

## **A Interface entre Educação Escolar Indígena e a Educação de Surdos no MS**

**Luciana Lopes Coelho<sup>1</sup>**  
**Marilda Moraes Garcia Bruno<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS – Brasil

**RESUMO – A Interface entre Educação Escolar Indígena e a Educação de Surdos no MS.** O texto apresenta o resultado de uma investigação realizada em comunidades Guarani e Kaiowá que teve como objetivo o levantamento e análise dos discursos que circulam entre os profissionais da educação escolar indígena sobre as diferenças dos estudantes surdos. A fundamentação teórico-metodológica abordou os pressupostos da teoria pós-crítica. Os participantes da pesquisa elencaram as barreiras que os estudantes enfrentam para o acesso às escolas e aos conhecimentos locais e universais, incluindo as línguas utilizadas na sua comunidade. Argumenta-se que a ampliação das investigações e do uso de línguas de sinais emergentes naqueles contextos pode contribuir com práticas de ensino plurilíngue mais adequadas para os estudantes indígenas surdos.

**Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação de Surdos. Línguas de Sinais.**

**ABSTRACT – The Interface between Indigenous School Education and Deaf Education in MS.** The text presents the result of an investigation carried in Guarani and Kaiowá communities, which aimed to survey and analyze the discourses that circulate among indigenous school education professionals about the differences of deaf students. The theoretical-methodological foundation approached the post-critical theory assumptions. Survey participants listed the barriers students face in accessing schools and accessing local and universal knowledge, including the languages used in their community. It presents arguments about the expansion of investigations and the use of emerging sign languages in those contexts may contribute to more adequate plurilingual teaching practices for indigenous deaf students.

**Keywords: Indigenous School Education. Deaf Education. Sign Languages.**

## Introdução

A construção<sup>1</sup> da educação escolar no Brasil tornou possível a institucionalização, divulgação e acesso da maioria da população aos (selecionados) conhecimentos universais da humanidade. No entanto, nesse percurso, influenciado pela colonização europeia, muitos outros conhecimentos, línguas e culturas, foram deixados fora dos materiais, saberes e práticas institucionalizados.

Nas áreas urbanas, as crianças conhecem as línguas provenientes da Europa e América do Norte e desconhecem as línguas dos povos originários da América do Sul. Na maioria das escolas urbanas, a primeira língua ensinada é a Língua Portuguesa, seguida do inglês e espanhol, como segunda e terceira língua. Essa hegemonia das línguas e conhecimentos dos povos colonizadores está entrelaçada em uma rede discursiva que abrange os materiais didáticos e midiáticos utilizados nas escolas e universidades brasileiras.

Construir uma argumentação sobre a construção da interface entre as modalidades educação bilíngue de surdos e educação indígena requer considerar a trajetória dessas modalidades de ensino e suas especificidades dentro do contexto discursivo nacional. Requer também delimitar alguns aspectos específicos das escolas indígenas, tais como o contexto plurilíngue e as políticas linguísticas, na tentativa de estabelecer um diálogo, que não busque o consenso ou a reafirmação do mesmo, mas que seja uma potência geradora de algo novo (Deleuze, 2000), ou, como argumenta Costa (2007, p. 113), que permita produzir saberes “[...] que subvertam os discursos hegemônicos e inscrevam no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade”.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada em escolas de comunidades indígenas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. O estudo teve como foco o levantamento e análise dos discursos que circulam entre os profissionais da educação escolar indígena sobre as diferenças dos estudantes surdos e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e foi publicado em uma tese de conclusão do curso de doutorado. A fundamentação teórico-metodológica abordou os pressupostos da teoria pós-crítica, que orienta a compreender como os códigos, palavras, línguas são utilizadas para constituir uma realidade e significá-la. Para Foucault (1999), os discursos são práticas que identificam os sujeitos, narram as coisas e ao mesmo tempo as constituem, constituindo, assim, uma certa realidade que se constrói dentro de tramas discursivas. Por essa razão, não é possível jamais inaugurar qualquer discurso, pois inúmeras vezes antes já o enunciaram e constituíram com eles redes discursivas. Veiga-Neto (2007, p. 43) explica que, quando se analisa a escola, os currículos, a pedagogia, a didática, a função da escola, os papéis dos professores e das professoras,

[...] não estamos falando de coisas que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que temos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a ela.

Para compreender a rede discursiva das escolas indígenas, opta-se, neste estudo, por entrevistar gestores da educação municipal, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores indígenas e uma estudante surda maior de idade, em terras indígenas nos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia do estado de MS. As lideranças das comunidades foram consultadas antes das visitas, bem como as secretarias de educação dos municípios e as escolas indígenas, que, por meio dos seus gestores, permitiram as visitas, as conversas e os registros. Todas as pessoas que participaram autorizaram a divulgação dos dados por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido elaborado pela pesquisadora. Foram realizados registros de vozes, imagens e observações em diário de campo.

Os procedimentos metodológicos seguiram o arcabouço teórico da etnografia pós-crítica, que, segundo Klein e Damico (2014, p. 70), permite a utilização de movimentos de ver e narrar distintos que colocam em dúvida uma série de estratégias que visam a capturar indivíduos e multiplicidades humanas. A necessidade de adequar um método etnográfico ao nosso diferente tempo e espaço nos leva a um caminho menos propositivo e ritualístico e mais autorreflexivo, com respeito à subjetividade e mais autoconsciente das estratégias linguísticas e narrativas (Klein; Damico, 2014).

A seguir, apresenta-se a contextualização do tema e a discussão dos resultados do estudo realizado.

## **A Educação Escolar e os Povos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul**

A educação escolar indígena que está em construção nas terras habitadas por povos Guarani e Kaiowá deve ser problematizada a partir dos aspectos históricos das comunidades, das suas lutas pelas terras e por escolas que considerem suas práticas culturais e linguísticas. Nesses tempos, a população indígena do Mato Grosso do Sul precisa ressignificar cotidianamente sua existência, cultura e língua para constituir uma escola ao seu modo, na tentativa de romper com a hegemonia dos modelos de educação nacional.

