua estrangeira ofertada). Nesse contexto, torna-se importante trazer para a sala de aula as especificidades da cultura local, as experiências e vivências dos educandos (Vilhalva, 2024, p.21).

De acordo com Vilhalva (2024) no passado, devido a inexistência da tecnologia, eram demasiadas as dificuldades enfrentadas, principalmente na educação, onde, os professores não tinham acesso a informação e até mesmo os livros eram de alto custo e escassos, tendo que preparar suas aulas a partir de recursos produzidos manualmente e de acordo com a criatividade de cada um. Hoje tem-se um mundo infinito de recursos tecnológicos, visuais, tem-se acesso facilitado a informação e mesmo assim essa tecnologia muitas vezes não tem contribuído para uma melhora na aprendizagem dos estudantes que necessitam de tais recursos, principalmente, os estudantes surdos que aprendem a partir de recursos visuais, ou seja, “é preciso considerar que a pessoa surda lê o mundo e age nele com base nas suas experiências visuais” (Vilhalva, 2024, p.21).

Vilhalva desenvolve seu estudo baseado no desenvolvimento de objetos digitais voltados para a educação indígena, propondo diretrizes para a criação de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) focados em Multiletramentos para o ensino de estudantes indígenas surdos, envolvendo as Línguas Indígenas de Sinais (LIS) nas modalidades visuo-gestual e escrita, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita.

letramento tradicional, proporcionando aos estudantes indígenas surdos uma educação dentro de sua cosmovisão e de suas tradições étnicas. (Vilhalva, 2024, p.8)

Essa proposta de desenvolver um trabalho a partir de ODAs mostrou-se bastante relevante e significativa para a criança indígena surda, por se tratar de algo mais específico ao seu contexto de convivência. Primeiramente pensou-se em levantar elementos presentes em seu ambiente familiar, como os sinais utilizados nesse espaço, além da utilização de imagens reais que fizessem sentido e tivessem significado para a mesma. Buscou-se com esse trabalho criar recursos didáticos que partissem da realidade da criança indígena, valorizando o seu modo de ser e de conviver, valorizando sua língua materna e também de sua família, fazendo com que a aprendizagem tivesse um sentido, fosse significativa.

A utilização de ODAs para o ensino de línguas pode atender a lacunas linguísticas e culturais específicas dos estudantes indígenas surdos. Primeiramente, eles podem oferecer uma variedade de recursos multimídia que destacam as línguas indígenas de sinais e a Libras no momento de ensino dessas línguas, além de possibilitar o uso de várias outras ferramentas, como de legendas, para tradução de línguas de sinais, como vídeos, animações e apresentações interativas de diversos assuntos, evidenciando a diversidade cultural e étnica dos indígenas surdos, incorporando elementos da sua cultura e história, desde a ancestralidade até as tradições atuais. Isso ajuda a promover um senso de identidade e pertencimento entre os estudantes que estão presentes nos territórios, além de facilitar a compreensão da aprendizagem de conceitos complexos em um contexto culturalmente relevante, que pode ser explorado envolvendo comparações com as culturas não indígenas (Vilhalva, 2024, p.49).

Deu-se início ao trabalho com a implementação de um projeto que, além de valorizar a identidade indígena, a cultura e o território, pudesse contribuir para o desenvolvimento da comunicação da criança indígena surda, iniciando-se no contexto familiar e ampliando-se para os espaços escolares e para a interação com a sociedade não indígena.

A seguir estão algumas atividades planejadas e confeccionadas para que o projeto de aulas compartilhadas entre mãe filha fosse colocado em prática:

Figura 14 - Memória visual das saudações – Língua de Sinais (CAS-MS).



Fonte: Elaborado pela autora (Trento,2026).

Também foram elaboradas, por meio do recurso de inteligência artificial (IA), imagens em Língua de Sinais, tendo como personagem uma menina indígena, com o objetivo de tornar o material mais significativo e atrativo, dinamizar as aulas e contribuir para o fortalecimento não apenas da identidade surda, mas também da identidade indígena da criança.

Figura 15 - Memória visual das saudações – Língua de Sinais gerada por IA.



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

A atividade a seguir consiste em um jogo da memória, confeccionado com o objetivo de tornar a aprendizagem da criança surda mais significativa. Considera-se que questioná-la a respeito do sinal de “mãe” utilizando apenas uma imagem retirada da internet não proporcionaria sentido algum. Dessa forma, optou-se pela utilização de fotografias de pessoas próximas ao seu convívio, a fim de trabalhar os sinais de maneira mais contextualizada. Durante a realização da atividade, a criança demonstrou grande interesse e envolvimento, e o processo de aprendizagem ocorreu de forma rápida, em função do material com o qual teve contato.

Figura 16 - Jogo da memória afetivo – Língua de Sinais (CAS-MS).



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 17 - Jogo da memória afetivo personalizado – Língua de Sinais gerada por IA.



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

A seguir, disponibilizam-se, por meio de QR Codes, o Jogo da memória afetiva elaborado com Língua de Sinais gerada por IA, bem como outros recursos pedagógicos e metodologias desenvolvidos durante as aulas práticas, incluindo alguns sinais próprios da criança indígena surda, pertencentes à sua língua de sinais.

Figura 18 - Jogo da memória trilingue (animais) – Língua de Sinais (CAS-MS).



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 19 - Jogo da memória trilíngue (animais) – Língua de Sinais gerada por IA.



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).



Figura 20 - Vídeo com sinais próprios da criança indígena surda.



Figura 21 - Vídeo das aulas práticas.

Figura 22 - Calendário trilingue 2026 – Língua de Sinais (CAS-MS).



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 23 - Calendário trilingue 2026 – Língua de Sinais gerada por IA.



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 24- Números de parede de 0 a 20 (tamanho A4) – trilingue.



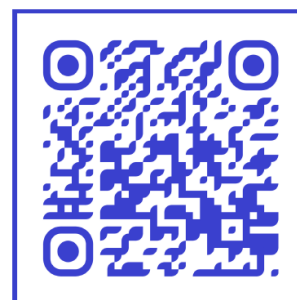
Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 25- Cartazes dos meses do ano e dias da semana – trilingue – Língua de Sinais (CAS-MS).



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 26 - Cartazes dos meses do ano e dias da semana – trilingue – Língua de Sinais gerada por IA.



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 27- Cartões trilíngues para jogos com os temas meses do ano e dias da semana, incluindo representações em Língua de Sinais geradas por IA.



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Figura 28- Cartões trilíngues para jogos com o tema animais, incluindo representações em Língua de Sinais geradas por IA.



Fonte: Elaborado pela autora (Trento, 2026).

Segundo Vilhalva (2024) observa-se que persiste um déficit significativo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas surdos que frequentam escolas indígenas, causado, em grande parte, pela escassez de recursos visuais adequados às suas necessidades.

Durante as aulas, foram planejados momentos de brincadeira e ludicidade, organizados a partir de materiais previamente elaborados. As atividades incluíram jogos da memória, brincadeiras de boliche com cartões produzidos pela autora, tiro ao alvo com as letras do alfabeto, seguido da busca por figuras iniciadas pela letra sorteada, além de recorte e colagem dos cartões das brincadeiras no caderno. Também foram realizadas atividades de escrita dos nomes das imagens presentes nos cartões, tanto na língua materna Guarani e Kaiowá quanto na Língua Portuguesa.

Ao final de cada aula, no momento de encerramento, a criança escolhia um jogo para compartilhar com a mãe, como quebra-cabeça, dominó, jogos no computador, LEGO e massinha, entre outros.

Os materiais foram preparados de acordo com as necessidades básicas de comunicação, com a preocupação de contemplar a Língua Materna Indígena na modalidade escrita, a Língua de Sinais nas modalidades viso-gestual e escrita, e a Língua Portuguesa, favorecendo um ambiente de aprendizagem plurilíngue e intercultural.

No entanto, considerou-se o necessário cuidado ao trabalhar as Línguas de Sinais, evitando desconsiderar a bagagem de comunicação familiar da criança. O foco sempre esteve na valorização da língua materna e da cultura, respeitando suas especificidades e contextos de origem.

Este projeto encontra-se ainda em fase de execução e as propostas apresentadas, visam ampliar as possibilidades de ensino, propondo alternativas que promovam aulas dinâmicas e interativas, por meio da produção e utilização de diversos recursos didáticos.

Contudo, é imprescindível atentar para a inclusão social do indígena surdo, buscando ultrapassar os limites do território ou da escola, quando ele se deparar com a realidade fora de seu território, em ambientes onde haverá surdos urbanos ou ouvintes sinalizantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), é fundamental que esteja preparado para estabelecer interações sociais significativas.

Pesquisadores brasileiros vêm defendendo a importância do indígena surdo ter contato desde cedo e aprender a Libras, como meio de inclusão social. Mateus (2021) em sua dissertação de mestrado intitulada: Comunicação de uma indígena surda no ensino superior: um estudo de caso; realiza uma investigação sobre o uso de sinais por uma indígena surda da etnia

Terena, que vive na aldeia Jaguapiru, da Reserva Indígena de Dourados, acadêmica do curso de Artes Cênicas da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), aborda em seu estudo “a dificuldade que a informante apresenta no ensino superior decorre das dificuldades em sua trajetória escolar e social, pois adquiriu tardiamente a Língua de Sinais, assim como o conhecimento básico dessa língua”.

A informante percorreu um caminho conturbado na sua infância, pelo fato do contato tardio com a língua, em específico, a Libras. Apesar de todo esse embate, a informante pôde demonstrar que possui um domínio parcial da Libras, demonstrando domínio dos parâmetros fonológicos e de regras básicas. Ela consegue dar conta de uma comunicação, mesmo que básica, contudo, em uma interlocução, ainda tem dificuldades de entender quando outra pessoa sinaliza, provavelmente pela falta de interação, de experiência com a Libras. Com o fato de a informante estar na universidade e vir demonstrando não ter domínio proficiente da língua, que não possui competências de compreensão dos termos usados no meio acadêmico, ainda que lhe seja oferecido o trabalho da intérprete de Libras, foi possível verificar que ela se vê perdida em um amontoado de sinais que não entende, dentro de um contexto acadêmico onde são usados conceitos que não consegue compreender, por não fazer parte do vocabulário usado por ela, pela falta de contato com a língua ou com falantes que dela fazem uso e por não ter a proficiência necessária, haja vista que seu conhecimento ainda é muito rudimentar para um desenvolvimento acadêmico eficaz (Mateus, 2021, p.139).

A pesquisadora nos leva a compreender o déficit causado na pessoa surda quando ocorre a aquisição tardia da língua de sinais, bem como quando não há o envolvimento da família nesse processo, uma vez que o tempo que essa criança passa na escola não é suficiente para que ela se torne proficiente e dominante da sua língua.

Da mesma forma, há a preocupação de que a criança indígena surda que vem sendo acompanhada tenha um processo de aprendizagem eficaz e o devido apoio familiar. Ao observar as respostas da mãe da criança pesquisada, percebe-se que, além das dificuldades enfrentadas, existe também o sonho da filha de se tornar professora. Esse desejo implica a necessidade de cursar o ensino superior e de se comunicar tanto com indígenas surdos, indígenas ouvintes, surdos urbanos e não indígenas.

É através da Libras que o surdo desenvolve todas as suas potencialidades, que se estabelece entendimento entre surdos e ouvintes, entre surdos e surdos, e, desse modo, promove-se uma verdadeira inclusão social. Por isso, é imprescindível que os pais de crianças surdas adotem a Libras para seus filhos, como modalidade de comunicação, o mais cedo possível, enxergando a surdez de seus filhos como diferença e não como deficiência (Mateus, 2021, p.83).

Assim como explicou Mateus no ano de 2021, em seu artigo intitulado “Língua de sinais e educação de crianças surdas”, Fernandez (2001) já discutia que o aprendizado da língua

de sinais é um dos principais meios responsáveis pela garantia das etapas, sem atrasos, do desenvolvimento cognitivo da criança surda.

