

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EM
EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO DE UMA INDÍGENA SURDA NA
COMUNIDADE ESCOLAR KAINGANG NA TERRA INDÍGENA
IVAÍ – MANOEL RIBAS – PARANÁ**

RITA DE CÁSSIA SILVA SANGLARD

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO DE UMA INDÍGENA SURDA NA
COMUNIDADE ESCOLAR KAINGANG TERRA INDÍGENA IVAÍ –
MANOEL RIBAS – PARANÁ**

Dissertação apresentada por RITA DE CÁSSIA SILVA SANGLARD, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES.

MARINGÁ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S225p	<p>Sanglard, Rita de Cássia Silva</p> <p>Políticas públicas de educação inclusiva : um estudo de caso de uma indígena surda na comunidade escolar Kaingang na terra indígena Ivaí - Manoel Ribas- Paraná / Rita de Cássia Silva Sanglard. -- Maringá, PR, 2023. 133 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Alfabetização - Língua de sinais - Indígena surda. 2. Comunidade escolar Kaingang - Terra Indígena Ivaí - Manoel Ribas (PR). 3. Aprendizado - Libras. 4. Educação inclusiva. 5. Políticas públicas. I. Menezes, Maria Christine Berdusco, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.82</p>
-------	--

RITA DE CÁSSIA SILVA SANGLARD

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO
DE UMA INDÍGENA SURDA NA COMUNIDADE ESCOLAR KAINGANG DA
TERRA INDÍGENA IVAÍ – MANOEL RIBAS – PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes (Orientadora)
– Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Fabio Alexandre Borges – Universidade Estadual
do Paraná (UNESPAR)

Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues – Universidade
Estadual de Maringá (UEM)

Data da Aprovação: 26 de junho de 2023.

Dedico este trabalho às comunidades indígenas e surdas, que estiveram, estão e estarão sempre presentes em minha vida, pois, sem elas, este trabalho não se concretizaria. Em especial, ao povo Kaingang, que me recebeu e acolheu durante esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Quando alguém chora, eu choro. Quando alguém sofre, eu sofro. Quando alguém ri, eu rio. Quando alguém ama, eu amo. Eu sinto as dores do meu próximo, daquele que está distante, daquele que está limitado, daquele que quer aprender e não consegue. Mas também sinto as alegrias daquele que luta, que persiste, que não desiste e que vence. Esta é a minha esperança: aqueles que, hoje, sofrem, possam, amanhã, vencedores, estarem sorrindo.

Tenho gratidão por todos que dividiram comigo minhas noites mal dormidas, meus dias corridos, a minha ansiedade incontida, meus medos e dramas; que dividiram comigo o peso dessa jornada.

Agradeço

A Deus, fonte maior de todos os meus desejos e inspirações. Obrigada por me abençoar tanto, por me permitir sempre vislumbrar uma faísca de esperança.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes: sempre incentivadora, gentil e acolhedora, mostrou-me que a coragem e a persistência são virtudes essenciais em um pesquisador. Minha mais eterna gratidão por toda preocupação, carinho, atenção e sabedoria partilhados neste tempo de trabalho conjunto.

À minha filha, Yara, que sempre me deu forças e me apoiou mesmo nos momentos em que estive ausente, compartilhando minhas angústias e compreendendo minhas dificuldades nesse processo importante de minha vida. Minha eterna gratidão!

Ao meu companheiro, Rogério, cuja confiança em meu potencial extrapola as mais sublimes formas de amar. Você é, de longe, a melhor coisa que já aconteceu na minha vida. Obrigada por ser o incentivo e a calma durante as tempestades; sem o seu apoio diário, nada disso seria possível. Que sorte a minha em ter lhe conhecido!

Aos meus pais, João e Isabel, meus alicerces e fonte de incentivo em todas as situações, por me ensinarem que o trabalho duro sempre provê bons frutos. Cada palavra escrita nesta dissertação tem um pouco de vocês e do exemplo do amor, da honestidade e da persistência com que me educaram. Tudo o que eu sou devo a vocês dois; palavras nunca serão o suficiente para expressar minha gratidão.

