

# **INDÍGENAS SURDOS, IDENTIDADE CULTURAL E A INTERCULTURALIDADE EM OUTRA PERSPECTIVA**

Cristiane Barrivieira Laureth<sup>1</sup>  
Diones Clei Teodoro Lopes<sup>2</sup>  
Maria Christine Berdusco Menezes<sup>3</sup>  
Rita de Cássia Silva Sanglard<sup>4</sup>

147

## **Resumo em Libras**



<https://youtu.be/VGz3kkYjYuE>

## **Resumo**

Este artigo discute a inclusão de indígenas surdos nas escolas de educação básica e o ensino bilíngue. Como objetivo geral optou-se por levantar e dar visibilidade as práticas desenvolvidas em algumas regiões do Brasil referente à inclusão de alunos indígenas surdos na educação formal, especificamente os anos iniciais e finais do ensino fundamental. O método utilizado foi o dialético que implica sempre em revisão e reflexão crítica. Os dados foram analisados a partir das referências Libras, indígena surdo e bilinguismo, tendo como base o método Histórico Cultural de Vigotski (2007). Os resultados mostram que há sinais compartilhados pelos surdos nas aldeias, por eles criados e que fazem parte da sua própria Língua. Conclui-se que é necessário identificar os elementos culturais que constituem sua identidade, bem como os contextos em que emergem os sinais linguísticos surdos próprios à cultura e como se legitimam e entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira.

## **Palavras-chave**

Libras; indígena; bilinguismo; cultura surda.

Recebido em: 15/07/2022  
Aprovado em: 25/09/2022

<sup>1</sup> Mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), e-mail: [cristianelaurethpitanga@gmail.com](mailto:cristianelaurethpitanga@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestrando em educação no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM); <https://orcid.org/0000-0003-1629-6216>; e-mail: [dctladv@gmail.com](mailto:dctladv@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em educação do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM); <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>; e-mail: [mcbmenezes@uem.br](mailto:mcbmenezes@uem.br).

<sup>4</sup> Mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), <https://orcid.org/0000-0001-8744-5333>, e-mail: [rsilvasanglard@yahoo.com.br](mailto:rsilvasanglard@yahoo.com.br).

# ***DEAF INDIGENOUS, A NEW LOOK, CULTURAL IDENTITY AND INTERCULTURALITY***

## **Abstract**

This article discusses the inclusion of deaf indigenous people in basic education schools and bilingual education. As a general objective, we chose to raise and give visibility to the practices developed in some regions of Brazil regarding the inclusion of deaf indigenous students in formal education, specifically the initial and final years of elementary school. The method used was the dialectic, which always implies review and critical reflection. The data were analyzed from the references Libras, deaf indigenous and bilingualism, based on the Cultural History method of Vygotsky (2007). The results show that there are signs shared by the deaf in the villages, created by them and that are part of their own language. In order to give visibility to the practices of inclusion of deaf indigenous people in the school of basic education, we carried out a study of the experiences developed in some regions of our country, published in specialized magazines, master's dissertations and doctoral theses defended in the period from 2008 to 2021. It is concluded that it is necessary to identify the cultural elements that constitute its identity, as well as the contexts in which the deaf linguistic signs specific to the culture emerge and how they are legitimized and intertwined with the Brazilian Sign Language.

148

## **Keywords**

Libras; Deaf indigenous; bilingualism; deaf culture.

## Introdução

A inclusão de alunos indígenas surdos na sala de aula comum comprovam os desafios enfrentados no processo de inclusão, pois, além da deficiência, abrangem línguas diferentes. O processo de ensino bilíngue (Libras L1 – Língua Portuguesa L2), natural na educação inclusiva de surdos transforma-se em ensino trilingue (Libras, Língua Indígena e Língua Portuguesa). Além disso, soma-se nessa diversidade, a necessidade de conquista, de resgate da autoestima, de conscientização de que todo ser humano é capaz de aprender e de se desenvolver intelectualmente por meio da estimulação dos sentidos remanescentes e emprego de outros códigos que não aqueles convencionais e convencionados no meio dito “normal”. Isso torna o processo ensino aprendizagem, particularmente na Educação Escolar Indígena, desafiador. Com o intuito de dar visibilidade as práticas de inclusão de indígenas surdos na escola de educação básica, realizamos um estudo das experiências desenvolvidas em algumas regiões do nosso país, publicadas em revistas especializadas, dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2008 a 2021.