A base deste processo consiste, portanto, em propiciar ao indivíduo a possibilidade de dominar o melhor meio de processar seu pensamento. Desenvolver-se cognitivamente, não depende, exclusivamente, do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendemos é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Garantir a aquisição do conteúdo escolar é uma consequência natural desse processo e não a finalidade substantiva de nossa atuação (Fernandez, 2001, p.132).

Conforme apontado anteriormente, no passado, a educação indígena ocorria no dia a dia, sendo transmitida de pai para filho, de avô para neto e assim sucessivamente. Com a chegada da escola às comunidades, ocorreram muitas transformações na vida e nos costumes desta população. No entanto, na atualidade, a grande maioria dos indígenas não são contra a escolarização; pelo contrário, desejam instruir-se e aprender a Língua Portuguesa, pois veem nisso uma forma de inclusão social e de equidade em relação à sociedade não indígena.

De acordo com Ortiz (2022, p.21) “a chegada dos brancos com sua língua, seu sistema de conhecimento e sua escola afetou diretamente a vida nas comunidades guarani e o uso do português se tornou cada vez mais necessário para se relacionar com os brancos”.

Essa proximidade com o Karai¹⁶ reko favorecem no sentido dos mais jovens usarem menos a língua materna no dia a dia, porque estão sempre ouvindo ou assistindo coisas de brancos, na língua portuguesa. Estamos usando de empréstimo o português por causa da escola, do trabalho, da cidade, da necessidade de conseguir os benefícios, da luta pela terra e cada vez ele é mais falado. Meu irmão com cinco anos de idade ele já fala português certinho, mas não deixamos de falar em guarani em casa. Desse modo, as duas línguas foram ensinadas para um dia ele não sofrer preconceito de não falar português, ou ainda, por só falar português. Em casa somos falantes da língua kaiowá, o que faz dele uma pessoa bilingue, como muitas crianças na aldeia. Deste modo, o objetivo da minha pesquisa foi registrar sobre o uso da língua materna na transmissão dos conhecimentos às gerações mais jovens. Por outro lado, procurei registrar também sobre o uso do português enquanto uma necessidade colocada para os Guarani e Kaiowa diante o contato com o mundo dos karai. Procurei refletir sobre os desafios das famílias na educação das crianças, que precisam aprender o guarani, mas também precisam aprender o português (Ortiz, 2022, p.21).

Assim como a Língua Portuguesa ocupa um papel importante na educação escolar indígena, a Libras também exerce uma função muito importante para os indígenas surdos, visto que, a partir desse aprendizado, poderão interagir e se comunicar em qualquer ambiente que

¹⁶ Karai: Termo utilizado para não indígenas. Karai reko: o sistema de vida do branco.

frequentarem. A Libras, portanto, além de representar um empréstimo linguístico para esses estudantes que ainda não possuem um sistema linguístico formalizado, constitui uma ponte entre o indígena surdo e a sociedade em geral.

CAPÍTULO V - A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA SURDA: PERSPECTIVAS PLURILÍNGUES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS DE INCLUSÃO

Neste capítulo, discute-se a educação de estudantes indígenas surdos, bem como as estratégias de apoio oferecidas às suas famílias. Reafirma-se a defesa de que a educação da criança indígena surda deve ser plurilíngue, considerando o contexto sociolinguístico no qual está inserida.

Serão apresentadas entrevistas realizadas, inicialmente, com a mãe, após sua participação no projeto de aulas compartilhadas com a filha, buscando levantar sua avaliação acerca do projeto, seus pontos positivos e negativos, bem como sugestões. Também serão apresentadas as falas dos professores que acompanham diretamente a criança indígena surda, buscando identificar as principais metodologias adotadas e compreender como ocorre a rotina dessa criança em sala de aula, tanto na interação com os colegas quanto com os docentes.

5.1 Ampliação da comunicação entre a criança indígena surda e sua família: evidências da pesquisa

Inúmeras pesquisas acadêmicas destacam que o desenvolvimento linguístico de crianças surdas está fortemente relacionado ao ambiente comunicativo em que estão inseridas, especialmente no contexto familiar. Quando a criança surda nasce em uma família ouvinte, geralmente há limitações quanto ao acesso precoce às línguas de sinais, o que pode impactar diretamente sua aquisição linguística e cognitiva. Nesse sentido, diversos estudos enfatizam a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que assegurem o contato inicial e contínuo com essas línguas, de modo a favorecer o desenvolvimento pleno da criança surda.

As crianças surdas oriundas de famílias ouvintes, geralmente têm um perfil linguístico específico, porque são pouco expostas à língua de sinais na infância. A falta de exposição precoce à língua de sinais coloca os surdos em situação de risco, devido a atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Isso requer da escola a implementação de programas de aquisição e ensino da língua de sinais como primeira língua para o acolhimento dessas crianças. É necessária uma avaliação adequada de seu perfil linguístico, em língua de sinais e, em algumas situações, o estabelecimento de intervenções específicas (Carneiro, 2020, p.2).

Também, de acordo com Carneiro (2020, p.5), a família e a criança surda, independentemente de serem indígenas ou não, enfrentam inúmeras dificuldades no processo de comunicação e interação social.

A maioria das crianças surdas tem pais ouvintes. Ou seja, elas crescem em um ambiente em que apenas a língua oral é usada, uma língua que as crianças surdas não têm acesso natural e espontâneo (por serem surdas). Essa realidade pode trazer uma série de desafios e restrições em relação à aquisição da linguagem. As crianças surdas, nesse cenário, não são expostas a uma língua propriamente dita, com toda a sua estrutura.

Buscando em produções acadêmicas e analisando as percepções da mãe acerca do desenvolvimento comunicativo com a criança, realizou-se uma segunda entrevista, que foi gravada e transcrita pela pesquisadora de acordo com o modo de falar da participante. Essa entrevista teve como objetivo discutir em que medida o projeto de aulas de Língua de Sinais, realizado com a participação conjunta de mãe e filha, alcançou sua proposta inicial: ampliar o repertório comunicativo da criança indígena surda no ambiente familiar e no seu entorno social.

Inicialmente, a mãe novamente mencionou as dificuldades enfrentadas pela família em razão do déficit de comunicação existente no contexto doméstico, relatando que, antes do projeto, a comunicação com a filha era bastante limitada, restringindo-se a gestos simples, como apontar com o dedo, tal constatação pode ser verificada na fala que se apresenta a seguir.

Antes das aulas de Línguas de Sinais, como era a comunicação entre você e sua filha indígena surda?

Antes não sabia nenhuma Libras, só mexia ela só, pra fala com ela e pra chama ela só ia tocar nela assim (CIS), não sabia nem sinal, agora depois da aula eu tô achando muito bom aprende e eu tô aprendendo muito bem.

Você e sua família enfrentavam no dia a dia alguma dificuldade para se comunicar com ela? Se a resposta for sim, relate quais.

Difícil, pra conversar com ela que era difícil, pra ensinar também, difícil.

Quando você precisava avisar algo para ela, como dizer que iria ao médico, de que jeito você falava isso?

Só pegava e levava.

Como você se sentia diante dessas dificuldades? Quais estratégias de comunicação vocês adotaram?

Se ia na igreja, só mostrei pra ela com o dedo e já ia.

No decorrer da entrevista, evidenciou-se o interesse da mãe em adquirir conhecimentos relativos às Línguas de Sinais, assim como a manifestação de satisfação diante dos aprendizados que as aulas têm oportunizado a ambas.

O que te motivou a participar do projeto de aulas de línguas de sinais com sua filha?

Porque é importante eu aprender também falar em casa, conversar com ela, quando ela ia contar algumas coisas pra eu entender também os sinais, até agora tô entendendo, quando ela tá falando assim, que ela quer contar alguma coisa eu já tô aprendendo.

Como você se sentiu durante as aulas? Foi fácil ou difícil aprender alguns sinais?

Não, não é muito difícil, é só prestar atenção.

Como foi participar das aulas junto com sua filha? Como era o momento das aulas para vocês duas?

A (CIS) tá gostando muito, e eu também até que nesse ano que vem queria também estudar mais uma vez, pra aprender mais, que tem muita coisa pra aprender mais pra frente né.

A entrevista teve como finalidade identificar os principais pressupostos e metas do projeto citado anteriormente, avaliando se as ações desenvolvidas facilitaram e aprimoraram a comunicação, bem como compreender como a mãe percebe a importância da língua e a necessidade de que a criança aprenda novas estratégias linguísticas.

Após o início das intervenções, passou-se a introduzir sinais e palavras, tanto na Língua Portuguesa escrita como na Língua Materna Indígena, o que contribuiu para que a criança ampliasse seu vocabulário e começasse a compreender conceitos básicos. Observou-se, por exemplo, que ela já reconhece animais, além de demonstrar entendimento sobre noções como grande e pequeno, evidenciando avanços significativos no seu repertório linguístico.

Outro aspecto relevante destacado pela mãe diz respeito à satisfação da criança. De acordo com seu relato, a filha demonstra maior contentamento e comunicatividade, sendo que a família também observa avanços significativos no convívio e nas interações cotidianas.

Você percebeu alguma mudança na comunicação entre você e sua filha depois das aulas?

Sim, mudou, a (CIS) mudou muito bem, as aulas dela, as Libras.

Agora está mais fácil entender ela?

Sim, está mais fácil.

Que tipo de sinais vocês mais usam no dia a dia? Pode dar alguns exemplos?

Pra não se sujar, pra tomar banho, para estudar e tem muita coisa, pra ir no banheiro.

Muitos sinais você já está usando com ela?

É muito.

A convivência e o relacionamento entre vocês mudaram de alguma forma?

Mudou.

Você acredita que sua filha se sente mais compreendida ou mais feliz agora? Por quê?

Sim, ela tá mais feliz, eu acho que sim, quando ela mostra algum sinal assim, na estrada ela viu um cavalo, um coelho, assim ela mostrava pra mim, daí o meu esposo falou “que sinal que ela estava mostrando” falou pra mim, “é um cavalo” falei pra ela, é o cavalo, é o coelho, é a vaca e a pererecazinha, eu não sei ainda o sinal de perereca. Ela tá mostrando só assim. Não, não é aquela perereca.

A Lagartixa?

É, lagartixa.

Como que ela fez o sinal?

Ela fez só assim, pequeninha.

Então é assim o sinal mesmo, a gente vai pelo sinal dela, o sinal que ela faz.

Este estudo, além de possibilitar a compreensão da percepção materna acerca do projeto de ensino e aprendizagem de Línguas de Sinais, evidencia a relevância atribuída à iniciativa e às expectativas relacionadas à continuidade do processo formativo. Conforme relato da participante, tal experiência influenciou não apenas na comunicação estabelecida com a criança, mas também no engajamento da família e no fortalecimento dos vínculos afetivos e educativos. A seguir, apresentam-se excertos da entrevista nos quais a mãe expõe sua opinião e perspectiva sobre sua participação, bem como sobre os resultados observados na filha.

Na sua opinião, o projeto foi importante? Por quê?

Sim muito importante, pra mim, tanto pra (CIS).

Você acha importante continuar aprendendo as línguas de sinais? Pretende continuar?

Sim.

O que você diria para outras mães ou famílias de crianças surdas da comunidade?

Estudar e aprender junto com a mãe.

Deseja acrescentar algo sobre sua experiência com o projeto?

Eu estou achando muito bom, que eu estava aprendendo e a (CIS) também.

Quando vocês foram viajar, você conseguiu falar para ela? Ela entendeu?

Sim, até ela ficou feliz, ela gosta de viajar, todo dia ela quer viajar, mas no meio do caminho já dorme também.

E vocês foram viajar de ônibus?