Ao meu irmão, que compartilhou da minha ansiedade e sempre me apoiando.
À minha amiga, Angelita, um presente que a Universidade Estadual do Paraná me deu. Obrigada por sempre partilhar seu aprendizado comigo; por ser tão presente e preocupada. Nestas linhas, há um pouco de você e das nossas discussões sobre os percalços e desafios da vida acadêmica.

À Profa. Dra. Isabel Rodrigues e ao Prof. Dr. Fábio Borges, por aceitarem participar da banca e contribuírem, imensamente, para a construção da pesquisa e se fazerem presentes neste momento tão importante da minha vida. Vocês são exemplos de profissionais que um dia eu angario ser. A mais linda certeza de que a pesquisa vale a pena, mesmo trabalhando sob um contexto de desvalorização.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, que me recebeu e me acolheu com carinho – e, especialmente, ao Hugo Alex Silva e à Michelle Brito do Comitê de Ética, sempre solícitos, educados e pacientes. O trabalho de vocês faz a diferença para os discentes e docentes do Programa. Obrigada por isso!

Aos meus colegas do Programa, que me receberam e me acolheram de braços abertos – e, em especial, à Cristiane Laureth e ao Diones, por quem tenho carinho imenso. Obrigada, colegas, pelas conversas, pelas palavras encorajadoras nos momentos de cansaço e desânimo, pela troca de conhecimento e ajuda mútua. É muito bom ter com quem dividir nossas angústias, anseios e dúvidas. Vocês são presentes que a UEM me deu e estarão para sempre no meu coração!

Aos(às) que passaram pelo meu caminho: Profa. Dra. Maria Terezinha Galuch; Profa. Dra. Fabiane Freire França; Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi; e, especialmente, às Dras. Rosângela Célia Faustino e Isabel Cristina Rodrigues, que tanto me ensinaram sobre a questão indígena no Brasil. Faltam-me palavras para agradecer a vocês por tudo e por tanto. Meu eterno carinho, professoras!

Só gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado neste período e por não soltarem a minha mão durante este percurso.

Muito obrigada!



Não vou permitir que eu pare de sonhar.

O mundo há de entender que eu vim de um
Povo Surdo.

Para lutar, sim.

Sim, vou continuar até que a minha língua que
se vê se espalhar.

Sim, vou continuar porque vim de um Povo
Surdo que há de lutar

Com as mãos a bailar e proeza de se comunicar!

Sim, vou continuar e não me permitir que eu
pare de sonhar...

Que meus sinais se multipliquem em línguas e
reconhecidos hão de estar.

Sim!!

Eu vou continuar porque as crianças Surdas vão
chegar e o universo bilíngue

Preparar! Porque crianças Surdas vão chegar!!

Poema: **O grito Surdo**, por Shirley Vilhalva
(2016).

SANGLARD, Rita de Cássia Silva. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA INDÍGENA SURDA NA COMUNIDADE ESCOLAR KAINGANG NA TERRA INDÍGENA IVAÍ – MANOEL RIBAS – PARANÁ.** Orientadora: Maria Christine Berdusco Menezes. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2023.