Trabalhando na educação de surdos e atuando como Intérprete de Libras nas escolas públicas, percebemos a dificuldade que os alunos surdos têm de maneira efetiva em aprender e conviver no ambiente escolar regular, pela realidade de serem usuários de uma língua diferente da língua usada pela maioria e, também, devido as metodologias educacionais que não são adaptadas e trabalhadas corretamente para atender às suas particularidades.

Sabemos que a Educação para Surdos ao longo dos tempos vem obtendo visibilidade no cenário Educacional do Brasil e do mundo. Os surdos se sentem mais felizes e menos oprimidos. Podem estudar e acessar o mercado de trabalho com mais seguridade. Por que a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL,2002) reconhece a língua de sinais como língua de comunicação e expressão da comunidade surda e dá outras providências para que seja acolhida e difundida. Após isso foi necessário criar o Decreto 5.626/05 que regulamentou o uso e difusão de Libras, tratando entre outros temas, da obrigatoriedade de que a Língua Brasileira de Sinais seja respeitada como primeira língua dos surdos e disponibilizada nas escolas.

Por conseguinte, o aluno surdo tem o direito de ser atendido pelo sistema regular de ensino num ambiente favorável, no qual possa desenvolver suas habilidades. Entretanto muito ainda precisa ser feito. É preciso, por exemplo, entender que o surdo não é um sujeito limitado. Apenas teve oportunidades limitadas. Esta população ainda nos tempos atuais

sofre discriminação por ser indígena e ter no caso a limitação da (surdez), sendo uma realidade que tem como principal característica a invisibilidade.

A mudança na LDB, a partir da Lei 14.191/2021, inseriu o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas escolas, a fim de torná-lo uma modalidade independente, estabelecendo a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda Língua (L2), propicia a criação de ambientes linguísticos para as crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e correlato ao das crianças ouvintes.

Sobre este desenvolvimento discutiremos a educação de Surdos fundamentada na perspectiva de Lev Vigotski (2011) como alicerce teórico. Esta escolha deve-se ao fato desse autor destacar em sua obra o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

### **Indígenas Surdos, Identidade Cultural e Interculturalidade**

Cultura e identidades surdas, termos muito usados para reafirmar a defesa da língua de sinais como língua natural dos surdos.

Podemos caracterizar a cultura surda como a própria identidade do surdo representada por meio de uma língua visual, a língua de sinais, em que as percepções do mundo são marcadas pelas experiências visuais, segundo a Dr.<sup>a</sup> Janice Gonçalves Temoteo Marques (Unicamp, 2020).

Um exemplo real dessa cultura é a identificação que os surdos fazem das pessoas, através de sinais específicos, tipo um batismo através de sinais.

Com respeito a Identidade Surda entendemos como o reconhecimento do indivíduo como pertencente à comunidade que ouve com as mãos, usam a língua de sinais, apresentam características culturais e como vivem nesse mundo, de supremacia ouvinte, como compreendem a surdez e a si próprias, impactando posturas e comportamentos.

A alfabetização dos povos originários se deu na época do Brasil Colônia, no século XVI, quando os jesuítas chegaram ao país, atendendo ordens da coroa portuguesa e, principalmente, os interesses da Igreja Católica. Além da evangelização havia, também o objetivo de iniciar o processo de leitura e escrita para a instrução do Indígena e dos filhos dos colonos. Contudo, o que queriam era a escolarização dos filhos dos colonos que futuramente iriam continuar os estudos na Europa, enquanto que os indígenas eram apenas catequizados para servirem posteriormente como mão-de-obra escrava, para auxiliar nas diversas tarefas que fossem necessárias.