Antes era de ônibus, de ônibus, de carro, eu paguei de táxi.

E você conseguiu explicar para ela que ia viajar de táxi ou de ônibus?

Consegui, pra ir visitar o vovô.

Com base nas respostas da mãe, foi possível identificar resultados expressivos relacionados à comunicação e ao uso das Línguas de Sinais. Os relatos apresentados corroboram que os objetivos da pesquisa e do projeto desenvolvido foram atingidos, favorecendo uma aproximação comunicativa mais consistente entre a criança indígena surda e sua família, demonstrando que ampliação do repertório comunicacional, especialmente no contexto familiar, poderia realmente ser potencializada pelo trabalho com as línguas de sinais.

5.2 Percepções da professora regente sobre o processo ensino-aprendizagem da criança indígena surda

Buscando compreender o perfil da criança indígena surda, bem como seu desenvolvimento, interação social e processo de alfabetização na sala regular em que estuda, realizou-se também entrevista com a professora regente. O objetivo foi investigar como ocorre a participação da criança nas atividades escolares, identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas em seu processo de aprendizagem e analisar de que maneira a família

tem se envolvido no acompanhamento escolar. Na sequência, são expostas algumas respostas da professora.

Como você descreveria a participação da estudante indígena surda em sala de aula?
Ela é participativa realiza as atividades, no tempo dela com o auxílio da profissional de apoio.
 Quais são as maiores dificuldades que você percebe na aprendizagem dela?
Falta de comunicação e o aprendizado é mais demorado trabalha-se sílabas, palavras e imagens.
 Como tem sido a participação da família dessa estudante?
A mãe é bem participativa, vem até a sala de aula saber se está precisando de qualquer coisa ou avisar sobre algo.

Observa-se que a criança surda tem participado de forma ativa das atividades desenvolvidas na sala de aula regular. A docente relatou, ainda, que a família demonstra postura participativa e preocupação constante em relação ao processo de aprendizagem da criança.

Para aprofundar a compreensão sobre a inclusão da criança indígena surda na sala de aula regular, investigaram-se as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora regente, especialmente no que se refere às adaptações de conteúdos, materiais e recursos disponibilizados pela escola. Foram mantidas as perguntas e respostas, pois, julga-se importante para a compreensão da escolarização da criança indígena surda.

Buscou-se também analisar como ocorre a comunicação e a interação da criança com seus colegas, bem como o trabalho colaborativo entre a professora regente e a profissional de apoio, incluindo aspectos relacionados ao planejamento conjunto e à produção de materiais didáticos.

A proposta da Educação Inclusiva prevê que os estudantes surdos sejam incluídos na escola regular por meio da educação bilíngue, com o apoio de profissionais como o tradutor e intérprete de Libras (TILS). Na sua percepção, esse atendimento está sendo garantido para a criança indígena surda na escola? Explique sua resposta.
Sim, ela tem todo o apoio da profissional de apoio.
 Que estratégias/metodologias você utiliza para incluir essa estudante nas atividades de sala? Como ela tem sido alfabetizada?
Através de imagens e gestos tenta explicar a tela entender, observação e registro através de imagens e palavras.
 Como você adapta os conteúdos e a linguagem para que ela compreenda o que está sendo trabalhado?
Em parceria com a profissional de apoio através de gestos, sinais e expressões faciais.
 Você utiliza materiais visuais ou outros recursos diferenciados? Quais?
Sim, imagens e vídeos.
 7. Como ocorre a comunicação e a interação social da estudante com os colegas e professores?
Se comunicam super bem, quando não sabem o sinal fazem gestos e se entendem.

Ao analisar a entrevista, buscou-se compreender as percepções da professora regente acerca do atendimento à criança indígena surda. Observam-se indícios de que a docente ainda não se reconhece plenamente como parte do processo de inclusão. Foram abordados aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança ao longo do ano letivo, especialmente quanto aos avanços na comunicação, na interação social e na aprendizagem. Inicialmente, a professora apontou a ausência de comunicação como uma das principais dificuldades enfrentadas, demonstrando, inclusive, não reconhecer como comunicação as formas utilizadas pela criança surda. Entretanto, em momento posterior, destacou que a comunicação da criança, tanto com os colegas quanto com os professores, era bastante satisfatória.

Que critérios utiliza para considerar seu desenvolvimento e aprendizado?

Observação diária e atividades diárias.

Você percebe avanços desde o início do ano? Pode dar exemplos?

Ela sempre foi muito esperta, mas tem avançado está bem mais comunicativa e até corrigir a professora se faz sinal errado.

Quais são os maiores desafios e potencialidades de ter uma estudante indígena surda na sua turma?

É bastante complexo se sentiu perdida no início o maior desafio é alfabetizar.

O que você acredita que poderia melhorar o processo de inclusão dessa estudante?

Já está sendo bem atendida na questão da inclusão. Tá mais carinhosa amorosa comunicativa conta as coisas que aconteceram em casa.

A professora regente manifestou preocupação e relatou sentir-se, em determinados momentos, desorientada em relação ao processo de alfabetização da criança, mencionando a necessidade de buscar mais conhecimentos e especialização. Após a interlocução e o compartilhamento de ideias, agradeceu pelas contribuições e afirmou ter identificado novas possibilidades de intervenção pedagógica, baseadas em metodologias simples, porém mais significativas, capazes de favorecer o avanço da criança no processo de leitura e escrita. Além disso, reconheceu a necessidade de adaptar cada vez mais as atividades e também as avaliações conforme suas especificidades.

Ao analisar os dados apresentados, observa-se que a criança indígena surda está inserida em uma escola regular, sendo atendida por professores ouvintes e convivendo diariamente com crianças ouvintes. Essa realidade ainda não corresponde ao ideal defendido pela comunidade surda, que busca a presença de professores surdos e, no caso específico, preferencialmente professores indígenas surdos, como forma de garantir uma educação verdadeiramente bilíngue e culturalmente situada.

O ideal é que as crianças tenham aulas com professores surdos desde a Educação Infantil, para que desde a tenra idade, a criança surda tenha acesso à construção de sua

primeira língua. É importante também que em sua sala de aula tenha outros alunos surdos para que haja relação com seus pares, necessária para construção de sua subjetividade. Infelizmente as maiorias das crianças surdas só têm acesso à escola fora do período considerado ideal e, por conta disso, têm acesso tardio à sua primeira língua, o que afeta o seu desenvolvimento, visto que não tem acesso às informações e interações sociais desde cedo como as crianças ouvintes filhas de pais ouvintes. Além disso, a escola pode oferecer em sua grade curricular a disciplina de LIS e Libras, entre outras disciplinas que tratem da diversidade sociocultural existente na unidade escolar (Santos, 2024, p.148).

No entanto, destaca-se o papel fundamental da professora intérprete, que, por dominar a Língua Materna Indígena, tem possibilitado uma mediação mais significativa, favorecendo a comunicação entre a criança, os docentes e os colegas, de maneira mais espontânea e acessível. A escola tem demonstrado apoio a esse trabalho, e, durante a entrevista, foi possível perceber o comprometimento da professora regente em promover um ensino de qualidade, adaptando materiais, atividades e avaliações em parceria com a profissional de apoio. Esse conjunto de ações revelam esforços importantes para a inclusão da criança, ainda que persistam desafios estruturais no campo da educação de surdos, especialmente no contexto indígena, como já dito anteriormente, por se tratar de um contexto plurilíngue e ainda bastante complexo, principalmente para uma criança de sete anos.

5.3 Percepções da profissional de apoio sobre o trabalho educacional com a criança indígena surda

A partir da entrevista realizada com a profissional de apoio que acompanha a criança indígena surda, constatou-se a relevância da atuação desse profissional no processo educativo. Na escola, a criança tem acesso à Libras, conta com o apoio de uma professora intérprete e interage tanto com docentes indígenas quanto não indígenas, o que lhe possibilita, além do aprendizado da Libras, o contato com sua Língua Materna Indígena e também a Língua Portuguesa.

Quando se trata dos indígenas surdos, o trabalho dos tradutores/intérpretes de Libras se torna mais complexo, vez que se agregam duas ou três línguas distintas, para as quais esse profissional, em sua maioria, não possui habilitação suficiente para responder às necessidades dos estudantes (Araújo, 2018, p.46).

Segundo essa profissional, por reconhecer a complexidade linguística envolvida, a equipe gestora tomou a iniciativa de contratar uma profissional de apoio que, além de ser fluente

em Libras, também dominasse a Língua Materna Indígena da criança. Conforme a mesma relatou ao ser entrevistada:

1. Qual é o seu papel no acompanhamento da criança indígena surda em sala de aula?

Auxiliar acompanhar nas atividades propostas pela professora regente.

2. Qual a sua formação em Libras? Tem experiência anterior com alunos surdos e/ou indígenas?

Eu sou formada em Pedagogia, tenho pós em Educação Especial e tenho vários cursos de capacitação em Libras, e já tenho conhecimento, já trabalhei com aluno surdo no ano passado e sou falante da Língua Indígena Guarani, entendo a língua materna, leio e interpreto. Mas entendo o Kaiowá também, eles são bem parecidos.

Durante a entrevista realizada tanto com a professora regente e como com a profissional de apoio, ambas relataram avanços expressivos na socialização e na comunicação da criança surda. Segundo elas, a criança tornou-se mais independente, participativa e comunicativa, chegando inclusive a relatar acontecimentos do cotidiano, como o episódio em que uma tempestade derrubou uma árvore sobre sua casa, deixando a família sem energia e causando-lhe medo. As docentes enfatizaram que relatos desse tipo não ocorriam antes e que a criança agora demonstrava maior habilidade comunicativa. Além disso, foi descrita como uma criança observadora e questionadora, que frequentemente corrige sinais realizados de maneira incorreta, tanto por professores como por seus colegas de sala.

Quanto à participação da criança nas aulas, a profissional de apoio relatou haver uma atuação colaborativa entre os docentes. Nesse contexto, a professora de apoio realiza a mediação, sinalizando para a criança e, ao mesmo tempo, explicando ao professor o que a criança surda deseja comunicar quando não é compreendida. Destacou ainda que, de forma contínua, orienta os docentes sobre a importância de incluir a criança em todas as atividades, como jogos, registros na lousa, entre outras práticas pedagógicas.

Nesse contexto, compreende-se que o conhecimento bilíngue se torna fundamental, pois possibilita a tradução dos conteúdos tanto da Língua Portuguesa para a Libras quanto da Língua Indígena para a Libras, especialmente durante as aulas de Língua Materna e Cultura Indígena.

Conforme se pode constatar, esse é um cenário que envolve diversos desafios, por exemplo: o professor regente da turma trabalha com a alfabetização em Língua Portuguesa, o professor indígena trabalha em Língua Materna Indígena, o que exige da intérprete uma competência linguística ampliada para compreender ambas as línguas e garantir uma mediação precisa para a criança surda. Assim, o domínio simultâneo da Libras e da Língua Indígena

revela-se indispensável para superar barreiras comunicacionais e assegurar a efetivação do processo de aprendizagem.

No contexto da educação de surdos, a efetivação da Educação Bilíngue exige que a escola assegure o acesso à língua de sinais como primeira língua. Para estudantes surdos em áreas urbanas, isso implica a oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para estudantes indígenas surdos, deve-se garantir o uso da Língua Indígena de Sinais (LIS) em suas comunidades de origem. Em ambos os casos, a Língua Portuguesa deve ser ofertada como segunda língua.

Pesquisas recentes indicam, e a própria comunidade surda tem defendido, que as instituições escolares incluam em seu quadro de profissionais professores preferencialmente surdos. Tal presença é fundamental para favorecer a interação com os estudantes surdos e possibilitar o compartilhamento de experiências linguísticas, identitárias e culturais, fortalecendo, assim, sua formação pessoal e seu pertencimento à comunidade surda.