RESUMO

Este é um estudo de mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A problemática que me instigou a realizar este estudo é entender como ocorre o processo de alfabetização em língua de sinais e as formas de ensino na modalidade escrita em língua portuguesa como segunda língua para uma aluna indígena surda sem pares em uma escola regular indígena. O objetivo geral é verificar as condições de aprendizado em Libras, em língua de sinais indígena e como ocorre esse processo de alfabetização e as formas de ensino e aprendizagem na modalidade escrita em português como segunda língua para essa aluna indígena surda Kaingang na Terra Indígena Ivaí, no município de Manoel Ribas, no Paraná. Esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio, composta somente por uma aluna indígena surda e outros 28 alunos indígenas ouvintes. Sob o ponto de vista teórico, usamos, como bases: a teoria sociocultural vigotskiana; as abordagens educacionais para alunos indígenas surdos; os modelos de ensino-aprendizagem alicerçados no ensino da linguística e do bilinguismo; e os pressupostos teóricos da educação inclusiva. Sob o ponto de vista metodológico, esta pesquisa consiste em um estudo de caso, que abrangeu reflexões teóricas sobre o tema no que tange às políticas de inclusão; com pesquisa documental e análise das legislações referentes à política de educação escolar indígena e surdez; e registros de campo, com observações por meio de visitas *in loco*, entrevistas semiestruturadas com os professores, a pedagoga, a intérprete de Libras e a mãe da aluna, em que os dados foram coletados e analisados seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e interpretativa de cunho etnográfico, segundo a teoria proposta por Minayo (2001). Por meio dessa análise, percebemos que a prática pedagógica dos professores participantes desta pesquisa se configura dentro de um modelo sociointeracionista, buscando maneiras para uma prática que promova o crescimento cognitivo e social da educanda, ao respeitar suas potencialidades individuais. Concluímos que a escola oferece as condições necessárias para o desenvolvimento educacional dessa aluna indígena surda, obedecendo às Diretrizes das Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Observamos um resultado significativo dessa escola indígena, que propiciou condições adequadas de ensino conforme a condição em que a aluna indígena surda se apresentava, com o apoio de uma intérprete de Libras.

Palavras-chave: Indígena Surda; Etnia Kaingang; Políticas Públicas; Libras.

SANGLARD, Rita de Cássia Silva. **PUBLIC POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION: A CASE STUDY OF A DEAF INDIGENOUS WOMAN IN THE KAINGANG SCHOOL COMMUNITY IN THE INDIGENOUS LAND IVAÍ – MANOEL RIBAS – PARANÁ.** Advisor: Maria Christine Berdusco Menezes. 2023. 133 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Maringá, 2023.

ABSTRACT

This is a master's study, developed in the Graduate Program in Education at the State University of Maringá (UEM). The problem that prompted me to carry out this study is to understand how the literacy process in sign language occurs and the forms of teaching in the written modality in Portuguese as a second language for a deaf indigenous student without peers in a regular indigenous school. The general objective is to verify the learning conditions in Libras, in indigenous sign language and how this literacy process occurs and the forms of teaching and learning in the written modality in Portuguese as a second language for this deaf indigenous Kaingang student in the Ivaí Indigenous Land, in the municipality of Manoel Ribas, in Paraná. This research was carried out in a classroom of the 1st year of high school, composed only by a deaf indigenous student and another 28 hearing indigenous students. Under the theoretical point of view, we use, as bases: the Vygotskian sociocultural theory; educational approaches for deaf indigenous students; the teaching-learning models based on the teaching of linguistics and bilingualism; and the theoretical assumptions of inclusive education. From the methodological point of view, this research consists of a case study, which included theoretical reflections on the subject in terms of inclusion policies; with documentary research and analysis of legislation referring to indigenous school education policy and deafness; and field records, with observations through on-site visits, semi-structured interviews with the teachers, the pedagogue, the Libras interpreter and the student's mother, in which data were collected and analyzed following the principles of qualitative and interpretative research by ethnographic nature, according to the theory proposed by Minayo (2001). Through this analysis, we realized that the pedagogical practice of the teachers participating in this research is configured within a socio-interactionist model, seeking ways for a practice that promotes the student's cognitive and social growth, while respecting their individual potential. We conclude that the school offers the necessary conditions for the educational development of this deaf indigenous student, obeying the Guidelines of Public Policies for Inclusive Education. We observed a significant result of this indigenous school, which provided adequate teaching conditions according to the condition in which the deaf indigenous student presented herself, with the support of a Libras interpreter.

Keywords: Deaf Indigenous; Kaingang ethnicity; Public policy; Pounds.