Além da sua importante contribuição em nível de estudos e princípios do desenvolvimento, da aprendizagem e sua visão de sujeito sócio histórico pautado no materialismo dialético, é importante ressaltar que, para Vigotski (2007), as formas culturais de comportamento podem ser apresentar como um caminho exitoso para a educação da pessoa com deficiência.

Isso porquê, além da língua de sinais oficializada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, o Brasil possui também outras línguas de sinais que são raramente registradas, como as línguas de sinais indígenas, como a língua de sinais Kaapor, praticadas pelos indígenas da família Tupi-guarani. A sua peculiaridade é uma linguagem padrão de sinais, distintas das línguas de sinais conhecidas. Há também surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país, onde cada uma delas traz consigo características culturais e linguísticas variadas, o que faz com que haja o interesse em registrá-las, com suas especificidades culturais, étnicas e regionais.

A escola indígena deve contar com um currículo adequado. Brito (2004, p. 113) aponta que:

Deve estar voltado para a discussão da situação indígena, de acordo com a função a ser assumida pela educação para o índio. Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. As proposições convergem para a utilização destes relatos como elemento motivador dentro da escola. [...] Os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral.

Desta maneira, a Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973, dispõe sobre o estatuto do índio em seu artigo 6º, retratando bem esta questão cultural indígena:

Art. 6º Serão respeitados os usos, costumes e tradições das comunidades indígenas e seus efeitos, nas relações de família, na ordem de sucessão, no regime de propriedade e nos atos ou negócios realizados entre índios, salvo se optarem pela aplicação do direito comum. Parágrafo único. Aplicam-se as normas de direito comum às relações entre índios não integrados e pessoas estranhas à comunidade indígena, excetuados os que forem menos favoráveis a eles e ressalvado o disposto nesta Lei (BRASIL, 1973).

Observamos surdos das várias comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil bem como seu aprendizado da língua de sinais equiparado a forma como acontece nas escolas regulares e dessa forma o intuito é compreender como está sendo trabalhado o ensino bilíngue e a formação dos professores para tal atuação. A insuficiência das pesquisas científicas sobre a língua indígena, a dificuldade de observar os trabalhos efetivos dos poucos linguistas do país e a dificuldade de aceitação dos próprios indígenas é um problema que observamos e devemos considerar a curto e médio prazo.

Para Vitaliano e Manzini (2010, p. 53) a formação inicial do professor deve

contemplar a prática educativa, pois consideram que “sua ação se dá no contexto escolar”, com algumas considerações acerca do trabalho pedagógico do professor frente o processo de inclusão de alunos com NEE.

Consideramos, portanto, que investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de sanar as deficiências relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor, às relações sociais deste para com os alunos ou as relações que ele pode mediar entre os mesmos.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para escolas indígenas (1998, p. 119), chama-se “língua de instrução a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações [...]”. O Decreto 5.626/2005 no § 1º denomina escolas ou classes de educação bilíngue “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Assim, precisamos estudar como será direcionado de fato o uso da língua de sinais e das línguas escritas, se temos amparo legal da Lei 10.436/2002 e do decreto 5.626/2005 da Libras para que possamos garantir a diversidade linguística.

Contudo, mesmo com a garantia da legislação, isso não é assunto pacífico nas escolas regulares e nas escolas indígenas. O atendimento ao indígena surdo precisa também ser destacado, pois interfere numa questão de respeitar o que diz o próprio plano de educação sobre a língua, cultura e diversidade nas escolas e terras indígenas. A política linguística, com a preocupação das várias línguas, propõe a criação de escolas bilíngues e de legislações específicas para as questões referente as línguas, seja ela na modalidade oral, escrita ou de sinais.