De acordo com o *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2010), as pessoas que se declaravam indígenas no Brasil eram cerca de 818 mil, dos quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras. Nesse estudo foram identificadas aproximadamente 305 etnias e mais de 274 línguas diferentes (IBGE, 2010). Uma dessas línguas indígenas é a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, utilizada pelos povos Urubu-

-Kaaapor no estado do Maranhão (IBGE, 2010). Os pesquisadores Martins e Chamorro (2015, p. 729) apontam que, se considerar-se somente as línguas que ainda possuem falantes, como comumente vem sendo apresentado por pesquisadores e missionários que atuam diretamente com as comunidades indígenas brasileiras, esse número diminui para cerca de 180 línguas. Afirmam ainda que antes da chegada dos europeus no século XVI havia mais de mil línguas em território brasileiro. Esses estudos não apresentam dados de outras línguas indígenas de sinais reconhecidas ou que estão em processo de catalogação e investigação.

O censo ainda revela que, mesmo com a identificação das línguas indígenas em uso, dentro das terras existem muitos indivíduos que não falam a língua da sua comunidade (cerca de 43% não falam uma língua indígena), enquanto que a Língua Portuguesa é falada por 76,9%. Fora das terras indígenas praticamente todos os indígenas falam português e somente 12% usam alguma língua indígena.

As etnias Guarani e Kaiowá, são muitas vezes reunidas em um único grupo genérico chamado de Guarani-Kaiowá, que somados perfazem um total de 67.523 indivíduos e se configura na segunda maior etnia do Brasil em relação ao número de indivíduos. No estado do Mato Grosso do Sul, essa população indígena é a mais numerosa e está espalhada por diversas áreas, como terras indígenas, reservas indígenas, acampamentos e áreas de retomada de territórios tradicionais, sendo essas últimas consideradas áreas de conflito em diversos municípios do estado.

Estudos indicam que, desde os primeiros contatos dos europeus com nativos e nativas sul-americanos/as, durante o período de colonização, já existiram tentativas de comunicação que impulsionaram a alfabetização e escolarização dos povos originários, nomeados indígenas. Na perspectiva do colonizador (não indígena), os povos desse lado do oceano eram incivilizados e condenados ao castigo eterno, precisavam das luzes do conhecimento que os conduziriam à salvação (Nascimento; Vinha, 2012; Cohn, 2014).

Os desafios surgidos nas tentativas de civilizar indígenas sul americanos relacionavam-se às diferenças linguísticas e culturais. Colonizadores esforçaram-se para aprender o idioma nativo, registrar a língua oral indígena em grafia e elaborar gramáticas dessas línguas, como parte de projetos que tinham como objetivo promover um bilinguismo de transição, ou seja, o ensino da língua materna e a partir dela a aprendizagem da língua nacional, muitas vezes em parceria com o Estado Brasileiro (Cohn, 2014; Knapp, 2016). Os autores analisam que, na história da escolarização de indígenas, sempre foram ofertados serviços educacionais com o objetivo de mudar o que esses sujeitos são e integrá-los à sociedade que os envolvem.

A mudança de objetivos da escola indígena começou com as reivindicações dos movimentos indígenas a partir da década de 1970, organizados e articulados por meio de grandes Assembleias Indígenas, que uniu grupos antes isolados na luta pela garantia dos direitos (Cohn, 2014; Knapp, 2016). Constata-se a partir daí uma mudança no discurs-

so sobre a Educação Escolar Indígena. Os resultados expressam-se nos enunciados que começaram a ser recorrentes nas produções acadêmicas, tais como: protagonismo indígena, a escola como instrumento de autodeterminação e autonomia, a escola e a contribuição para valorização das práticas culturais e das identidades diferenciadas. A comunidade indígena começa a definir os princípios para a gestão da escola diferenciada: necessidade de materiais didáticos específicos, alfabetização na língua materna, calendário escolar integrado às práticas cotidianas e rituais do grupo, professor indígena qualificado para o magistério ao mesmo tempo em que se escolariza, educação escolar para o diálogo intercultural (Grupioni, 2008, Knapp, 2016).

Para Cohn (2014), o modelo contemporâneo de educação escolar indígena (chamado de escola diferenciada indígena) se apresenta como uma opção contra os projetos integracionistas do passado. Em seu início, foi posto em prática através de projetos alternativos à política oficial, e, com os movimentos indígenas na década de 1970, passa a ser reconhecido legal e juridicamente assegurado na Constituição de 1988. No artigo 210, parágrafo 2º da *Constituição Federal* de 1988, dispõe-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” (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a escola diferenciada indígena foi criada para ser uma forma de resistência às políticas e pedagogias normalizadoras, que priorizavam currículos e línguas de comunidades urbanas. As práticas que intencionaram subverter a educação institucionalizada lutavam para incluir na escola a língua materna das comunidades indígenas, formas de diferenciar o currículo, o espaço e as metodologias. Alguns trabalhos identificam nos discursos da comunidade indígena a relação entre a língua e os processos de significação e manutenção das identidades (Nascimento; Vinha, 2012).

Pesquisadores indígenas, entre os quais está Lescano (2016), defendem que a escola diferenciada indígena hoje pode ser um instrumento de valorização da cultura e de luta por visibilidade nas disputas travadas contra a hegemonização da cultura brasileira. Esses pesquisadores e outros não indígenas chamam a atenção para o fato de que uma educação bilíngue e intercultural entre os povos indígenas deve não só se fundamentar na cultura do estudante e utilizar sua língua materna como ponte para a aquisição de uma segunda língua, mas também buscar valorizar e preservar essas culturas e línguas (Martins; Chamorro, 2015; Knapp, 2016). As professoras Nascimento e Vinha (2012) defendem ainda a construção de uma escola específica e diferenciada que não promova o apagamento de sentidos dos conhecimentos e das práticas socioculturais dos indígenas, através da autogestão indígena e do diálogo intercultural.

Nos dias atuais, as comunidades indígenas, por meio da escola diferenciada, tentam ressignificar a função da escrita e da língua in-

dígena, em uma relação de resistência ao modelo tradicional de escola, urbanocêntrica e monolíngue. No bojo das lutas contemporâneas está também a adequação das escolas indígenas à proposta de educação bilíngue para estudantes surdos/as (que deve incluir as línguas de sinais e a modalidade escrita da língua oral). Significa que novas línguas e códigos estão sendo difundidas e ensinadas na escola indígena, espaço já plurilíngue.