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 1 – Desenho representando as pinturas corporais das metades, realizado por professores indígenas Kaingang, durante oficina de formação pedagógica na TI Apucarantina, município de Tamanara.....	60
Figura 2 – Imagem, sinal em Libras, representação escrita na Língua Portuguesa.....	71
Figuras 3 e 4 – Livro do “Patinho Feio”	104
Foto 1 – Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot (EJEFM)....	73
Foto 2 – Quadra inaugurada no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot .	73
Foto 3 – Vista aérea do C. E. Indígena Cacique Gregório Kaekchot reformado ..	75
Foto 4 – Professor indígena Kaingang lecionando na língua kaingang	76
Fotos 5 e 6 – Aluna sinalizando em Libras.....	102
Foto 7 – TILS interpretando em Libras para aluna indígena surda.....	103

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Dissertações e Teses encontradas no banco de dados da CAPES.....	23
Quadro 2 – Documentos: Educação Escolar Indígena: Brasil: 1988-2015.....	43
Quadro 3 – Documentos: Educação Escolar Indígena do Paraná: 1988-2015 ...	44
Quadro 4 – Leis da Libras desde o ano de 1989 até 2021.....	47
Quadro 5 – Síntese das características dos participantes.....	82
Tabela 1 – Quantidade de professores.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – *American Sign Language*

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONTRAN – Conselho Nacional de Trânsito

COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos

EEI – Educação Escolar Indígena

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Portuguesa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSB – Língua de Sinais Brasileira

LSE – Língua de Sinais Emergentes

LSF – Língua de Sinais Francesa

LSTI – Língua de Sinais das Terras Indígenas

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

NEI – Núcleo de Educação Indígena

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

PcD – Pessoa com Deficiência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPE – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

SEED/PR – Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná

SIL – Summer Institute of Linguistic

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

THC – Teoria Histórico-Cultural

TI – Terra Indígena

TILS – Tradutor e Intérprete de Libras

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá

UNIFAMMA – União de Faculdades Metropolitanas de Maringá

USAID – United States Agency For International Development

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO	20
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS... 33	
2.1 A Educação Escolar Indígena no Brasil a partir dos anos de 1990 nos documentos educacionais	37
2.2 Jeito surdo de ser – Surdez.....	45
2.2.1 A Educação de Surdos no Brasil em um contexto histórico	49
2.2.2 A Educação Bilíngue para Surdos e a Perspectiva Inclusiva no Brasil.....	55
2.3 Os Indígenas Kaingang do estado do Paraná.....	588
2.4 O AEE e as Diretrizes da Educação Escolar Indígena	61
3. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES INDÍGENAS SURDOS	66
3.1 O Ensino de Libras, as Línguas de Sinais Indígenas e a Teoria Histórico-Cultural nesse contexto	67
3.2 Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot e a participação da Comunidade Escolar	72
4. PROCESSOS DE OBSERVAÇÕES E ANÁLISES DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E APRENDIZAGEM NA LÍNGUA DE SINAIS DE UMA INDÍGENA SURDA – UM ESTUDO DE CASO	78
4.1 Estudo de Caso: caracterização dos participantes, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	79
4.2 Entrevista com os professores	87
4.3 Entrevista com a mãe	92
4.4 Uma escola, três línguas, a aluna surda, a intérprete e a sala de aula	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	10707
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES	1222

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória docente se iniciou em 2001, quando comecei a lecionar na escola do campo, na cidade de Manhumirim, em Minas Gerais (MG). Cresci profissionalmente nesse período por ter lecionado em escola multisseriada. Após três anos, já concursada, ingressei em uma escola da cidade, lecionando no ensino fundamental. Observando a necessidade de determinados alunos com dificuldades de aprendizagem (TDAH, dislexia e outros), busquei me aprofundar nesse tema e comecei a fazer cursos, dentre eles: Capacitação em AEE; Deficiência Intelectual; Autismo; Braille e Libras, para atender a esses alunos incluídos no ensino regular.

Em 2001, foi publicada a Resolução nº 2 – CNE/CEB, instituindo as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse documento, afirma-se que os sistemas de ensino deveriam aceitar a matrícula de todos os alunos, sendo as escolas responsáveis para a promoção da organização no sistema educacional visando ao atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Com a publicação das Diretrizes, busquei conhecimento para atender a esse público que, embora inserido nas instituições de ensino regular, não contava com condições favoráveis de aprendizado por falta de profissionais adequados e capacitados para atender a essa demanda.