A Educação trata a língua portuguesa como se fosse a única língua do País, mesmo que existindo várias publicações sobre as diversas línguas indígenas e uma legislação da língua de sinais. O Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal que trata da política nacional de educação em geral, entra em contradição quando informa investimentos e incentivos para escolas bilíngues e ao mesmo tempo prioriza a língua portuguesa em detrimento de uma segunda língua, no caso dos surdos a língua de sinais, ocorrendo uma inversão, tendo em vista que a primeira língua, para os surdos é a língua de sinais, gerando conflitos linguísticos e de alfabetização. É necessário ser feito um estudo sobre política linguística e sua atuação a respeito da língua que está presente em diferentes povos indígenas. É justo e necessário que os órgãos governamentais se preocupem também na administração linguística que evite o contínuo processo de extinção das línguas dentro das

terras indígenas, defendendo a importância das discussões para incluir na legislação também as existências de outras línguas de sinais que circulam no país.

Conquanto, algumas questões precisam ser levantadas e discutidas para que o processo de implementação da Libras nas escolas e na Licenciatura tenham, maior êxito, entre as quais podemos elencar o modo pelo qual tem-se dado o ensino da disciplina na formação dos futuros profissionais que ministram a disciplina junto aos graduandos dos cursos de pedagogia. Para isso é necessário avaliar o que não tem funcionado bem e o que deve ser mantido em relação aos conteúdos e estratégias de ensino.

A educação inclusiva foi instituída para garantir o direito de todos à educação, prevendo a igualdade de oportunidades, com a valorização das diferenças humanas. Entendendo que toda pessoa tem direito a educação, tem condições de aprender, que é única em seus modos e percepções, essa lei veio para atender os anseios históricos, humanos, culturais e sociais.

A educação inclusiva não se refere apenas às pessoas surdas, mas a toda e qualquer pessoa com limitações que as tornem diferentes. Os que possuem limitações várias não devem ser vistos como deficientes, mas sim como diferentes. Assim como todas as pessoas, diferentes entre si, com limitações diversas, aparentes ou não. O que realça e determina essa segregação são os limitadores aparentes, como cegueira, ausência de membros, DI e a surdez, entre outros.

É necessário sensibilizar os professores e colaboradores a trabalharem com crianças indígenas surdas e não surdas nas comunidades e principalmente mudar a forma de ensinar, dando ênfase para a educação bilíngue/trilíngue.

Para alcançar os objetivos apresentamos por meio da revisão da literatura, dissertações escritas no período de 2008 a 2021, buscamos publicações nos Periódicos da Capes, Google acadêmico, utilizando os descritores: “indígenas surdos”, “bilinguismo” e “Libras”. Entre os critérios apresentados para a seleção dos materiais, além do indicador cronológico citado, utilizamos estudos científicos que tivessem como referencial teórico a Teoria Histórico Cultural, buscando compreender como alunos indígenas são representados dentro do espaço escolar e na construção de conhecimentos indígenas a partir dos processos próprios, considerando a cultura, os costumes a tradição e a visão do próprio povo indígena.

Em nossas buscas foram identificados sessenta e cinco resultados. A partir da leitura atenta e sistemática do material encontrado foi realizada uma seleção dos trabalhos que abordavam a temática do nosso estudo, isto é, representações Histórico cultural e suas contribuições para o campo da educação e os processos psicológicos de pessoas com deficiência, entre eles, a surdez que é o foco principal da nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos no quadro 1, os estudos encontrados e suas devidas informações:

**Quadro 1: revisão de literatura, estudos analisados**

Ano	Autores	Título	Objetivo	Participantes
2008	GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha	“Cultura surda e Educação Escolar Kaingang”	O objetivo da pesquisa foi identificar os elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang e analisar os contextos em que os sinais linguísticos surdos próprios à cultura Kaingang se legitimam e se entrelaçam com a LSB.	Foram 25 pessoas entrevistadas sendo 20 professores da escola, 04 profissionais ligados à direção e secretaria e o cacique da aldeia.
2009	VILHALVA, Shirley	“Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul”.	Seu objetivo foi apresentar um mapeamento da existência de indígenas surdos e da existência de Línguas de sinais emergentes nas comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul.	Foram entrevistadas 16 indígenas surdos frequentes nas escolas de das etnias guarani/Kaiowa/ Terena. Comunidade indígena de Dourados/ MS aldeia Jaquapíru e Bororó.
2014	FERREIRA, Bruno	“Educação Kaingang: Processos próprios de aprendizagem e Educação Escolar”.	“O estudo teve a finalidade de evidenciar a importância do espaço escolar e os espaços de construção de conhecimentos indígenas a partir de processos próprios, considerando a cultura, os costumes, a tradição e a visão de mundo própria do povo Kaingang”.	Ele não cita a quantidade de crianças observadas, mas, fala que foi realizada no Setor Missão, da Terra Indígena Guarita, município de Redentora – RS. Ele foi participante da pesquisa juntamente com as crianças da aldeia.
2018	SOARES, Priscilla Alyne Sumaio	“Língua Terena de Sinais: Análise descritiva inicial da Língua de Sinais usada pelos Terena da terra Indígena Cachoeirinha”.	O estudo teve como objetivo descobrir se os sinais que os surdos Terena e alguns ouvintes estavam utilizando eram sinais caseiros ou uma língua, e se essa língua seria autônoma ou uma variedade da Libras.	Participaram dessa pesquisa 13 informantes surdos (criança, jovem, adulto, anciã na TI de Cachoeirinha/MS
2021	MUSSATO, Michele Souza	“O que é ser Índio sendo Surdo? Um olhar transdisciplinar.”	O objetivo da pesquisa foi de analisar os modos de dizer em que evocadas as representações do índio surdo sobre si, no eixo um (R1 a R4), a recorrência do termo “ignorante”, cujo efeito de sentido expressa um não lugar para o sujeito, um não lugar para a língua que traz da mãe, um não lugar para a memória discursiva que o constituía, um não lugar para a identidade que acreditava ter.	Participaram dessa pesquisa 14 sujeitos surdos indígenas da comunidade de Cachoeirinha – Miranda/MS.

Fonte: elaborado pelos autores.



O primeiro estudo, intitulado “Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang, dissertação de Marisa Fátima Padilha Giroletti (2008), tem como objetivo entender o processo cultural de criação e uso de signos pertinentes aos significados da cultura Kaingang, na interação dos surdos da comunidade com a Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como Libras e utilizada como Língua oficial das comunidades surdas no Brasil urbano. O diário de campo foi a principal ferramenta de registro, foram 25 pessoas entrevistadas, sendo 20 professores da escola e 04 profissionais ligados à direção e parte da secretaria e 01 líder da aldeia – o cacique.

Os resultados finais chegaram com alguns questionamentos considerados naturais, porque se trata da Língua como identificação de uma população que é minoria. Os sinais Kaingang registrados e apresentados trouxeram a possibilidade de discutir e analisar a influência cultural, além de entrar em contatos com sinais diferentes e outros que são entrelaçados com a LSB.

O segundo estudo, denominado “Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul” é uma dissertação de Shirley Vilhalva (2009), realizada nas aldeias das etnias guarani/ Kaiowa/ Terena, comunidades indígenas de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul.

O trabalho é desenvolvido em duas vertentes básicas – Linguística e Educação. Essa análise observa diferentes ângulos da constituição da aprendizagem do Indígena surdo na presença da Língua de Sinais compreendida como uma Língua espaço-visual.

Os resultados da pesquisa revelaram contribuições às políticas linguísticas e à educação de indígenas surdos por mostrar as línguas de sinais e os sinais emergentes, levantando hipóteses para estudos futuros.