No Brasil, há uma grande população surda, são 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, 5,1% da população, sendo que 2,7 milhões são surdos profundos, ou seja, não escutam nada, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). O censo não divulgou quantos desses indivíduos são indígenas. A investigadora e linguista Shirley Vilhalva (2009) estima que existem 1.286 indígenas com alguma deficiência auditiva no estado de Mato Grosso do Sul. No entanto, apenas uma pequena parte desses sujeitos está matriculada em escolas localizadas no campo e em terras indígenas.

No documento *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (ONU, 2008), foi recomendado que os Estados adotem medidas eficazes no sentido de assegurar a melhora contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças e pessoas indígenas com deficiência. Nele, a educação para a população com deficiência nas escolas indígenas é colocada como um direito, assim como a saúde, a liberdade e a língua materna.

### **A Modalidade da Educação Bilíngue (ou Plurilíngue) de Surdos no Brasil**

A escolarização da pessoa indígena com deficiência surge na política educacional brasileira recentemente, sobretudo nas discussões da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI (Brasil, 2008). Esse documento recomenda que todas as crianças sejam incluídas nas escolas da rede regular de ensino, com garantia de acesso, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino, além de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores e demais profissionais da educação. Especificamente sobre a diferença existente no contexto das escolas em terras indígenas o texto apenas cita:

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).

Para o ensino de pessoas surdas na escola regular, a política fundamenta-se na Lei de Libras (Brasil, 2002) e no decreto Decreto nº 5.626

(Brasil, 2005); tais documentos recomendam que o ensino bilíngue considere a Língua de Sinais como primeira língua dos estudantes surdos que sinalizam e as línguas orais na modalidade escrita como segundas e terceiras línguas. Entende-se que esse ensino será efetivado com a inserção de tradutores/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa nas salas de aula comum a todos os estudantes e de professores bilíngues no AEE e em classes bilíngues dentro das escolas regulares. O texto recomenda ainda que, em razão das diferenças linguísticas, o estudante surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008).

Nos últimos anos, o movimento surdo tem reivindicado o reconhecimento e a diferenciação da modalidade Ensino Bilíngue dentro do sistema regular de ensino, assim como a organização de salas e escolas bilíngues, já previstas no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). No ano de 2019, foi realizada uma revisão da Política de Educação Especial então vigente, com o intuito de ampliar as possibilidades de atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, e incluir no sistema regular de ensino novamente as instituições especializadas e classes especiais/bilíngues em escolas regulares. Em 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, que, após 60 dias, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. Na análise de Rocha, Mendes e Lacerda (2020, p. 2):

O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil.

O texto proposto para a nova Política de Educação Especial (Brasil, 2020) argumentava que as escolas regulares não atendiam às necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência, e orientava que o ensino desses estudantes deveria acontecer também na rede de instituições específicas e especializadas. No âmbito da educação de surdos, ela defendeu a organização do ensino bilíngue em escolas específicas como forma de garantir a efetivação do direito linguístico dos surdos de se comunicarem e aprenderem utilizando como meio a Libras, defesa essa já realizada pelo movimento surdo desde 2012, com a entrega e publicação da *Carta aberta ao Ministro da Educação, elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística* (Campello et al., 2012).

Os documentos supracitados nada mencionam sobre as diferentes línguas já identificadas entre comunidades indígenas e outras comunidades de surdos que constituem sistemas específicos para comunicação, e poderiam ser instrumentos eficazes no ensino escolar. Outra



problemática reside na organização de escolas bilíngues, pois, estariam condicionadas a um quantitativo de estudantes surdos necessários para a sua implementação, assim como as classes bilíngues localizadas em escolas regulares. Também esses espaços seriam disponibilizados para pessoas surdas que optam por esse serviço,

No bojo das políticas neoliberais do governo de Jair Bolsonaro, a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para reconhecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação escolar, oferecida em Libras, como primeira 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 estudantes 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 (Brasil, 2021).

Desse modo, a Educação Bilíngue de surdos adquire *status* de modalidade de ensino, tal como a educação escolar indígena, a educação de jovens e adultos e outras. Como uma modalidade específica, defende-se que o currículo, os métodos e os materiais didáticos devem ser diferenciados e o financiamento dessa nova modalidade deverá ser custeado pela União, com oferta de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a implantação de adequações em todo o país (Brasil, 2021).

Se, por um lado, o reconhecimento da modalidade da Educação Bilíngue representa a valorização das lutas históricas e políticas dos movimentos surdos e da Língua de Sinais dos surdos urbanos, por outro lado, ela impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade de ofertar esse ensino para todos os surdos optantes pela educação escolar em Libras. No entanto, a falta de escolas especiais de surdos ou de classes bilíngues na educação do campo, em áreas rurais e indígenas, ou em escolas das águas, nos indica que tal modalidade não será uma realidade naqueles contextos. E, caso sejam organizadas nessas regiões, o currículo, as estratégias e as metodologias de ensino necessariamente serão distintas das escolas urbanas, considerando o plurilinguismo das comunidades de indígenas surdos.

A linguista indígena surda Shirley Vilhalva (2009) realiza pesquisas com o objetivo de registrar e divulgar estudos sobre as línguas indígenas de sinais e sobre a educação escolar de estudantes indígenas surdos do MS. Suas investigações demonstram que os indígenas surdos utilizam formas diferentes de comunicação, que são nomeadas por outros pesquisadores como línguas maternas, idiomas maternos, língua nativa, sinais caseiros, entre outras. Em um trabalho recente, em parceria com João Carlos Gomes (Gomes; Vilhalva, 2021), os autores discutem que essa comunicação é construída no contexto sociolinguístico dos sujeitos surdos em diferentes regiões do Brasil e apresentam as mesmas características comuns às línguas naturais, tais como variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade, além de gramáticas próprias que incluem todos os níveis linguísticos – fonológico, morfológico, se-



mântico, sintático e pragmático, que permitem os sujeitos expressarem diferentes significados (Gomes; Vilhalva, 2021).