Durante meu período docente, deparei-me, em 2012, com um grande desafio: ter em minha sala de aula uma aluna surda, sendo esse o ponto inicial para o início do curso de Libras, no qual encontrei a motivação para enfrentar todas as dificuldades que tenho me deparado até então.

Nesse ano de convivência com a aluna surda, manifestou-me a vontade de continuar nessa linha, pois trabalhar com surdos era uma realidade que me proporcionava prazer em ser professora. Iniciei vários cursos na temática de Libras, inclusive Pós-Graduação em Tradução, Interpretação e Docência na Faculdade UNÍTESE pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em Belo Horizonte/MG.

Na UNÍTESE, os professores eram todos surdos e uma, em especial, chamou-me a atenção, a Doutora Shirley Vilhalva, indígena e surda, que

questionou sobre o nosso entendimento do indígena surdo no Brasil, de modo a me despertar a atenção e um crescente interesse em pesquisar mais sobre esse tema e a vida do indígena surdo.

Foi, a partir desse *insight*, que iniciei o estudo sobre o tema “Indígenas Surdos” e encontrei a pesquisa da Doutora Shirley Vilhalva, no livro intitulado “Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul”, especificamente na apresentação de seu trabalho de mestrado, cujo 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” (VILHALVA, 2009b, p. 10).

Ao me questionar como se davam o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito indígena surdo; se a língua de sinais em cada comunidade indígena se difere em relação às outras comunidades; se essa sinalização é padronizada como Língua de Sinais; se são emergentes; e como seria o processo de aceitação da Língua de Sinais entre os povos indígenas, senti a necessidade de aprofundar o estudo sobre o tema.

No intuito de um conhecimento mais amplo sobre a Língua de Sinais, cursei a Licenciatura em Letras/Libras e o Bacharelado na Faculdade Eficaz, em Maringá/PR, e, no ano de 2019, passei em uma seleção para trabalhar como Tradutora Intérprete de Libras em duas Universidades de Maringá: Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) e União de Faculdades Metropolitanas de Maringá (UNIFAMMA). No começo, foram grandes desafios a serem vencidos, principalmente, referentes à Língua, pois precisava de muito estudo para me tornar fluente na Língua Brasileira de Sinais para uma plena efetivação da comunicação com os professores e estudantes surdos – e o aprendizado para a interação na nova cultura.

Citamos alguns pesquisadores com estudos na área de Surdez, com relevância para: Skliar (1997), Karnopp (1999), Quadros (2006), Giroletti (2008), Vilhalva (2009a; 2009b), Perlin (2010), Strobel (2016), dentre outros, os quais contribuíram para dar visibilidade aos estudos sobre surdos.

No ano de 2021, ingressei no mestrado na Universidade Estadual de Maringá (UEM)¹, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão em Educação. Por solicitação de minha orientadora, a Professora Doutora Maria Christine Berdusco Menezes, auxiliei cinco estudantes indígenas de diferentes cursos da UEM na realização de trabalhos da disciplina de Libras. Esse foi o primeiro contato com os indígenas Kaingang das Terras Indígenas Ivaí e Faxinal.

Durante o contato com esses cinco discentes indígenas, todos ouvintes, e que tinham um professor de Libras surdo, conseguimos realizar um trabalho profícuo, por meio de videoaulas, trabalhos escritos exemplificativos, ensino de sinais básicos de Libras, pertinentes ao meio de convivência deles. Em meio a esse contexto, pode-se destacar o relevante interesse dos alunos, mormente a dificuldade de uma nova língua.

Esse atendimento ocorreu via *e-mails*, conversas por *WhatsApp* e videochamadas, a fim de orientar os alunos nas atividades propostas pelo professor, como gravar vídeos em Libras sobre as suas histórias de vida, os seus percursos na Universidade e com vocabulários específicos que envolvessem sinais de frutas, animais e objetos escolares. Auxiliei em atividades escritas de transcrição de sinais em Libras para Língua Portuguesa e sinalização de textos variados, como história de vida de cada aluno, vocábulos específicos de cores, alimentos diversos, vestuário, transportes, dentre outros. Orientei, também, na gravação de vídeo sobre uma personalidade indígena de escolha dos indígenas para apresentação como trabalho final, com o material todo em Libras.