A pesquisadora expõe que os sinais emergentes estão presentes no contexto plurilíngue das comunidades indígenas do estado do Mato Grosso do Sul, onde são faladas línguas dos quatro maiores agrupamentos genéticos da América do Sul, o tronco Tupi, o Tronco Macro-Jê, a família Aruak e a família Karib, além de outras de menor expressão.

O terceiro estudo, denominado “Educação Kaingang: Processos próprios de aprendizagem e Educação Escolar” é uma dissertação de Bruno Ferreira (2014) evidenciando a importância do espaço escolar e os espaços de construção de conhecimentos indígenas a partir de processos próprios, considerando a cultura, os costumes, a tradição e a visão de mundo própria do povo Kaingang. Essa pesquisa foi realizada no Setor de Missão, da Terra Indígena Guarita, município de Redentora – RS.

O autor cita que o resultado de sua pesquisa demonstrou que, aos poucos, as políticas públicas para os indígenas, na área da educação, vêm sendo gradativamente implementadas.

Isso acontece graças ao crescente movimento indígena, atuando no sentido de garantir a educação como um avanço em favor das lutas próprias, rumo à afirmação da identidade étnico-cultural de cada povo, na construção de seus projetos futuros.

O quarto estudo, nomeado “Língua Terena de Sinais: Análise descritiva inicial da Língua de Sinais usada pelos Terena da terra indígena Cachoeirinha” é uma dissertação de Priscila Alyne Sumaio Soares (2018). O objetivo foi verificar se os sinais que os surdos Terena e alguns ouvintes estavam utilizando eram sinais caseiros ou uma língua e se essa língua seria autônoma ou variedade da Libras. Participaram dessa pesquisa 13 informantes surdos, foi observada a vivência em família, na escola e na aldeia.

O quinto estudo, intitulado: “O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar” é uma dissertação de Michele Mussato Souza (2021). O objetivo foi analisar as representações do indígena surdo sobre si mesmo, o uso do termo “ignorante”, em sentido negativo, a falta de um lugar da língua materna, a ausência da memória discursiva que o constituía, e da identidade que acreditava ter. Participaram dessa pesquisa 14 pessoas indígenas surdas da comunidade de Cachoeirinha – Miranda/ MS.

A pesquisa mostrou que a escola é parcial, através de formas de poder, baseadas em um padrão dito “normal”, que pune os desvios, sem considerar os menos favorecidos e sem diferenciá-los dos “normais”.

O revés linguístico está posto para a educação bilingue e a produção de material didático nessa perspectiva. Não é possível trabalhar a língua portuguesa e a Libras de forma separada. Como citado anteriormente, as palavras termos e expressões não se traduzem fielmente da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa. Faltam apreensão do sentido, faltam termos e palavras específicas para se chegar a determinado sentido. Nas escolas indígenas bilingues existe um encontro linguístico, social, cultural, a interlocução da experiência humana representada pelos saberes vivos nas comunidades: anciões, lideranças, religiosos, os quais significam ativamente a construção dos materiais didáticos o embasamento para os conteúdos nas salas de aula.

Outra questão de suma importância a ser levantada é que não basta aos professores o conhecimento pleno de falar e escrever fluentemente a língua materna, tampouco acontece com os professores e a língua portuguesa. Bem como as metodologias aprendidas por si só, de forma isolada não são suficientemente eficientes nas escolas indígenas bilingues.

Ao reconhecer a escola indígena kaingang como um espaço multicultural, em desenvolvimento de significados importantes ao povo kaingang encanta ao mesmo tempo que desafia no que tange as possibilidades de aprendizagem que o material didático a ser produzido traz em relação a sua utilização em sala de aula, o qual impõe exigências que

devemos considerar na sua elaboração. “Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar?” (VIGOTSKI, 2009, p. 245). São muitos os caminhos para se chegar ao conhecimento, contudo a escola assume o papel de destaque, o professor de mediador dos conteúdos das disciplinas e dos saberes historicamente adquiridos pela sua comunidade, amadurecendo esses conhecimentos, tratando essas informações, permitindo ao estudante indígena bilingue desenvolver os conceitos científicos a partir da base formada pelos conceitos construídos ao longo da infância, nas experiências e aprendizados cotidianos.