Com a análise de diferentes trabalhos investigativos, Gomes e Vilhalva (2021) demonstram o que chamam de epistemologias evolutivas dos estudos das línguas de sinais, pois consideram que os sinais familiares evoluíram para os sinais emergentes das línguas de sinais indígenas, constituídas em diferentes contextos interculturais. Para os autores, os sinais familiares possuem configurações iconográficas interculturais, e podem ser utilizados como processos próprios de ensino-aprendizagem nos contextos das escolas indígenas. Eles defendem que a inclusão e utilização das línguas de sinais indígenas pode melhorar significativamente a qualidade desse ensino. Afirmam também que os profissionais intérpretes terão a responsabilidade de promover a acessibilidade linguística dos estudantes indígenas surdos por meio da interpretação da cultura, das histórias, dos movimentos, das políticas de cultura e de identidade do que os autores nomeiam de povo surdo.

### **Expectativas e Impasses para o Atendimento Escolar de Estudantes Indígenas Surdos**

O levantamento realizado nas secretarias de educação dos municípios e confirmado durante as visitas às escolas demonstrou que havia cinco estudantes com dificuldades para ouvir matriculados e frequentando as escolas das comunidades, sendo quatro estudantes cursando os anos iniciais do ensino fundamental e um concluindo o ensino médio. Esse número aumentou em relação a um primeiro estudo realizado no ano de 2011 (Coelho, 2011), quando oito sujeitos surdos foram identificados nas comunidades, mas apenas três frequentavam a escola.

A entrevista com os gestores e professores abordou diferentes temas que permeiam a inclusão de estudantes surdos nas escolas indígenas. Desses temas, foram selecionados alguns mais recorrentes nas falas para serem discutidos neste texto: identificação e avaliação das deficiências, contratação de profissionais para o atendimento dos estudantes surdos e estratégias dos profissionais da escola indígena para o ensino de estudantes surdos.

A inclusão de pessoas com deficiências nas escolas diferenciadas indígenas foi ampliada recentemente, resultado das políticas educacionais inclusivas. No entanto, ainda existem muitos relatos de estudantes que fracassam no ensino escolar ou que estão ainda fora da escola. No cotidiano escolar, os professores apontam problemas como a falta de estrutura física, material e de pessoal para atender às necessidades dos estudantes e falta de formação específica no que diz respeito às diferenças de comportamento, aprendizagem e comunicação, entre outros.

Os profissionais da educação que participaram da pesquisa explicam que a interface entre as modalidades da educação indígena e educação inclusiva não se efetiva de forma tão simples, justamente pelas diferenças socioculturais mencionadas no texto da PNEEPEI (Brasil,

2008). O reconhecimento da diferença linguística das pessoas indígenas e das pessoas surdas e a menção dessa interface na política não são suficientes para a efetivação desse ensino no cotidiano escolar. As primeiras barreiras que surgem são relacionadas à avaliação das diferenças e provimento de recursos para o atendimento específico dos estudantes surdos.

Para as três representantes das secretarias de educação dos municípios (que não são indígenas) entrevistadas, a falta de um laudo clínico atestando a deficiência do/da estudante dificultaria a captação de recursos materiais e humanos para o trabalho nas escolas. A valorização do saber clínico/médico fica evidente quando elas dizem ser esse laudo necessário para a organização de atendimento específico aos estudantes: “[...] a prefeitura tem que justificar a contratação desse profissional. Porque estamos pagando um instrutor mediador? Porque ele está atendendo uma criança surda. Aí devemos mostrar o laudo” (gestora da educação especial apud Coelho, 2019, p. 102).

No município no qual atua essa gestora, essas palavras foram vistas ecoando em outras vozes, de outros profissionais: “[...] se ela tivesse o laudo garantia um professor de apoio”, disse uma coordenadora escolar, outra diretora justifica que “alguns (estudantes) estão com característica, mas sem laudo” e ainda uma professora desabafa: “a preocupação que eu tenho é que a gente possa conseguir o laudo” (apud Coelho, 2019, p. 102). Em comunidades rurais, distantes dos municípios, cuja maioria das pessoas vivem em situação de vulnerabilidade social devido à falta de coisas básicas à sobrevivência, a busca por esse laudo médico se torna uma negociação muito demorada.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que ratifica o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reafirma no artigo 2º parágrafo 1º que a “[...] avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”. Essa lei apresenta uma série de fatores a serem considerados quando se avalia se um sujeito tem ou não uma deficiência, tais como: impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. A lei permite que o sujeito seja avaliado considerando um grupo de características que não se limita ao diagnóstico clínico fornecido pelo profissional médico. Outros saberes de outros profissionais podem ser levados em conta, além de outras características que devem ser observadas no sujeito.

A subordinação do atendimento escolar à avaliação e laudo clínicos faz surgir outros problemas quando da condução dessa avaliação; sobretudo quando tentam avaliar crianças indígenas fora do seu contexto, sem conhecer a língua e os aspectos culturais e sociais da comunidade. Em nenhum núcleo de educação especial dos municípios pesquisados existe professor/a indígena na equipe. Os gestores afirmaram que pretendem incluir um profissional em breve, devido às dificuldades que as técnicas encontram quando visitam as escolas indígenas.

A complexidade do trabalho de avaliação de crianças indígenas falantes de outra língua é discutida pelas gestoras, com a apresentação de exemplos de situações vividas durante o trabalho de avaliação. O desconhecimento da cultura e da língua indígena levou as técnicas da educação especial muitas vezes a interpretar de diferentes formas as expressões e experiências das crianças. Em muitas ocasiões, não identificaram as potencialidades ou as dificuldades dos/das estudantes avaliados/as. Elas lamentam que, por não saberem a língua materna das crianças e jovens, a avaliação fica comprometida e elas acabam experimentando situações de falarem e não serem compreendidas.

Após a avaliação dessas crianças, as profissionais da educação especial e da educação indígena dos municípios falam que esbarram em um novo e seguinte problema, o da contratação de profissionais específicos para o atendimento escolar de estudantes surdos. As diferenças culturais e linguísticas dos estudantes seriam os motivos que dificultam a contratação. Além desses, as gestoras explicam que faltam nos municípios profissionais capacitados especificamente para o atendimento de estudantes surdos; faltam profissionais capacitados em Língua de Sinais para a interpretação nas escolas do município em geral, incluindo as escolas localizadas nas terras indígenas.

A falta de pedagoga/o bilíngue para atuar nos anos iniciais das escolas indígenas é a justificativa para substituir esse profissional por um intérprete de Libras ou profissional de apoio que trabalharia em parceria com o professor indígena. Assim, a gestão escolar tem depositado a esperança de promover uma melhoria no atendimento de estudantes surdos com a inserção do profissional intérprete de Língua de Sinais nas salas de alfabetização.