O ideal é que as crianças tenham aulas com professores surdos desde a Educação Infantil, para que desde a tenra idade, a criança surda tenha acesso à construção de sua primeira língua. É importante também que em sua sala de aula tenha outros alunos surdos para que haja relação com seus pares, necessária para construção de sua subjetividade (Santos, 2024, p.148).

Esse cenário evidencia os desafios linguísticos que atravessam o ensino de estudantes surdos na Educação Escolar Indígena em contextos interculturais, os quais envolvem não apenas questões de linguagem, mas também de avaliação e formação docente.

Quando questionada sobre seu conhecimento a respeito das Línguas Indígenas de Sinais e dos sinais utilizados no ambiente familiar, a profissional de apoio afirmou valorizar essas formas de comunicação. Relatou que, quando a criança utiliza um sinal familiar, ela procura apresentar também o sinal correspondente em Libras, destacando que ambas as formas são válidas. Dessa maneira, busca preservar os sinais aprendidos no contexto familiar, considerados fundamentais para a constituição da identidade indígena da criança, ao mesmo tempo em que introduz as variações utilizadas na Libras.

Você percebe que a criança utiliza sinais próprios, desenvolvidos em casa e ligados à sua língua materna indígena? Poderia descrever alguns exemplos?

Sim eu percebo, alguns exemplos são: ir ao banheiro que ela faz na barriga, o beber água que é como se virasse um copo, ela faz o dedo na boca, o está com fome também ela mexe na barriga, e todos esses sinais quando ela faz eu mostro que há outro sinal na Libras.

Como você lida com esses sinais familiares durante a mediação?

(x) Valorizo

() Corrijo

(x) **Procuro compreender e registrar**

() Outro: _____

Explique: E aí é o momento de eu estar explicando que existe o sinal na Libras. E aí demonstro pra ela.

Na sua opinião, qual é a importância das Línguas Indígenas de Sinais para o desenvolvimento linguístico e identitário da criança indígena surda?

Eu acredito que seja algo muito importante, porque é algo que faz parte do dia a dia dela mesmo, então eu acredito ser importante pra identidade dela.

De que forma você combina Libras com os sinais que a criança traz de casa?

Ela faz os sinais que ela traz de casa e ao mesmo tempo eu mostro os sinais em Libras pra ela.

De modo algum o sinal desenvolvido pela criança indígena surda deve ser desconsiderado, pois, conforme apontam pesquisas recentes sobre indígenas surdos, esse sinal representa sua identidade, suas vivências cotidianas e suas raízes, constituindo um elemento que jamais pode ser retirado dela.

A aprendizagem da Libras, por sua vez, também se mostra relevante, porém como um apoio linguístico que contribuirá para ampliar sua interação social em qualquer ambiente em que desejar estar ou participar possibilitando que seja compreendida e que atue de maneira equitativa tanto entre outros surdos quanto entre ouvintes, sejam eles indígenas ou não indígenas. Portanto essas línguas são fundamentais para a construção da identidade cultural e social dos indígenas surdos, representando suas tradições e promovendo a inclusão e a preservação de suas culturas e tradições.

A pesquisadora Moura, indígena do povo/etnia Guarani, que é indígena surda e professora de Libras, desenvolveu sua Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), intitulada Língua Indígena Paiter Suruí de Sinais (LIPSS): Cartografia Social Visual, como requisito para obtenção do título de Doutora e em seu trabalho, discorre amplamente sobre a importância do respeito à identidade surda:

No caso da comunidade surda e da comunidade indígena surda, é perceptível seu interesse no respeito às suas diferenças, às singularidades como é o caso, por exemplo, da centralidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras na educação dessas pessoas surdas não indígenas e das Línguas Indígenas de Sinais – LIS para as pessoas indígenas surdas, do respeito aos aspectos históricos que permeiam a cultura das suas respectivas comunidades indígenas e surdas, e, principalmente, do respeito a sua identidade, passando a ser vista socialmente como uma identidade diferente e não deficiente (Moura, 2024,p.117).

Mais uma vez se evidencia que a principal reivindicação da comunidade surda é o reconhecimento da diferença linguística, e não a ênfase na deficiência. O que se busca é a valorização da comunicação, da individualidade e da identidade surda.

5.4 A perspectiva da professora sobre a Língua Materna e Cultura Indígena: resultados da entrevista

Apesar de a instituição analisada não contemplar, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a proposta de uma educação bilíngue e aditiva¹⁷, ela oferece em seu currículo aulas de Língua Materna e Cultura Indígena, ministradas por uma professora indígena formada e capacitada para essa função.

Observa-se que a comunidade escolar demonstra grande preocupação em valorizar a Língua Materna dos estudantes. No processo de alfabetização, essa valorização se torna ainda mais evidente, pois os professores que atuam nessa etapa possuem conhecimentos da língua indígena dos estudantes, o que favorece a construção de um ambiente pedagógico inclusivo e respeitoso às especificidades culturais da comunidade. Além disso, mesmo nas aulas ministradas por docentes não indígenas, as instruções e orientações necessárias para a realização das atividades são apresentadas na Língua Materna, reforçando a centralidade dessa língua no cotidiano escolar.

Um documento importante, como veremos logo a seguir, que aborda de forma direta a valorização cultural e linguística é a BNCC, a qual pode ser compreendida como uma atualização mais recente do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT¹⁸ – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e

¹⁷ Conceito importante: Bilinguismo de adição. Uma diferenciação fundamental é a originalmente feita por Lambert (apud Butler e Hakuta, op cit) segundo o critério manutenção da língua materna ao se adquirir uma segunda língua. A partir desse critério, Lambert diferenciou entre o Bilinguismo Aditivo, aquele no qual a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência na primeira, e o Bilinguismo Subtrativo, aquele no qual a segunda língua é adquirida às custas da primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda língua, perde-se a proficiência na primeira (Flory, 2009, p.10).

¹⁸ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm>.

suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (Brasil.2018,p.18).

A valorização linguística e cultural precisa estar cada vez mais presente no cotidiano escolar, contudo, é fundamental que se promovam discussões e estratégias voltadas à construção de uma escola cada vez mais inclusiva, buscando consolidar, ao longo do processo de ensino, uma abordagem bilíngue aditiva, contemplando na prática educativa, uma proposta que permita o desenvolvimento das habilidades linguísticas nas duas línguas.

A seguir, pode-se observar, por meio de um QR Code, um exemplo de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental séries iniciais, realizando a leitura em duas línguas: a Língua Portuguesa e a Língua Materna Indígena. As crianças demonstram compreensão durante a atividade, evidenciando a preocupação da equipe escolar em oferecer um processo de aprendizagem que valorize a Língua Materna, sem deixar de lado a Língua Portuguesa. Esta, conforme já mencionado, é vista pelos pais como necessária para que seus filhos possam conviver na sociedade não indígena, garantindo-lhes o direito à comunicação, à participação social e ao acesso aos direitos garantidos socialmente.

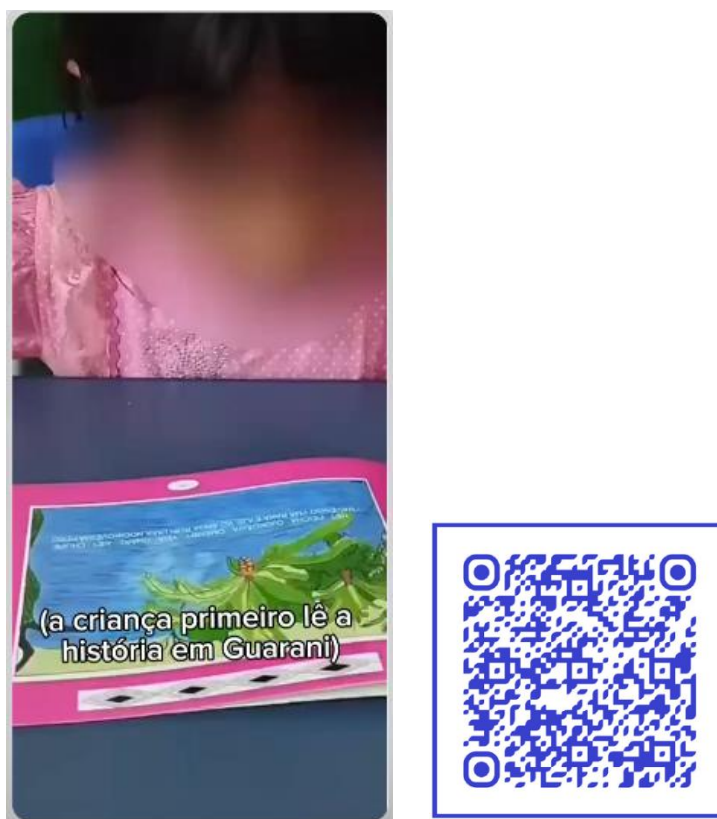


Figura 29 - Vídeo de leitura bilíngue.

Segundo Knapp e Martins (2016), quando se fala em habilidades linguísticas, falamos em: oralidade, fala, escrita, leitura, compreensão e interpretação, domínio de escrita em diversos gêneros textuais e reflexões linguísticas sobre o uso que se faz da língua. Sendo assim espera-se que a Educação Bilíngue desenvolva essas habilidades, onde, por exemplo, o estudante seja capaz de produzir nas duas línguas.

Os autores discorrem também sobre a perspectiva de que existem duas justificativas para implantar uma Educação Bilíngue: crianças que chegam falando a Língua Materna precisam desenvolver a Língua Portuguesa e crianças que chegam falando a Língua Portuguesa precisam aprender a Língua Materna Indígena. Porém o ensino da língua parece ser um processo de grande responsabilidade e não é um processo simples; e faz-se necessário que os professores tanto indígenas, como não indígenas estejam capacitados a aprimorar essas habilidades linguísticas nos estudantes, dispondo de materiais diversos, recursos didáticos e ampliação do conhecimento.

Durante a entrevista com a professora que ministra as aulas de Língua Materna e Cultura Indígena questionou-se se a escola oferecia apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula, a professora respondeu que sim e explicou que esse apoio vinha principalmente da profissional de apoio, que a auxilia de forma significativa, contribuindo para que o trabalho flua melhor, especialmente por dominar a Língua Guarani.

Segundo ela, as duas trabalham de forma colaborativa: enquanto a professora realiza a contação de histórias, a profissional de apoio explica em Língua de Sinais para a criança surda, o que facilita significativamente o desenvolvimento das atividades.

Quanto à complexidade da prática educativa em uma sala de aula com 24 estudantes, entre os quais uma criança surda, a professora relatou que ainda não possui domínio da LIS e que tem pouco conhecimento de Libras. Ela afirmou: “Isso para mim é novidade; no ano passado, em um Curso dos Saberes Indígenas, uma professora levou umas imagens e explicou para nós que era LIS”. A docente reforçou diversas vezes a importância da profissional de apoio durante suas aulas, ressaltando que essa parceria torna possível à criança surda participar das atividades propostas e interagir tanto com ela quanto com os colegas de sala.

O relato da professora evidencia uma realidade vivenciada pela maioria dos docentes indígenas que atuam com estudantes surdos: o conhecimento sobre a Língua Indígena de Sinais no ambiente escolar ainda está em estágio inicial. Por esse motivo, é fundamental que surjam cada vez mais formações e pesquisas voltadas a essa temática, considerada de grande relevância para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e atentas às especificidades culturais.

A professora entrevistada relatou que, nas aulas de Língua Materna e de Cultura Indígena, prioriza a ludicidade e a oralidade, utilizando cartazes, imagens e diferentes recursos visuais, com o objetivo de tornar a contação de histórias acessível, especialmente à criança surda, trabalhado bastante com imagens. Conforme pode-se observar a seguir, por meio do acesso aos QR Codes, são apresentadas algumas atividades e também um jogo de bingo, no qual a professora trabalha a lista de animais na Língua Materna Guarani-Kaiowá e na Língua Portuguesa de forma simultânea, utilizando a ludicidade como estratégia pedagógica, o que torna o processo de aprendizagem mais interessante e significativo.