O meio habitado tem uma participação decisiva no processo de ensino aprendizagem. Na cultura kaingang ainda hoje, as pessoas mais velhas se orientam pelo conhecimento cultural indígena, os anciãos da comunidade são consultados pelos membros da comunidade e respeitados pelo conhecimento que detém. A escola tem a possibilidade de incluir, aproximar, ou excluir esse conhecimento, o que seria uma perda cultural imensurável. Com a interação social, a prática pedagógica planejada e dirigida, o espaço escola se torna um meio de mediação e compreensão do mundo nas diversas áreas que se divide o conhecimento escolar e o conhecimento escolar específico das escolas indígenas.

O debate cultural ou multicultural é intrínseco a educação escolar indígena bilingue. É um caminho teórico que possibilita melhorias de aprendizagem para estas crianças, tanto no desenvolvimento de materiais didáticos bilingues indígenas, quanto na concepção metodológicas das aulas diárias. O debate constante sobre o bilinguismo indígena e suas especificidades traz percepções das dificuldades dos mesmos ao estarem em contato com a cultura não indígena e a língua portuguesa. O multiculturalismo nas escolas indígenas nos remete a pensar na importância da elaboração de um material didático específico e contextualizado dentro das próprias escolas indígenas, inseridas nas comunidades indígenas, que por vezes são da mesma etnia mas se diferem nas leis, nos costumes, nas tradições, na situação sociolinguística e cultural, na organização.

Vigotski (2012) aponta que as pessoas que nascem surdas não sofrem diretamente a experiência da perda, mas não tardam a ter a experiência da deficiência. Na perspectiva vigotiskiana a estimulação precoce é essencial para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que quanto mais cedo for estimulado à aprendizagem pode ocorrer com mais plenitude e facilidade.

As aulas baseadas exclusivamente em língua portuguesa e com metodologias e materiais pensados para as escolas regulares, tem alta probabilidade de incompreensão por parte dos estudantes indígenas, “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que

regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.” (RCNEI). Um professor não indígena não ministrará sua aula em língua materna, não é detentor deste conhecimento, porém terá a possibilidade de construção de maquetes, elaboração de cartazes, análise de quadrinhos e charges e a utilização de alguns filmes, documentários e pequenos vídeos gravados do youtube, baseado nos estudos culturais e aplicabilidade a disciplina que estará ministrando. Quanto mais abstrato ou complexo o conteúdo, mais difícil é para trabalhá-lo em sala aula com estudantes indígenas bilingues, o que não deixa de se aplicar também as escolas regulares.

Por exemplo o Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) propõe o “incentivo ao uso e à oficialização da Língua Brasileira de Sinais”. Entretanto, são vagas as recomendações para a escola comum e seus professores, não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngue do surdo ou de oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da Língua de Sinais.

A educação escolar indígena tem bases legais que dão o direito à educação diferenciada, à valorização das Línguas e culturas locais, sendo as mais relevantes: a) Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79; c) Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; d) Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999; e) Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999; f) Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT (PORTAL MEC, 2007).

A constituição de 1988 e o Conselho Nacional, em 1999, por meio do Parecer 14 e da resolução 03, instituem a educação escolar indígena visando ao ensino Bilíngue em todo o País. Somente dois anos depois, o Plano Nacional de Educação, através da Lei 10.172, estabelece a obrigatoriedade da categoria “escola indígena”, a qual estabelece a especificidade de uma educação Intercultural e Bilíngue. Há dificuldades para que as escolas de fato contemplem uma Educação Intercultural e Bilíngue. A afirmação procede nos depoimentos dos professores e nas queixas dos estudantes e dos órgãos responsáveis pela coordenação dessas políticas. Procura-se um jeito diferente de ensinar, mas não se contempla uma educação de qualidade em ambas as línguas. Muitos estudantes estão chegando às séries finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever o Português e sem dominar a língua da aldeia.