Além de conhecimentos pedagógicos e linguísticos, as gestoras ainda explicam que o profissional deve compreender as diferenças culturais que existem naquela comunidade. Quando questionadas sobre a formação continuada de professores indígenas para o atendimento de crianças com deficiência, as gestoras dizem ser algo muito complexo de se planejar. Além dos conhecimentos específicos da área, o profissional para atuar na educação indígena também deveria conhecer a língua materna indígena e os aspectos socioculturais da comunidade.

O discurso da necessidade de um especialista na área da educação especial para atender as crianças com deficiências ou da necessidade de aquisição de um corpus de saberes específicos é recorrente entre os profissionais indígenas. Os diretores (apud Coelho, 2019, p. 111) repetem que os professores da escola indígena “não estão preparados” para esse desafio de ensinar pessoas que não ouvem. Eles expõem preocupação com o desconhecimento da Libras e de metodologias para ensinar os conteúdos aos estudantes surdos, mas defendem a importância desse diálogo com outros saberes, que estariam fora da comunidade. Eles reproduzem o discurso da necessidade da Libras e dos conhecimentos metodológicos específicos.

Os entrevistados apontam ainda uma série de fatores que dificultam o trabalho, principalmente a falta de estrutura material e humana

“adequadas”. A PNEEPEI (Brasil, 2008) recomenda que o atendimento complementar ou suplementar dos estudantes público-alvo da educação especial deve ser realizado em turno diferenciado do regular. E para esse atendimento, devem ser organizadas salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, incluindo as indígenas, e a contratação de professores e professoras habilitados especificamente para essa função.

Na deliberação do Conselho Estadual de Educação do MS nº 10.647, que fixou normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, fica instituído que “[...] o atendimento educacional especializado deverá compor a proposta pedagógica das escolas indígenas nos termos desta Deliberação” (Mato Grosso do Sul, 2015, p. 4). As recomendações do documento vão desde a garantia de acessibilidade à escola para os estudantes com deficiência até a organização dos espaços com recursos humanos e materiais, além do incentivo ao uso dos sinais emergentes pelos indígenas surdos.

Quanto à acessibilidade, o que não é dito nos documentos e que as observações *in loco* nas comunidades indígenas e nas escolas diferenciadas permitiu-nos verificar foi que as terras indígenas muitas vezes são extensas e as casas localizadas em diferentes pontos delas, umas mais próximas e outras mais distantes. Os caminhos são sempre de terra sem asfalto, e, dependendo das condições climáticas, dificultam a passagem de meios de transporte como bicicletas, motos, carros e ônibus. Os problemas de locomoção das crianças nas comunidades também dificultam a frequência na escola indígena, principalmente quando são crianças com deficiências. Uma relação pôde ser estabelecida entre a dificuldade de acesso às escolas indígenas e a participação de crianças com deficiências nas salas de aula regulares e no atendimento educacional especializado. O estudo mostrou que as dificuldades apontadas no ano de 2011 (Coelho, 2011) ainda não foram sanadas, prolongando a exclusão de crianças com deficiência dos serviços específicos de atendimento às necessidades educativas dos estudantes surdos.

A falta generalizada de recursos para a efetivação do atendimento educacional especializado de estudantes surdos é eloquente e mostra o quanto as escolas indígenas estão distantes de conseguirem as condições adequadas, segundo as recomendações da política e as reivindicações dos movimentos surdos. Em todos os casos citados, viu-se que existe uma tecnologia política negando o acesso dos sujeitos com deficiências às escolas através da não oferta de transportes, da não contratação de mais profissionais, da não oferta de formação continuada aos professores indígenas para atuarem nesse contexto, entre outros.

Discutiu-se anteriormente que a constituição de uma educação diferenciada indígena se fundamenta no discurso de valorização da língua materna e dos aspectos culturais das comunidades. Um dos diretores escolares explicou que as comunidades estavam substituindo a Língua Guarani pela Língua Portuguesa, e muitos pais e mães optavam pelo ensino exclusivo da Língua Portuguesa para seus filhos. A escola

indígena entra nesse contexto para ser um instrumento de visibilidade e valorização linguística e cultural.

No entanto, quando se compara os resultados de anos de escolarização de crianças surdas sinalizantes nas escolas indígenas com outras que possuíam alguma perda auditiva, mas ainda compreendiam a fala, fica evidente que a audição mesmo parcial determina o sucesso escolar de estudantes também nesses contextos. Os profissionais da educação (apud Coelho, 2019, p. 122) analisaram que as experiências de aprendizagem de duas estudantes em sala de aula foram positivas porque elas compreendiam a língua falada na escola e “mais especificamente a língua portuguesa”, que é a língua dos materiais escolares. Infelizmente as línguas de sinais ainda não encontram possibilidades de serem desenvolvidas, pesquisadas e utilizadas em muitas comunidades indígenas.

### **A Questão Linguística na Comunidade Indígena Surda**

Na maioria das escolas indígenas atuais, a pré-escola e os primeiros dois anos de alfabetização são ministrados em língua materna e, após o terceiro ano, inclui-se a língua portuguesa como segunda língua. E o estudante surdo deve aprender essas duas línguas e ainda a Língua de Sinais oficial da comunidade surda brasileira, a Libras. Na prática, a língua materna da comunidade indígena acaba se tornando restrita à comunicação oral e social, e a Língua Portuguesa é utilizada para os registros da escola, uma vez que ela é a língua dos materiais didáticos e impressos em geral, das mídias, de instituições como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), igrejas, supermercados, rodoviária, hospital, banco entre outros (Knapp, 2016).