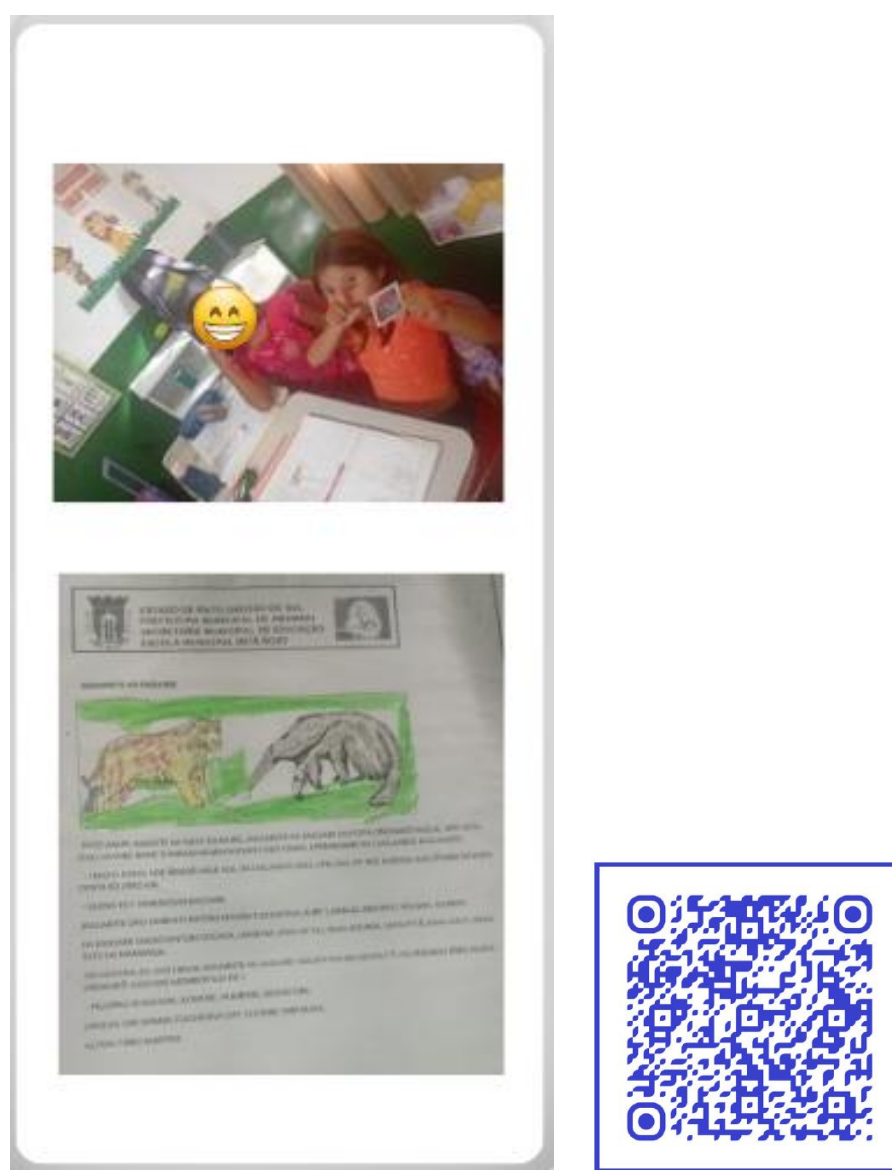


Figura 30 - Atividades desenvolvidas durante as aulas de Cultura Indígena e Língua Materna.

Figura 31 - Bingo bilíngue (animais).



POTĪ	KAPIYVA	KURE KA'AGWY
JAGWA CHAY	JU'I	KAGWAREKAIGWE
KURURU	GUYRA	TAPITI

IMAGENS PARA
O SORTEIO



LISTA DE PALAVRAS TRABALHADAS NO JOGO:

- | | |
|-------------------|-------------|
| 1. MBARAKAJA | 17. KAPIYVA |
| 2. JAGUA | 18. KAGWARE |
| 3. KA'I | 19. CHIKÁY |
| 4. JAGWA CHAY | 20. PIRA |
| 5. KURE | 21. AGWARA |
| 6. VAKA | 22. JU'I |
| 7. MBÓI | 23. KURURU |
| 8. KAVAJU | 24. KARUMBE |
| 9. JAGUARETÊ | 25. POTĪ |
| 10. ANGUJA | 26. GUYRA |
| 11. OVECHA | 27. YPE |
| 12. TAPITI | 28. TUKÃ |
| 13. TATU | 29. ÑATI'Y |
| 14. KURE KA'AGWY | 30. ÑANDU |
| 15. KAGWAREKAIGWE | 31. MBURIKA |
| 16. YPEKŨ SAÍRA | |



A professora destacou que conta com o apoio da professora intérprete, responsável pela mediação entre a Língua Indígena e a Libras, o que favorece a participação da criança nas atividades. Nas aulas de Cultura, desenvolve temas como Terra Indígena, casa de reza, família, animais, culinária indígena e brincadeiras tradicionais, conforme contemplado na BNCC, sempre por meio de propostas lúdicas que facilitem a compreensão de todos os estudantes, especialmente por serem crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (Brasil, 2018, p. 215).

Além disso, trabalha com elementos dos costumes e tradições, utilizando imagens, objetos, trajes e pintura. A criança indígena surda participa de todas as atividades, contando continuamente com o apoio da profissional que interpreta os sinais.

Em resposta ao questionamento sobre sugestões para aprimorar a formação de professores que atuam com estudantes indígenas surdos, a docente destacou a necessidade de que todos tenham formação específica na aprendizagem de línguas de sinais, a fim de garantir uma comunicação mais efetiva com esses estudantes. Relatou vivenciar essa demanda na prática, por se tratar de sua primeira experiência acompanhando uma criança surda, reconhecendo, ainda, a possibilidade de vir a atender outros estudantes com o mesmo perfil. Diante disso, enfatizou a importância de investir em sua formação, buscando especialização e continuidade nos estudos, como forma de qualificar sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Nos capítulos iniciais deste trabalho, buscou-se discutir diferentes modalidades educacionais relevantes para o tema da pesquisa. Por essa razão, propôs-se o desenvolvimento de uma investigação voltada à compreensão das dificuldades e à promoção da ampliação da comunicação entre a criança indígena surda e sua família, por meio da análise e da reflexão sobre metodologias que têm como objetivo minimizar as lacunas na comunicação familiar, especialmente a partir do ensino de línguas de sinais.

Foram abordadas as principais bases legais que fundamentam essas modalidades, bem como suas especificidades, buscando compreender como tem se efetivado o atendimento, nas escolas regulares, aos estudantes que apresentam comprometimentos, sejam eles sensoriais, físicos, cognitivos ou linguísticos.

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo geral da pesquisa consistiu em levantar as necessidades e dificuldades comunicacionais da família e promover o a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tomando como base os sinais familiares utilizados na comunicação doméstica desde o nascimento da criança indígena surda. Já nas primeiras entrevistas realizadas com a mãe, a hipótese do trabalho foi sendo confirmada, evidenciando-se uma comunicação familiar bastante limitada, baseada predominantemente em apontamentos. Também se constatou a ansiedade materna e sua manifestação clara por apoio, demonstrando preocupação em estabelecer maior proximidade e aprimorar a comunicação com a filha. Observou-se que, atualmente, embora muitas escolas se autodeclarem bilíngues, essa proposta ainda está distante de se concretizar. Na prática, a língua de sinais tem sido utilizada apenas como recurso de apoio, e não como a primeira língua do estudante surdo, o que evidencia um distanciamento significativo entre o ideal proposto e a realidade vivenciada.

Assim, a discussão volta-se não apenas às línguas envolvidas e às metodologias de ensino aplicadas, mas também à superação de discursos que reduzem esses sujeitos a uma falta ou deficiência a ser corrigida, estabelecendo-se, em contrapartida, uma abordagem pautada em uma concepção linguística e contemporânea da surdez. Essa perspectiva reconhece a necessidade de recursos como a presença de intérprete em sala de aula e a valorização de sinais específicos da realidade sociocultural. Afinal, trata-se de uma criança indígena surda, inserida

em uma escola de ouvintes¹⁹, como dizem os próprios surdos, com professores ouvintes, o que demanda a construção de práticas verdadeiramente bilíngues.

Diante desse cenário, colocou-se em prática a metodologia proposta, que consistiu na implementação do projeto de aulas compartilhadas entre mãe e filha. Após seis meses de execução, os objetivos foram sendo alcançados, e foi possível observar melhorias significativas na comunicação da criança, tanto no contexto familiar, quanto no ambiente escolar. De acordo com os relatos da mãe e dos professores, a criança passou a apresentar-se mais alegre, expressiva e confiante, o que indica avanços também em sua autoestima. A criança passou a participar com maior autonomia das atividades em sala de aula e em momentos extraclasse, demonstrando maior compreensão de situações cotidianas, como consultas médicas, idas à igreja e viagens em família.

Durante a realização do projeto, desenvolvido nas aulas compartilhadas entre mãe e filha, também observou-se de forma significativa o aprendizado e o interesse demonstrados pela mãe. A participante assimilou os sinais com rapidez, manteve frequência constante nas aulas e, ao final do ano, manifestou o desejo de continuar participando das atividades no ano de 2026, juntamente com a filha.

Diante dessa manifestação, conversou-se sobre a possibilidade de retorno aos estudos. Nesse momento, a mãe relatou que havia interrompido sua escolarização no sexto ano do ensino fundamental e que não havia pensado em retornar. A partir desse fato, incentivou-se a retomada dos estudos, destacando a possibilidade de continuidade da formação acadêmica, inclusive no Ensino Superior, e a concretização do sonho de tornar-se professora, desejo anteriormente projetado para a filha. Ressaltou-se, ainda, que a participante demonstrava potencial para a área educacional.

No início do ano letivo de 2026, em nova conversa realizada na escola, a mãe buscou informações sobre o início das aulas na Sala de Recursos Multifuncional e comunicou que havia se matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), retomando sua trajetória escolar. O momento foi marcado por satisfação e entusiasmo, evidenciados na expressão de alegria, no sorriso e no olhar confiante, reforçando a perspectiva de que, em um futuro próximo, pudesse concretizar o objetivo de tornar-se professora.

A partir desse relato, percebe-se, mais uma vez, e reafirma-se a ideia de que a parceria entre a família e a escola é essencial para o sucesso educacional das crianças. Além disso, tal

¹⁹ Vale ressaltar que a tradução literal para o termo “escola regular” da Língua de Sinais para o Português é bem interessante: “escola do ouvinte”. Todos os surdos utilizam essa expressão em Língua de Sinais para designar a escola onde seria o espaço que deveria ocorrer a sua inclusão. (Quadros, 2008, p. 251)

parceria pode fazer diferença significativa na vida dos familiares envolvidos, especialmente quando recebem apoio e têm a oportunidade de compartilhar suas preocupações e angústias relacionadas ao filho com especificidades. Quando pais e educadores atuam de forma conjunta, constrói-se um ambiente de acolhimento e estímulo que potencializa o processo de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento não apenas da criança, mas de todos os envolvidos no contexto educacional.