O professor é o mediador entre o conhecimento e os seus alunos, é ele quem organiza e propicia espaços e situações de aprendizagem, em que são articulados os recursos afetivos,

emocionais, sociais e cognitivos de cada educando aos conhecimentos prévios em cada área específica.

## **Considerações finais**

No presente estudo buscamos identificar as representações histórico cultural dos sujeitos surdos e seus participantes. Para tanto, empregamos uma revisão da literatura, por meio da qual foram coletados e analisados dados atinentes ao nosso objetivo. Sob essa perspectiva, a Teoria Histórico Cultural, utilizada como guia teórico de análise, nos proporciona um instrumento de amplo potencial interpretativo, viabilizando a elucidação de inúmeros sistemas de significação que são construídos e compartilhados por determinados grupos. Como afirma José Filho (2006) o surgimento da necessidade de se pesquisar já traz em si, a necessidade de um diálogo com a realidade a qual se objetiva investigar e com o diferente, uma comunicação dotada de crítica, que direciona a momentos criativos. O intuito de conhecer fenômenos que o constituinte dessa realidade à busca de aproximação, diante de sua complexidade e dinamicidade dialética.

Compete-nos, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, reverter o quadro existente e oferecer uma educação de qualidade ao indígena surdo, garantindo as línguas de sinais que o mesmo precisa ter acesso para garantia de direito a comunicação.

O parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação rege que ao regulamentar dispositivo constante na LDB e respondendo à consulta encaminhada pelo MEC, o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, linguísticas, próprias dessas comunidades, e ao mesmo tempo objetivando o acesso com êxito a interculturalidade, ao bilinguismo e ao conhecimento universal com qualidade social.

É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento autossustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude.

## Referências

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. 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, 23 dez., 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 jul., 2022.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez., 1973. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm)>. Acesso em: 15 jul., 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez., 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul., 2022.

BRASIL. Lei n. 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, DF, 25 abr., 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 15 jul., 2022.

BRASIL. Lei n. 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, 4 ago., 2021. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm)>. Acesso em: 15 jul., 2022.

BRITO, S.H.A. de. Educação e Diversidade em questão: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. In: CAETANO, C. V.; BRITO, S.A. de (Orgs). **Educação e diversidade cultural**. Campo Grande: UNINDERP, 2004.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/Nº 14/99**. De 11 de março de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais da educação Escolar indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Cortez, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

DORZIAT, Ana Lima. **A inclusão dos surdos na perspectiva dos estudos culturais**. 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação – PNE**. Rio de Janeiro: jul. 2013.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: Processos próprios de aprendizagem e Educação Escolar**. 2014.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: Contribuições ao professor do ensino regular**. 2010.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e Educação Escolar Kaingang**. 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, vol. n. 69. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretária da Educação Especial. MEC/ SEESP, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Política Nacional de Educação Especial: MEC/SEESP – 1994.

\_\_\_\_\_. Surdos no Planalto: quatro mil pessoas e uma agenda política intensa foram suficientes para que o centro nervoso do poder voltasse a atenção para a principal demanda dos surdos: a escola bilíngue. **Revista da Feneis**. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun/ago. 2011 (ISSN 1981-4615).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei\\_programa\\_ufmg2019.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MUSSATO, Michele Souza. **O que é ser Índio sendo Surdo? Um olhar transdisciplinar**. 2021.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórica Prática**. 2ª edição, São Paulo: Papirus, 1997.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais: Análise descritiva inicial da Língua de Sinais usada pelos Terena da terra Indígena Cachoeirinha**. 2018.

VILHALVA, Shirley. **“Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF, 2016.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan/dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITALIANO, C.R.; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.