Para exemplificar como se dá esse ensino das línguas nas escolas indígenas investigadas, expõe-se três casos de atendimento escolar de crianças surdas narradas pelos professores, em três escolas diferentes. Em um primeiro caso, uma aluna de sete anos matriculada na sala do pré-escolar de uma escola municipal, estudava junto com mais 23 estudantes. A professora regente da sala é bilíngue, sabe a Língua Guarani e a Língua Portuguesa, mas não conhece a Língua de Sinais. A escola tem como proposta o ensino bilíngue desde a fase de alfabetização. Sobre a estudante, a professora explica que ela é atenta e esperta, observa tudo ao seu redor e copia os comportamentos dos colegas e da professora. Copia atividades no caderno quando orientada de forma visual, com a utilização de “sinais manuais e gestos” (Coelho, 2019, p. 126). Somente naquele ano a criança começou a aprender o alfabeto manual da Língua Portuguesa e alguns sinais da Libras na sala de recursos multifuncionais. Observou-se a aluna em sala de aula e foi possível ver as tentativas de comunicação dos colegas e das professoras com ela, sempre utilizando sinais icônicos e emergentes.

Na sala de recursos, ela é atendida por uma professora indígena que é falante da Língua Portuguesa e da Língua Guarani e conhece pouco a Libras. O atendimento é realizado no horário de aula em alguns períodos na semana, por conta das dificuldades que a estudante possui

de acesso à escola nos dois turnos. A professora explica que a aluna tem uma perda auditiva profunda e que tenta imitar os movimentos da boca e os sons feitos pelas pessoas ao redor. Relata que os colegas da escola criam estratégias visuais para a comunicação com a estudante surda, que também utiliza o recurso de apontar objetos e pessoas. A família da menina também utiliza sinais constituídos no ambiente familiar para se comunicar e encorajam a leitura labial da Língua Guarani. Ela ainda não está alfabetizada em alguma das línguas; e, segundo a professora, sabe apenas alguns sinais e palavras isoladas.

Quando se questionou sobre o ensino das línguas na sala de recursos multifuncionais, a professora respondeu: “[...] eu estou ensinando a língua portuguesa mesmo” (apud Coelho, 2019, p. 127). A sala possui um banner com o alfabeto sinalizado da Língua Portuguesa pendurado na parede, e a professora explica que é mais fácil ensinar aquele que já possui uma tradução para a Língua de Sinais. Assim, diz que ensina Língua Portuguesa e Libras ao mesmo tempo. Também foram vistos os materiais utilizados na sala de recursos e eram, em sua maioria, para o ensino da Língua Portuguesa. O ensino não se restringe ao alfabeto sinalizado e à escrita da Língua Portuguesa. A professora relata também que compõe o atendimento realizado individualmente o ensino dos sons das letras utilizando uma técnica de estimulação oral.

A professora mostrou como faz com a aluna para que fosse possível observar a técnica. Ela se assemelha à utilizada por fonoaudiólogos, dos exercícios articulatórios, para treino da fala através da imitação dos movimentos da boca. A professora se coloca na frente da aluna, aponta para a letra do alfabeto no banner, realiza o som da letra com a mão da aluna na garganta e depois leva a mão da menina na própria garganta para ela imitar o som e perceber o movimento das cordas vocais. Foi possível observar que a aluna conseguiu realizar alguns sons e outros não. Outras atividades propostas como a escrita do próprio nome e das letras do alfabeto são realizadas também através da imitação. A professora escreveu em um papel e a criança copiou. A professora diz conhecer pouco a Libras, pois fez um curso básico apenas, e que está aprendendo junto com a aluna. Essa experiência serve como exemplo da discrepância do ensino bilíngue de surdos nas áreas urbanas e em áreas rurais do mesmo país; são práticas muito diferentes dentro de um mesmo território nacional, práticas essas que se ancoram nas pedagogias corretivas a que os surdos foram submetidos por muito tempo (Lopes, 2007).

Para a estudante indígena surda, a língua materna da comunidade tem ficado em um terceiro plano. No entanto, a partir da aquisição da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais pela estudante, a professora acredita que será possível o ensino da Língua Guarani. São práticas que mostram que, dentro das possibilidades disponíveis para que esse ensino se efetive, as professoras recorrem ao ensino da língua oral hegemônica no contexto escolar: a Língua Portuguesa dos materiais escolares, dos banners, das histórias infantis, que estão presentes também na escola indígena.

O segundo caso é de outra escola no mesmo município. O estudante de seis anos está na sala de alfabetização e conta com uma professora de apoio que o acompanha cotidianamente na sala, e que planeja também atividades individuais esporadicamente na sala de recursos multifuncionais. Essa escola, como as outras escolas indígenas, tem como objetivo alfabetizar as crianças indígenas primeiro na língua materna, a Língua Guarani, e, em seguida, ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua. A Língua Portuguesa se torna língua de instrução na escola a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

Na sala de aula em que o estudante surdo está incluído, a professora alfabetizadora é indígena e falante da Língua Guarani, assim como a professora de apoio, também indígena que conhece a Libras. As gestoras do município e da escola comemoram a contratação da professora de apoio, pois, segundo elas, o estudante “pôde aprender alguma coisa” (apud Coelho, 2019, p. 130). A diretora (apud Coelho, 2019, p. 130) relata que a família tem um sistema próprio de comunicação com essa criança, mas agora ele está “aprendendo de fato uma língua (a Libras)”.

De acordo com os relatos das professoras, na sala de aula o menino está bem animado, e parece gostar de se relacionar com os outros colegas. As professoras e gestoras acreditam que a presença do estudante surdo na escola é benéfica para todos os estudantes, pois eles tentam estabelecer uma comunicação com o estudante surdo. Está tão bem entrosado que a professora de apoio diz que as atividades de aprendizagem se tornaram menos interessantes que as brincadeiras com os outros estudantes. No entanto, algumas dificuldades são apontadas, e relacionam-se à complexidade do ensino das línguas envolvidas no contexto da escola indígena.

A professora de apoio explica que possui dificuldades para encontrar estratégias de ensino da língua materna na sala de aula comum, e, por essa razão, retira o estudante da sala regular algumas vezes na semana para ensinar individualmente as línguas em uma sala separada. Na sala de aula regular de primeiro ano do ensino fundamental, em que o menino estava incluído, observou-se que no quadro continha atividades apenas em Língua Guarani. Mesmo sendo o Guarani a língua de instrução da sala, inicialmente, na sala de recursos, as professoras relatam que não encontraram possibilidades de promover o ensino da Língua Guarani e optaram pelo ensino da Língua Portuguesa. Depois elas decidiram incluir o Guarani no processo de alfabetização do estudante, para ele poder acompanhar as aulas na sala regular. A professora de apoio explica que começou com o atendimento individualizado frequente, depois foi diminuindo para manter o estudante mais tempo na sala de aula regular.