Reconhece-se que este trabalho representa apenas o início de um projeto muito mais amplo, inclusive diante da relevância das Línguas Indígenas de Sinais (LIS) para o sujeito surdo indígena. Os poucos sinais que a criança domina em sua língua materna têm sido valorizados, e esse movimento reforça a necessidade de ampliar ações voltadas ao fortalecimento dessas línguas. Nesse sentido, projeta-se, para um futuro próximo, a realização de encontros entre os surdos da Terra Indígena de Amambai, já mapeados ao longo desta pesquisa. Acredita-se ser plenamente possível avançar no registro e no mapeamento de uma Língua Indígena de Sinais Guarani-Kaiowá, considerando o potencial linguístico e cultural existente na comunidade. Ao longo deste processo, têm sido estabelecidos diálogos com professores indígenas, destacando-se a importância de que abracem essa investigação, contribuindo com os indígenas surdos que vivem na mesma comunidade da criança participante desta pesquisa, uma vez que essa iniciativa possui grande valor cultural, social e identitário para todos os envolvidos.

Ao longo das discussões foram destacados os desafios enfrentados para o fortalecimento das línguas indígenas de sinais, entre eles a escassez de materiais didáticos, o preconceito e a luta pelo reconhecimento oficial dessas línguas. Observou-se que, embora a Libras possua respaldo legal, apenas algumas Línguas Indígenas de Sinais, como a Língua Terena e a Língua Pataxó, alcançaram processos de cooficialização.

Santos (2024, p.74) refere-se à língua, para o indígena, como uma forma de existência e resistência. Contudo, para os indígenas surdos, o ato de se comunicar, ser entendido e compreendido configura-se como uma necessidade essencial da convivência humana e comunitária. Essa necessidade, muitas vezes, é marcada pelos próprios sujeitos, justamente em decorrência dos desafios enfrentados nas atividades mais básicas do cotidiano. Por isso, reforça-se a necessidade de preservar, registrar e difundir as Línguas Indígenas de Sinais como línguas legítimas e autônomas, pertencentes aos povos indígenas surdos. Cada sinal representa um espaço de memória, uma marca de identidade e um ato de resistência; ensiná-los significa preservar a cultura, a ancestralidade e o território visual. Por fim, destaca-se a importância de que escola e família caminhem em parceria, uma vez que essa aproximação, além de fortalecer

os vínculos familiares, contribui para o desenvolvimento integral da criança indígena surda, permitindo que ela cresça e participe plenamente dos diferentes espaços sociais que desejar, exercendo seu lugar de fala e apropriando-se de sua cultura e de seu modo de ser indígena surda. Ao mesmo tempo, poderá apropriar-se da língua de sinais utilizada no contexto urbano, tendo-a como suporte comunicativo, assim como a Língua Portuguesa funciona para o indígena ouvinte.

Acredita-se que esse conjunto de conhecimentos favorecerá sua participação como sujeito crítico e ativo na sociedade. Dessa forma, o sonho da mãe de ver a filha formada, quem sabe como professora, poderá concretizar-se, uma vez que o domínio das línguas envolvidas possibilita à jovem escolher a profissão que desejar exercer, apropriando-se desses saberes para participar dos espaços de luta, de conhecimento e de transformação social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Aparecida Valentim. *Políticas linguísticas para os povos indígenas do Brasil*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL), 17, 2014, João Pessoa, PB. Anais [...]. João Pessoa: ALFAL, 2014. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1022-2.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- ANDRADE, Rosane de. *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002.
- ANDRÉ, Marli. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.
- ANGROSINO, M. V. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. *A escolarização de indígenas Terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- AQUINO, Elda Vasques. *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai – MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.
- BENITES, Eliel. *Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue*. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.
- BDTD. *Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras*. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Art. 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96#art-79>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 8 jan. 2022.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. 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*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)*. Publicado em 04 maio 2020. Atualizado em 22 dez. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/planejamento>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14113-25-dezembro-2020-790952-publicacaooriginal-162034-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Panorama do Censo 2022 – Indicadores*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação: 10 anos com apenas 2 das 20 metas cumpridas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 28 fev. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. *Línguas Indígenas de Sinais (LIS): pesquisa de autoria indígena*. Organização: Altaci Corrêa Rubim; David Kaique Rodrigues dos Santos. 1. ed. Brasília, DF: Ministério dos Povos Indígenas, 2024. (Campanha de promoção da Década Internacional das Línguas Indígenas).

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. *MPI e Governo do MS coordenam conjunto de ações que irão gerar investimento de até 160 milhões para os povos indígenas do MS*. Brasília: Ministério dos Povos Indígenas, 12 jun. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/06/mpi-e-governo-do-ms-coordenam-conjunto-de-aco-es-que-irao-gerar-investimento-de-ate-160-milhoes-para-os-povos-indigenas-do-ms>>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 out. 2025.

CAMPOS, Juliana Loureiro de Almeida; SILVA, Taline Cristina; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar? *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia*. 1. ed. Recife: NUPEEA, 2021. p. 95-112. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/351492815>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Avaliação do perfil linguístico de crianças surdas na escola. *Revista Sinalizar*, v. 5, e62944, 2020.

CHAMORRO, Graciela. *Dicionário kaiowá-português*. Colaboração de Ana Suely Arruda Câmara Cabral, Andérbio Márcio Silva Martins, Jorge Domingues Lopes. Ilustrações de Misael Conciánza Jorge. Belo Horizonte: Javali, 2022. 582 p.

CHAMORRO, Graciela. *Terra Madura. Yvy Araguive: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2008.

COELHO, Luciana Lopes. *A Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/620>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

COELHO, Luciana Lopes. *A Educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/925>>. Acesso em: 07 abr. 2024.

COELHO, Luciana Lopes; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A interface entre educação escolar indígena e a educação de surdos no MS. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e124017, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236124017vs01>>.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (CEE/MS). *Deliberação CEE/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019. Educação Especial*. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação (SED), 2019. Disponível em: <<https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ESCOLA MUNICIPAL MITÃ RORY. *Projeto Político Pedagógico*. Amambai, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. *Carta aberta de doutores(as) surdos(as) ao Ministro da Educação Camilo Santana e à Secretária Executiva do MEC Izolda Cela: revogação da exclusão da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos — DIPEBS da estrutura organizacional*. [s. l.], 2023. Disponível em: <<https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Doutores-Surdos.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FERNANDEZ, Eulália. *Língua de sinais e educação de crianças surdas*. *Revista da ANPOLL*, n. 10, p. 121-137, jan./jun. 2001.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

GOOGLE. Google Maps: Escola Municipal Mitã Rory, Amambai, MS. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Em+Mita+Rory>. Acesso em: 20 ago. 2025.

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

GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. *As Línguas de Sinais Indígenas em Contextos Interculturais*. v. 2. Curitiba: Editora CRV, 2021. (Coleção Registros de Estudos e Pesquisas das Línguas de Sinais Indígenas no Brasil).

IFBA – INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. *Módulo I – Conceitos e Aspectos das Línguas Indígenas de Sinais – LIS*. Curso de Formação de Professores das Línguas Indígenas de Sinais – LIS, transmitido ao vivo em 13 de agosto de 2025. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/SHB4qZW400>>. Acesso em: 1 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo escolar 2024: divulgação dos resultados*. Brasília: Ministério da Educação, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2025. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Oralidade e escrita em escolas indígenas guarani e kaiowá: desafios e possibilidades de um ensino bilíngue. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Dourados, v. 7, n. 2, p. 53-73, 2016. DOI: <<http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.2.2016.05>>.

LIMA, Juliana Maria da Silva. *A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 59. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MATEUS, Marcia Aparecida Rodrigues. *Comunicação de uma indígena surda no ensino superior: um estudo de caso*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Formação continuada para tradutores/intérpretes de Libras*. Campo Grande: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, 2012.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paulo André (orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979. (Coleção Missão Aberta – II).

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. (orgs.).

Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

ONU. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. [s. l.]: United Nations, 2015. Disponível em: <<https://sdgs.un.org/2030agenda>>. Acesso em: 12 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF*. Genebra: WHO, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/cif_portugues.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

ORTIZ, Ebfânia da Silva. *Vida e língua Kaiowa: um estudo na comunidade Panambi Lagoa Rica (MS). Teko há nhẽ'ẽ Kaiowa: Pete'ĩ Jeha'ipy Tekohá Panambi Lagoa Rica py (MS)*. 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Orientadora: Aline Castilho Crespe.

PEREIRA, Kamila Figueiredo. *A BNCC e a alfabetização de crianças surdas: quais os caminhos possíveis?* 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2023.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. (Série Pesquisas).

SALAS, Paula. Jean Piaget e a construção do conhecimento: estudos piagetianos apoiam professores a compreender aspectos do desenvolvimento cognitivo do ser humano. *Rede Galápagos*. Itáu Social, São Paulo, 10 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/jean-piaget-e-a-construcao-do-conhecimento/>>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos. *Língua Indígena Pataxó de Sinais: um enfoque na formação escolar dos indígenas Pataxós surdos*. 2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Jequié, 2024. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wpcontent/uploads/2024/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-David-Kaique-Rodrigues-PPGREC.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTOS, Reinaldo do; NASCIMENTO, G. V. S. Cultura escolar e inclusão de alunos surdos em questão: breve reflexão teórica. *Revista Educação e Fronteiras On-line*, v. 7, p. 46-57, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SEDUC nº 61, de 23 de novembro de 2023. Aprova plano de trabalho para vigência a partir de 2024 [...]*. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: Executivo I, São Paulo, ano 133, n. 223, p. 18-21, 24 nov. 2023. Disponível em: <<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-61-de-23-11-2023-aprova-plano-de-trabalho-para-vigencia-a-partir-de-2024-como-parte-integrante-do-termo-de-colaboracao-que-tem-por-objeto-o-atendimento-pedagogico-escol/>>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO, ESPORTE E CULTURA (SETESC-MS). *Mãe de indígenas surdos, Ondina lutou pela educação dos filhos e deu o primeiro passo para oficializar a língua Terena de sinais*. Campo Grande, 27 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.setesc.ms.gov.br/mae-de-indigenas-surdos-ondina-lutou-pela-educacao-de-filhos-e-deu-o-primeiro-passo-para-oficializar-a-lingua-terena-de-sinais/>>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; ZANOLLI, Maria de Lourdes; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 175-183, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/cVFgjPSKNSvvHCBY8TD3sBJ/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2025.

TRENTO, Camila Carollo. *Comunicação e interação social de indígenas surdos Guarani-Kaiowá com a sociedade não indígena: uma investigação sobre o papel da Libras*. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2026. Disponível em: <https://imj3xkixn9epp76evmrbaui.streamlit.app/>. Acesso em: 12 abr. 2026.

UNESCO. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO, 2019. 47 p. Disponível em: <<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>>. Acesso em: 12 out. 2025.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>>. Acesso em: 06 abr. 2024.

VILHALVA, Shirley. *Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos: desafios e proposições*. 2024. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

APÊNDICE A - Questionário professores de apoio e Sala de Recursos

Questões norteadoras para a entrevista com professores de apoio e Sala de Recursos
Nome Completo: _____
Formação Acadêmica: _____
Tempo de serviço na Escola Atual: _____
Tempo de serviço na Educação Especial Indígena? _____
Quantos estudantes público alvo da Educação Especial você acompanha/ trabalha?
Todos possuem laudo médico/Cid ou outra avaliação multiprofissional e interdisciplinar? Se sim, por favor informe qual diagnóstico.
A(s) família(s) do(s) estudante(s) que você acompanha/trabalha, participa(m) e se preocupa(m) com a vida escolar do(s) mesmo(s). Se sim, de que forma?
Sobre as adequações específicas para atendimento escolar de estudantes público alvo da Educação Especial indique o que é realizado pela escola? () Adequações em recursos materiais e visuais. () Tradução para língua indígena. () A utilização da Língua Indígena de sinais ou sinais maternos. () Flexibilização do currículo. () Produção de materiais que consideram a interculturalidade. () Utilização de NTICS (Novas Tecnologias de Informações e Comunicação) e tecnologias assistivas. () Nenhum dos anteriores. () Outros. _____
Em relação a adequações realizadas pela Rede Municipal de Ensino indique ainda quais são feitas: () Contratação de profissionais especializados. () Aquisição de materiais adaptados e tecnologias assistivas. () Promoção de debates e estudos sobre adaptação curricular. () Promoção de debates e estudo sobre as políticas de Educação Especial. () Oferta de cursos de formação específica para os professores que atendem o público alvo da

Educação Especial.