A professora relata que os horários e os dias do atendimento individual na sala de recursos não são fixos, e são decididos pelas professoras conforme os conteúdos e atividades propostos para a sala no dia. Sobre a comunicação entre eles, ela respondeu: “Nos comunicamos com sinais caseiros e também uso a Libras” (apud Coelho, 2019, p. 132).



Essa professora havia cursado especialização em Educação Especial e cursos de formação em Libras, e, no município, para a gestora de educação especial, era considerada a professora indígena melhor capacitada para esse atendimento.

A professora de apoio tinha a responsabilidade de ensinar a Língua Guarani escrita, a Língua Portuguesa e ainda a Libras, além de aprender com o estudante uma maneira de sinalizar conceitos específicos da sua comunidade. Por enquanto, a língua que tem sido a língua de instrução do estudante é a Língua Portuguesa, e a professora ensina essa língua em momentos de atendimento individualizado e também nos momentos de aprendizagem coletiva na sala de aula regular. Nas observações que foram realizadas na sala de aula e na sala de recursos, verificou-se que o estudante sinaliza alguns objetos, animais e o nome dele, bem como escreve algumas palavras em português e guarani, a partir do comando sinalizado pela professora.

Segundo as professoras, o ensino concomitante da Língua Guarani e da Língua Portuguesa já é um processo muito complexo, e elas precisam buscar estratégias para realizar isso utilizando o alfabeto sinalizado da Língua Portuguesa. Por enquanto, a professora regente só fala em Guarani na sala de aula e a professora de apoio precisa interpretar utilizando o alfabeto manual da Língua Portuguesa. Sobre essa questão linguística, as professoras explicam que o alfabeto da Língua Guarani é diferente, com algumas letras a mais:

O guarani é diferente do português, no alfabeto tem 33 letras, e o alfabeto do português é menor. [...] No guarani tem o A e o Ñ, o N e o Ñ. O que o guarani não tem é o Z, X, F e o C, de casa. Usamos só o K. Mas uso o alfabeto manual para ensinar o guarani, por exemplo: se for ensinar o *Ka'i* (macaco), aí ele escreve o K, o A, a virgulazinha em cima (apóstrofe) e o I [...]. Na língua portuguesa não tem o vocábulo NT e o G com til, também o som de ã [...]. Agora nós já temos todas as letras do alfabeto Guarani, ele já deu sinal para todas (Professora de Apoio apud Coelho, 2019, p. 133).

Interessante observar que a professora desenvolveu junto com o estudante uma forma sinalizada do alfabeto da Língua Guarani. Para ela, a escrita dessa língua é um desafio até mesmo para muitos falantes da comunidade, que falam a língua, mas não a escrevem. A professora (apud Coelho, 2019, p. 66) explica que muitos professores que ingressaram no magistério até o ano de 2013 como leigos (sem formação em nível superior) “não sabiam planejar na língua, não sabiam escrever na língua”. A escrita da Língua Guarani está sendo retomada, discutida, pesquisada e divulgada recentemente por professores indígenas que já possuem formação em nível superior e estão se dedicando ao ensino e pesquisa da língua. Por essa razão, também os materiais didáticos são escassos na Língua Guarani, e estão em processo de criação. Os livros e materiais didáticos disponíveis na escola são a maioria em Língua Portuguesa. Observou-se que também as placas, recados fixados nos corredores e secretaria, bem como outros materiais, são produzidos na Língua Portuguesa.

Em um terceiro caso analisado, dois estudantes surdos estão matriculados na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola indígena, mas a frequentam com dificuldade, pois, na terra onde moram, não existe linha interna de ônibus, e a linha que existe passa na rodovia (distante alguns quilômetros das casas) e leva até a cidade. A esses estudantes foi ofertado o atendimento educacional especializado em uma escola da cidade, mas, apesar da importância, a gestora da educação especial diz que por ser longe e de difícil acesso, não exigem a frequência dos estudantes. Eles frequentam a sala de aula regular, participam das refeições e atividades comuns, mas segundo os professores, não estão alfabetizados em alguma das línguas envolvidas.

A dificuldade de comunicação com os estudantes tem sido um motivo apontado para o fracasso das tentativas de alfabetização e letramento. Na sala de aula o professor é indígena e ministra os conteúdos em Língua Guarani, mas os estudantes não estão assistidos por um(a) professor (a) de apoio e/ou intérprete de Libras. O professor regente da sala relata que os meninos não frequentam assiduamente a escola.

No dia que a pesquisadora visitou a escola, os dois estudantes estavam presentes. No horário da visita à sala de aula, os estudantes da sala estavam na quadra para a aula de educação física, mas eles não participavam da aula, e um deles estava caminhando pela escola e vendo o que acontecia ao redor. Houve tentativa de comunicação, mas a criança surda ficou olhando atenta aos sinais e não respondeu, apenas imitou alguns sinais. O outro estudante parecia mais integrado ao grupo da sala. Ele também imitou alguns sinais e apenas repetia o que a pesquisadora sinalizava. Os dois pareciam estar contentes com a atenção que receberam e com a forma utilizada nas tentativas de comunicação, pois acompanharam as visitantes até o portão da escola para a despedida. Nota-se que eles não possuem uma língua de instrução e comunicação, mas desenvolvem estratégias de comunicação sinalizada com os colegas e professores da escola.

Sobre o ensino desses estudantes, o professor afirma: “a gente faz o que pode com ele” (apud Coelho, 2019, p. 134), que sugere que, mesmo sem a formação específica em Língua de Sinais ou em educação de surdos, ele tenta encontrar estratégias para que esse ensino aconteça no cotidiano escolar. As atividades realizadas são apontar os conteúdos, pessoas e objetos e pedir para copiar do quadro. Os estudantes não estão alfabetizados nas línguas orais escritas e nem conhecem a Libras.

Nesses três casos, verifica-se a falta de estruturas material e humana adequadas, bem como profissionais formados para o ensino de estudantes surdos, o que provoca a exclusão e fracasso escolar dos estudantes. Quando os estudantes possuem esse acompanhamento, de um/a professor/a de apoio e/ou intérprete de Libras, mesmo que aprendendo mais uma língua de fora do seu contexto indígena, eles acessam muitas informações e possibilidades. No entanto, entende-se que a Língua Portuguesa e a Libras são línguas hegemônicas nas escolas inclusivas urbanas, e o atendimento escolar nos contextos indígenas deve

considerar as diferentes línguas maternas e sinais já desenvolvidos e utilizados na comunidade, como orientado na *Deliberação do CEE/MS nº 10.647* (Mato Grosso do Sul, 2015).