() Nenhuma adequação.

() Outros. _____

Como você avalia a estratégias/attitudes dos professores em relação aos estudantes público alvo da Educação Especial na escola que você atual?

() Adequada às especificidades dos estudantes.

() Inadequadas, não atendem as especificidades dos estudantes

() Boas, mas poderiam melhorar.

() Outros. _____

A Rede Municipal promove o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a comunidade escolar em que você atua?

() Sim, para toda comunidade escolar.

() Sim, apenas para professores da modalidade da Educação Especial.

() Participam todas as pessoas que possuem interesse.

() Não promove.

() Outros. _____

Referente a Educação Especial indígena, você tem observado uma necessidade ou sugestão específica que não foi citada acima. Se a resposta for sim, poderia escrevê-la por favor?

APÊNDICE B - Questionário realizado com a mãe da criança:

Questionário para entrevista com a mãe da criança, que fará parte da pesquisa de estudo de caso para a escrita da dissertação.

QUESTIONÁRIO – MÃE DA CRIANÇA

IDENTIFICAÇÃO (preenchida pelo pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

- Como era a comunicação e o comportamento antes da sua filha frequentar a escola?
- Quantas pessoas fazem parte da sua família?
- Como os familiares se comunicam com sua filha?
- Os sinais foram todos elaborados por ela ou teve sinais que as pessoas com quem ela se comunica criaram/usavam?
- Alguém na sua família conhece Libras? Se a resposta for sim, como aprenderam?
- Você já aprendeu algum sinal de Libras com sua filha?
- Hoje, com o uso das tecnologias, existe alguma mudança no comportamento/interação dos membros da família com a filha?
- Diante de uma situação em que foi necessário avisar, orientar, conversar sobre qualquer assunto, quais estratégias foram usadas?
- Quais as expectativas para o futuro da sua filha?

Descoberta da deficiência:

- Quando perceberam que seu(sua) filho(A) tinha deficiência auditiva?
- Como foi a gestação?
- O que a família pensa a respeito da surdez?
- Existem mais surdos na aldeia? Tem contato com eles? Com que frequência?
- Quando sua filha teve contato com a Libras?

- Na falta de sinais, como ela se comunica?
- Os sinais vêm acompanhados com expressões faciais e corporais? Isso ajuda ou atrapalha a compreensão do que ela tem a dizer?
- Ela repete sinais para informar coisas diferentes?
- Ela consegue contar uma história usando sinais?
- O que você acha que ajudaria na comunicação de vocês?

Escola:

- Com que idade sua filha começou a frequentar a escola?
- Tem intérprete?
- Como é a interação dela dentro da sala de aula com os professores e colegas de sala?
- Como era a comunicação e o comportamento antes da sua filha frequentar a escola?

APÊNDICE C - Questionário para a professora regente

Questionário para entrevista com a professora regente, que fará parte da pesquisa de estudo de caso para a escrita da dissertação. Ele está estruturado em blocos temáticos, com perguntas abertas que permitem a coleta de dados qualitativos, com o objetivo de coletar informações sobre a prática pedagógica com a criança indígena surda em sala regular, estratégias de ensino, inclusão e avaliação.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORA REGENTE

IDENTIFICAÇÃO (preenchida pelo pesquisador):

Nome da professora: _____

Escola: _____

Ano/série: _____

Disciplina(s): _____

Data: _____

BLOCO 1: PERFIL DA CRIANÇA/ INCLUSÃO

1. Como você descreveria a participação da criança indígena surda em sala de aula?
2. Quais são as maiores dificuldades que você percebe na aprendizagem dela?
3. Como é trabalhada a identidade cultural indígena da criança?
4. Como tem sido a participação da família dessa criança?

BLOCO 2: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

5. A proposta da Educação Inclusiva prevê que os estudantes surdos sejam incluídos na escola regular por meio da educação bilíngue, com o apoio de profissionais como o tradutor e intérprete de Libras (TILS). Na sua percepção, esse atendimento está sendo garantido para a criança indígena surda na escola? Explique sua resposta.

6. Que estratégias/metodologias você utiliza para incluir essa criança nas atividades de sala? Como ela tem sido alfabetizada?

7. Como você adapta os conteúdos e a linguagem para que ela compreenda o que está sendo trabalhado?

7. Você utiliza materiais visuais ou outros recursos diferenciados? Quais?

8. Como ocorre a comunicação e a interação social da criança com os colegas e professores?

BLOCO 3: TRABALHO EM CONJUNTO

9. Como ocorre o trabalho colaborativo entre você e a professora de apoio/intérprete de Libras?

10. A presença da intérprete tem facilitado o processo de inclusão da criança? De que forma?

11. Vocês planejam atividades juntas? Com que frequência?

BLOCO 4: AVALIAÇÃO

- 12. Como você realiza a avaliação da criança indígena surda?
- 13. Que critérios utiliza para considerar seu desenvolvimento e aprendizado?
- 14. Você percebe avanços desde o início do ano? Pode dar exemplos?

BLOCO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 15. Quais são os maiores desafios e potencialidades de ter uma criança indígena surda na sua turma?
- 16. O que você acredita que poderia melhorar o processo de inclusão dessa criança?

Professora Entrevistada

APÊNDICE D - Questionário para a professora de apoio / intérprete de Libras.

Questionário para entrevista com a professora de apoio/ intérprete, que será usado como parte da pesquisa de estudo de caso para a escrita da dissertação. Ele está estruturado em blocos temáticos, com perguntas abertas que permitem a coleta de dados qualitativos, com o objetivo de compreender o papel da intérprete no processo de inclusão da criança indígena surda, sua atuação em sala, relação com a criança e com os professores.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORA DE APOIO / INTÉRPRETE DE LIBRAS

IDENTIFICAÇÃO (PREENCHIDA PELA PESQUISADORA):

Nome da professora de apoio/intérprete: _____

Escola: _____

Função: () Intérprete de Libras () Professora de apoio () Ambos

Data: _____

BLOCO 1: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual é o seu papel no acompanhamento da criança indígena surda em sala de aula?
2. Qual a sua formação em Libras? Tem experiência anterior com alunos surdos e/ou indígenas?

BLOCO 2: COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO

3. Como é a comunicação da criança indígena surda com você? Ela compreende os sinais utilizados?
4. Como você adapta os sinais e expressões considerando os sinais caseiros, a cultura e o contexto indígena da criança?
5. Você percebe avanço na comunicação dela ao longo do tempo? Pode dar exemplos?

BLOCO 3: PRÁTICA EM SALA DE AULA

6. Como ocorre sua interação com a professora regente? Vocês planejam atividades juntas?
7. Quais estratégias você utiliza para garantir que a criança compreenda o conteúdo?
8. A criança participa das atividades com os colegas? Em que momentos?

BLOCO 4: LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS (LIS/LIPS) E SINAIS FAMILIARES

9. Você possui algum conhecimento sobre Línguas Indígenas de Sinais?
10. Você percebe que a criança utiliza sinais próprios, desenvolvidos em casa e ligados à sua língua materna indígena? Poderia descrever alguns exemplos?

11. Como você lida com esses sinais familiares durante a mediação?

- () Valorizo e incorporo quando possível
- () Corrijo e apresento o sinal correspondente em Libras
- () Procuro compreender e registrar para comparação
- () Outro: _____

Explique: _____

12. Na sua opinião, qual é a importância das Línguas Indígenas de Sinais para o desenvolvimento linguístico e identitário da criança indígena surda?

13. De que forma você combina Libras com os sinais que a criança traz de casa?

BLOCO 5: RESULTADOS E DESAFIOS

14. Você percebeu mudanças na comunicação da criança com a mãe após as aulas de Libras em conjunto?

15. Quais foram os maiores desafios no trabalho com essa criança?

16. E quais os maiores avanços que você observou desde o início do ano?

BLOCO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

17. Na sua opinião, o projeto de ensinar línguas de sinais à mãe e filha contribuiu com o desenvolvimento da criança?

18. O que poderia ser feito para melhorar ainda mais o processo de inclusão dessa criança?

19. Deseja acrescentar algo sobre sua experiência com o projeto?

Professora Entrevistada

APÊNDICE E – Questionário para a professora de Língua Materna e Cultura Indígena

Questionário para entrevista com a professora de Língua Materna e Cultura Indígena/Turma de 1º Ano, referente ao trabalho com criança indígena surda, que fará parte da pesquisa de estudo de caso para a escrita da dissertação. Ele está estruturado em blocos temáticos, com perguntas abertas que permitem a coleta de dados qualitativos, com o objetivo coletar informações sobre as práticas pedagógicas, desafios e condições de trabalho de professoras que atuam nas disciplinas de Língua Materna e Cultura Indígena em turmas de alfabetização (1º ano) que atendem a criança indígena surda.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA E CULTURA INDÍGENA

1. IDENTIFICAÇÃO (PREENCHIDA PELA PESQUISADORA):

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

1.3 Você se identifica como indígena? () Sim () Não

Se sim, qual etnia? _____

1.4 Formação inicial (curso / instituição / ano de conclusão):

1.5 Possui formação continuada ou cursos na área de Educação Indígena? Quais?

1.6 Possui formação ou capacitação relacionada à Educação de Surdos ou Libras? Quais?

1.7 Há quantos anos atua na docência?

1.8. Há quanto tempo trabalha nesta escola e especificamente com turmas de alfabetização?

2. CONTEXTO DA TURMA:

2.1. Quantos estudantes há na turma? _____

2.2. Há outros estudantes indígenas e/ou com deficiência? _____

2.3 A escola oferece apoio (intérprete de Libras, professor de apoio, sala de recursos, etc.)?

Se sim, como ocorre esse apoio?

Se não, como você lida com essa ausência?

3. METODOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS:

3.1. Quais metodologias você costuma utilizar para o ensino de Língua Materna na alfabetização?

3.2. Como você adapta essas metodologias para incluir a criança indígena surda?

3.3. Você tem conhecimento sobre as línguas indígenas de sinais? LIS? Qual sua opinião sobre o ensino dessas línguas?

3.4 Você utiliza Lis ou Libras em sala?

Se sim: em qual nível de fluência você se considera?

Se não: de que forma estabelece comunicação com a criança?

3.5 Quais recursos pedagógicos utiliza com ela (visuais, materiais concretos, tecnologia, histórias em quadrinhos, jogos, etc.)?

3.6 Como trabalha os conteúdos de Cultura Indígena com a turma?

3.7 A cultura específica da etnia da criança é contemplada nas atividades? Como?

3.8 A criança surda participa ativamente das atividades culturais? De que forma?

4. FACILIDADES E DIFICULDADES:

4.1. Quais aspectos você considera facilitadores no trabalho com essa criança?

4.2. Quais são as principais dificuldades enfrentadas?

() Comunicação

() Falta de formação

() Falta de recursos

() Pouco apoio da escola / família / comunidade

Outros: _____

4.3. Como você lida com essas dificuldades no dia a dia?

5. PERCEPÇÕES E SUGESTÕES:

5.1. Como você avalia o desenvolvimento da criança indígena surda nas disciplinas?

5.2. O que você considera essencial para garantir uma educação de qualidade para estudantes indígenas surdos?

5.3. Que sugestões daria para melhorar a formação de professores para atuar com essa realidade?

Professora Entrevistada

APÊNDICE F - Requerimentos

À Secretaria de Saúde Indígena – SESAI, do Município de Amambai

Assunto: Solicitação de Dados sobre Pessoas Indígenas Surdas ou com deficiência auditiva

Eu, Camila Carollo Trento, mestranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Professora Dra. Luciana Lopes Coelho, venho por meio deste solicitar informações sobre o número de pessoas indígenas surdas ou com deficiência auditiva identificadas no Município de Amambai, juntamente com a data de nascimento, o endereço e se possível agente de saúde responsável. Também gostaria de saber estratégias da Secretaria de Saúde Indígena de Amambai para a identificação de pessoas indígenas surdas.

As informações solicitadas serão muito relevantes para a minha pesquisa de mestrado, pois permitirão conhecer o contexto municipal do quantitativo de indígenas surdos identificados, que posteriormente serão comparados com os dados sobre estudantes atendidos nas redes de educação básica. A continuidade da pesquisa e as análises realizadas dependem bastante do conhecimento desse panorama quantitativo e das estratégias das redes de saúde de Amambai para a identificação de pessoas indígenas surdas.

Agradeço desde já pela colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Camila Carollo Trento Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Contato: telcami@hotmail.com

Telefone: 67-998712567

À Secretaria de Educação Especial

Assunto: Solicitação de Dados sobre Estudantes Indígenas Surdos

Eu, Camila Carollo Trento, mestranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Professora Dra. Luciana Lopes Coelho, venho por meio deste solicitar informações sobre o número de estudantes indígenas surdos atendidos na Rede Estadual do Município de Amambai, bem como a escola e/ou terra indígena onde estudam, a inserção de profissionais intérpretes de Libras e de apoio nas salas de aula regulares e a existência de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas.

As informações solicitadas serão muito relevantes para a minha pesquisa de mestrado, pois permitirão conhecer o contexto municipal do atendimento escolar de estudantes indígenas surdos. A continuidade da pesquisa e as análises realizadas dependem bastante do conhecimento desse panorama quantitativo e das estratégias ofertadas pelas redes de ensino de Amambai para a inclusão escolar de estudantes indígenas surdos.

Agradeço desde já pela colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Camila Carollo Trento Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Contato: telcami@hotmail.com

Telefone: 67-998712567

APÊNDICE G - Projeto de aulas práticas.

PROJETO: LINGUAS DE SINAIS, UMA PONTE PARA INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA INDÍGENA SURDA

Local: ESCOLA MUNICIPAL MITÃ RORY – SALA DE RECURSOS.

Responsável: PROFESSORA CAMILA CAROLLO TRENTTO.

Público alvo: CRIANÇA INDÍGENA SURDA E SUA MÃE.

Duração: ABRIL A JUNHO DE 2025.

Frequência: QUATRO AULAS POR SEMANA.

JUSTIFICATIVA:

Todas as crianças surdas têm direito a participar da vida familiar, de uma escola comum e da comunidade, mesmo que em cada um desses momentos mereçam uma atenção diferenciada às suas necessidades especiais. E é no ambiente familiar que esse desenvolvimento tem início, e é a base para uma vida de sucesso e conquistas. Sabe-se que uma criança aprende a sua língua natural e adquire linguagem, através de condições apropriadas de estímulos, ou seja: numa interação natural em situações de comunicação, seja através de trocas verbais, ou de outras formas de comunicação. Quanto mais rica for a interação dessa criança com o ambiente em que vive, mais possibilidades esta terá de desenvolver-se.

A criança é uma estudante indígena surda, matriculada no primeiro ano do ensino fundamental. Ela reside com sua família em uma terra indígena na reserva de Amambai, onde, segundo relatos de sua mãe, a comunicação familiar ocorre por meio de apontamentos e sinais caseiros, desenvolvidos dentro do contexto comunitário e familiar, inclusive pela própria criança. Nesse sentido, a Libras constitui-se como a segunda língua da estudante, enquanto os sinais caseiros representam sua forma de comunicação cotidiana no ambiente familiar. A mãe também compartilhou que, por não conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sente dificuldades para aprofundar a sua comunicação com a filha e expressou o desejo de aprender também a Libras junto com a filha. No entanto, ela também relatou a dificuldade de participar das aulas ministradas pela Secretaria de Educação, devido à distância de sua residência e ao fato de ter um bebê de um ano e quatro meses. Assim, para promover a inclusão social da estudante e fortalecer a comunicação familiar, parece ser fundamental que sua família

O presente projeto tem como objetivo conhecer a realidade comunicacional da família, e oferecer a possibilidade de ampliação das estratégias de comunicação por meio das línguas de sinais. A Libras pode se tornar um suporte linguístico para que a estudante e a família desenvolvam a língua indígena de sinais, mais contextualizada e já emergida do contexto sociocultural da criança. Tenho como hipótese que a aprendizagem e utilização de mais línguas de sinais para a comunicação no ambiente doméstico e social permita uma maior interação da criança, pois agregará a Libras como uma ferramenta de inclusão e de valorização e aprendizagem também dos sinais utilizados no ambiente familiar e da língua materna na forma escrita (Guarani).

Esse apoio à família se daria principalmente com o desenvolvimento de ações e estratégias de incentivo à comunicação, inicialmente entre a criança surda e sua mãe, partindo da investigação da forma de comunicação no contexto familiar, analisando as dificuldades encontradas pela família no que se refere à educação da criança surda, principalmente construindo estratégias de ensino baseadas nas necessidades e propostas da comunidade indígena, pensando na possível viabilidade de elaboração de material bilíngue/plurilíngue (línguas orais e de sinais).

Como docente na Educação Especial Indígena, meu objetivo maior com esse projeto seria conhecer e contribuir com a ampliação da comunicação entre a família e a criança surda, tendo a língua indígena materna oral e a de sinais da criança surda como ponto de partida para a aquisição de uma nova língua. Este projeto visa também oferecer suporte para que a criança se sinta acolhida pela escola em sua forma de se comunicar, sabendo que tem alguém que pretende compreender e ampliar suas estratégias de comunicação, que não ficarão restritas à família e comunidade indígena.

Segundo Vilhalva (2021), os estudos e utilização das línguas de sinais na educação escolar indígena passam pelo reconhecimento dos sinais emergentes já utilizados em contextos familiares, que dão sentido aos processos próprios de ensino-aprendizagem. Por isso, o objetivo da educação escolar indígena não pode ser o de anular os conhecimentos prévios da criança, mas em dar-lhe uma formação que permita a ela tornar-se criança sem perder suas identidades culturais construídas nas interações familiares.

OBJETIVOS:

Levantar os sinais familiares utilizados na comunicação da estudante;

Conhecer a cultura indígena da estudante e a influência no processo de aprendizagem das línguas envolvidas.

Apresentar estratégias das línguas viso-gestuais, tais como a Libras, para colaborar com as possíveis dificuldades comunicacionais que a estudante indígena surda poderá enfrentar no contexto educacional, social e comunitário referentes à comunicação, à interação e ao uso das Línguas de Sinais.

Auxiliar no desenvolvimento de estratégias visuais de comunicação entre a criança e sua mãe.

Utilizar a metodologia de ensino de segunda língua na apresentação da Libras para a estudante, respeitando os sinais caseiros como primeira língua e ponte para a aprendizagem da segunda língua de sinais;

Discutir com a estudante e a mãe os sinais básicos e avançados utilizados na comunicação cotidiana.

Estimular a participação ativa da mãe no processo de ensino e aprendizagem da estudante.

METODOLOGIA:

As aulas serão realizadas de forma interativa e prática, abordando temas do cotidiano e necessidades comunicativas específicas da criança e sua mãe, sempre buscando resgatar e valorizar os sinais tradicionais utilizados pela família e pela comunidade indígena. Buscando trabalhar a LIS (Língua Indígena de Sinais) juntamente com a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

As atividades incluirão aulas práticas: Levantamento de sinais caseiros, em seguida apresentação e treino de sinais essenciais para a comunicação diária; Jogos e dinâmicas: Atividades lúdicas para facilitar o desenvolvimento, a memorização e o aprendizado dos sinais; Situações simuladas: Exercícios práticos baseados em interações familiares comum; Materiais de apoio: Vídeos, apostilas ilustradas e aplicativos educativos; Acompanhamento e avaliação: Registro do progresso da estudante e da mãe por meio de observação e feedback contínuo.

RECURSOS

HUMANOS: Professora, a criança e sua mãe.

RECURSOS MATERIAIS:

Papel sulfite;

Cola;

Lápis de cor;

Lápis preto;

Borracha;

Tinta;

Computador (internet);

Impressora;

Lousa;

Marcador para quadro branco;

Jogos diversos.

RESULTADOS ESPERADOS:

Ampliação das estratégias de comunicação da criança com os seus familiares.

Motivar a participação da família no processo educacional da estudante.

Ampliar o vocabulário da LIS, da Libras e da língua materna oral na forma escrita.

Redução de barreiras comunicacionais no ambiente familiar e sócio comunitário.

Valorização da identidade cultural indígena no ensino das línguas.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e baseada na participação, envolvimento e progresso dos familiares e da estudante. Serão realizadas observações periódicas e encontros para feedback, ajustando a metodologia conforme necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto visa proporcionar um ambiente mais acessível e acolhedor para a criança, reforçando a importância de valorização dos sinais caseiros, sua língua materna, bem como da Libras como uma segunda língua, promovendo a inclusão familiar, escolar e comunitária. A parceria entre escola, família e comunidade será essencial para o sucesso dessa iniciativa, garantindo que a estudante tenha um desenvolvimento pleno e integrado à sua cultura.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. As Línguas de Sinais Indígenas em Contextos Interculturais. Volume 2. Curitiba: Editora CRV, 2021. (Coleção Registros de Estudos e Pesquisas das Línguas de Sinais Indígenas no Brasil).

APÊNDICE H - Questionário de Entrevista Pós-Implementação do Projeto de Aulas Compartilhadas

Questionário para entrevista com a mãe, que será parte da pesquisa de estudo de caso para a escrita da dissertação. Ele está estruturado em blocos temáticos, com perguntas abertas que permitem a coleta de dados qualitativos sobre as experiências, percepções e resultados do projeto.

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA – PROJETO: LÍNGUAS DE SINAIS, UMA PONTE PARA INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA INDÍGENA SURDA

IDENTIFICAÇÃO (preencher pela pesquisadora):

Nome da mãe (ou responsável): _____

Nome da filha: _____

Comunidade Indígena: _____

Data da entrevista: _____

Entrevistadora: _____

BLOCO 1: SITUAÇÃO ANTERIOR AO PROJETO

1. Antes das aulas de Línguas de Sinais, como era a comunicação entre você e sua filha indígena surda?

2. Você e sua família enfrentavam no dia a dia alguma dificuldade para se comunicar com ela? Se a resposta for sim, relate quais.

3. Como você se sentia diante dessas dificuldades? Quais estratégias de comunicação vocês adotaram?

BLOCO 2: PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

4. O que te motivou a participar do projeto de aulas de línguas de sinais com sua filha?

5. Como você se sentiu durante as aulas? Foi fácil ou difícil aprender alguns sinais?

6. Como foi participar das aulas junto com sua filha? Como era o momento das aulas para vocês duas?

BLOCO 3: MUDANÇAS PERCEBIDAS APÓS O PROJETO

7. Você percebeu alguma mudança na comunicação entre você e sua filha depois das aulas?
8. Que tipo de sinais vocês mais usam no dia a dia? Pode dar alguns exemplos?
9. A convivência e o relacionamento entre vocês mudaram de alguma forma?
10. Você acredita que sua filha se sente mais compreendida ou mais feliz agora? Por quê?

BLOCO 4: AVALIAÇÃO E CONTINUIDADE

11. Na sua opinião, o projeto foi importante? Por quê?
12. Você acha importante continuar aprendendo as línguas de sinais? Pretende continuar?
13. O que você diria para outras mães ou famílias de crianças surdas da comunidade?
14. Deseja acrescentar algo sobre sua experiência com o projeto?

Responsável pela informação: _____

Grau de parentesco com o (a) criança (a): _____