## Considerações Finais

Os dados da pesquisa evidenciam que os discursos da educação escolar em suas modalidades indígena, bilíngue, especial, circunscrevem os sujeitos e as práticas pedagógicas em tramas discursivas pré-estabelecidas, que capturam as diferenças e as invisibilizam em contextos específicos. As barreiras impostas para o acesso e participação de estudantes indígenas surdos em instituições escolares mostram que o sistema de ensino tem negado o direito linguístico e o próprio direito à educação escolar que os estudantes possuem. As barreiras estruturais impedem o acesso das pessoas com deficiência às instituições e serviços e as barreiras de comunicação são erigidas no convívio de estudantes surdos com outros estudantes e profissionais da rede (professores, gestores, técnicas/os da educação especial, etc.), e se intensificam nos momentos de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares. A falta generalizada de profissionais conhecedores de Línguas de Sinais, com formação específica, impõe aos estudantes indígenas surdos uma responsabilidade individual de sucesso escolar em um contexto plurilíngue. A demanda por profissionais da educação escolar, nesse contexto, exige uma formação em Línguas de Sinais e em Educação Bilíngue/plurilíngue mais atenta às diferenças culturais e linguísticas dos estudantes indígenas surdos.

O AEE ofertado para estudantes surdos em Salas de Recursos Multifuncionais, quando acontece, apresenta as mesmas características já apontadas pela pesquisadora Enicéia Mendes (2017) na avaliação dos resultados do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP). Se configura como um serviço de tamanho único, para todos os estudantes com deficiência da escola, e não consegue responder, durante uma ou duas horas de atendimento no mesmo turno escolar, como nos casos apresentados, às necessidades diferenciadas das crianças surdas que, em geral, chegam à escola somente aos 6 anos de idade, com especificidades linguísticas e culturais. A pesquisadora analisa ainda que o sucesso da inclusão escolar não deve ser avaliado a partir de números e estatísticas de aumento de matrículas na modalidade de educação especial das instituições de ensino, mas pelo impacto na vida dos sujeitos a curto, médio e longo prazo (Mendes, 2017).

Este estudo apontou que os estudantes indígenas surdos não estão aprendendo a língua materna da sua comunidade; o modelo educacional proposto para as escolas indígenas brasileiras baseado no ensino da língua materna indígena como primeira língua e da língua hegemônica como segunda língua não se aplica aos estudantes surdos da região investigada. Problematisa-se que as estratégias de ensino têm invisibilizado as línguas de sinais emergentes já identificadas nessas comunidades (Gomes; Vilhalva, 2021), assim como subalternizam as diferenças

culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas. É importante ampliar as investigações sobre as Línguas de Sinais e seu uso nas comunidades indígenas, pois elas podem contribuir com o processo de adequação escolar para o ensino de estudantes surdos e para a criação de políticas linguísticas e práticas de ensino plurilíngues mais adequadas e pertinentes. Na construção da interface entre educação de surdos e educação escolar indígena, há que elaborar e implementar novas e diferentes formações de professores e estratégias de ensino, potencializadas pela valorização das muitas línguas e culturas que existem nos territórios indígenas.

Recebido em 26 de abril de 2022  
Aprovado em 5 de maio de 2023

## Nota

1 O presente artigo dialoga com a tese de uma das autoras (Coelho, 2019), e apresenta recortes do trabalho anterior que foram submetidos a novas análises.

## Referências

- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Seção 1. P. 1.
- 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**, Brasília, ano 139, n. 79, 25 abr. 2002. Seção 1. P. 23.
- 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, ano 142, n. 246, 22 dez. 2005. Seção 1. P. 28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 152, n. 127, 6 jul. 2015. Seção 1. P. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC; SEMESP, 2020.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 159, n. 146, 3 ago. 2021. Seção 1. P. 1.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. Carta aberta ao Ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. **Ser Surda**, Pernambuco, 8 jun. 2012. Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: abr. 2023.
- COELHO, Luciana Lopes. **A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guaraní-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na

## A Interface entre Educação Escolar Indígena e a Educação de Surdos no MS

escola. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

COELHO, Luciana Lopes. **A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão.** 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COHN, Clarice. **Notas sobre a Escolarização Indígena no Brasil.** São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 8 abr. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, Pesquisa Participativa e Política Cultural da Identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 91-115.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

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).

GRUPIONI, Luís Donisete. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura escola e professores indígenas no Brasil.** 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O Uso da Etnografia Pós-Moderna para a Investigação de Políticas Públicas de Inclusão Social. In: PARAÍSO, Marilucy; MEYER, Dagmar (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. P. 65-88.

KNAPP, Cassio. **O Ensino Bilíngue e Educação Escolar Indígena para os Guarani e Kaiowá de MS.** 2016. 423 f. Tese (Doutorado em História) – o Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem.** 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Andrébio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade Linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Org.) **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** Dourados: Ed. UFGD, 2015. P. 729-744.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/MS Nº 10.647, de 28 de abril de 2015. Fixa normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 8.924, 2015. P. 6-9. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del.10.647-2015.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre Alunos “Incluídos” ou “da Inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia; VIEIRA, Alexandre; OLIVEIRA, Ivone. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural, 2017.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. A Educação Intercultural e a Construção da Escola Diferenciada Indígena na Cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato (Org.). **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/exclusão**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. P. 63-84.

ONU. Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2008. Disponível em: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em Disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, UEPG, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 35-48

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

**Luciana Lopes Coelho** é professora adjunta vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde também adquiriu os títulos de doutora e mestra em Educação. É psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2723-0861>

E-mail: [lucianacoelho@ufgd.edu.br](mailto:lucianacoelho@ufgd.edu.br)

**Marilda Moraes Garcia Bruno** é professora associada aposentada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul, Brasil. É doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1568-2185>

E-mail: [marildabrunoms@gmail.com.br](mailto:marildabrunoms@gmail.com.br)

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