Após esse primeiro contato com os discentes indígenas voltei a minha atenção para o trabalho de campo, recebendo autorização das autoridades competentes, dando início à minha pesquisa no Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, na comunidade indígena na Terra Indígena Ivaí, em Manoel Ribas, Paraná.

¹ Importante destacar que, desde 2020, o mundo vivia respaldado no distanciamento social, em virtude da covid-19 decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Por esse motivo, as aulas, as orientações e o primeiro contato com os indígenas Kaingang se deram de forma remota, tudo pela plataforma *Google Meet*.

1. INTRODUÇÃO

A investigação que deu origem a esta dissertação teve como objeto as Políticas Públicas de Educação Inclusiva para uma estudante indígena Kaingang surda matriculada no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, centrando-se nos processos de ensino e aprendizagem em língua de sinais, Língua de Sinais Indígena (L1) e na Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita.

Pesquisas sobre alfabetização para alunos indígenas surdos em Libras que abordam essa temática estão ganhando espaço nas Universidades, a exemplo: Giroletti (2008), Vilhalva (2009a; 2009b), Coelho (2011), Kamuda (2012), Lima (2013), Azevedo (2015) e Soares (2018). Assim, os indígenas surdos estão saindo da invisibilidade e tendo a oportunidade de se reconhecerem diferentes e não deficientes. Acreditamos que a educação intercultural na perspectiva deste estudo nos permite refletir e apontar questões relevantes sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem na expectativa da cultura da indígena surda presente na comunidade indígena.

A educação escolar indígena é um avanço no marco das políticas educacionais e se insere no contexto de transformações sociais e reformas do papel do Estado e da educação a partir dos anos de 1991, de maneira a se somar aos movimentos indígenas dos anos de 1980.

A escolarização de estudantes indígenas surdos requer atenção para a comunicação entre todos os participantes da escola, demandando um esforço coletivo para que ela aconteça. A partir da década de 1990, ocorreram debates sobre a necessidade de uma estrutura educacional de inclusão, a fim de permitir a todos uma educação digna. Aliás, a educação inclusiva se iniciou a partir dos anos 2000, tendo, como objetivo principal, propiciar a igualdade de oportunidades a todos: crianças, adolescentes e adultos, no sistema educacional.

O direito à educação inclusiva não era um assunto abordado no cotidiano escolar; depois de inúmeras reivindicações, de movimentos, de desafios a serem resolvidos, conquistas vieram mediante árduas transformações e, assim, pode-se afirmar que, atualmente, constitui uma obrigatoriedade.

Este estudo é desafiador, uma vez que envolve duas vertentes que requerem embasamento de pesquisas por reunirem temas com especificidades diversas, como a questão étnica cultural e a surdez. Sasaki (1997), um dos mais ativos estudiosos desse tema, afirma que a inclusão social é um processo bilateral em que as pessoas ainda excluídas e a sociedade procuram, de forma colaborativa, equacionar problemas, decidir sobre soluções e materializar a equiparação de oportunidades para todos.

Nos dias hodiernos, os debates sobre inclusão estão mais relevantes pela adesão, acesso e permanência das crianças com deficiência nos espaços escolares. Esses debates são importantes para que as escolas se programem e reestruturem seus ambientes, sua organização pedagógica, criando, assim, mudanças significativas de modo que reconheçam e valorizem as diferenças, sem discriminação e segregação aos alunos.

Segundo Sasaki (1997), a educação inclusiva é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de maneira que essas respondam à diversidade de alunos como um direito de todos.

Então, perguntamos: o que é inclusão? Qual é a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva? Como acontece a alfabetização para indígenas surdos em suas comunidades? No ambiente educacional que surgiu por uma invenção da modernidade, a inclusão passou por muitas transformações e, com elas, vieram os movimentos para que as práticas nesses espaços fossem rompidas com o paradigma de uma educação dominante e que pudessem buscar modelos de uma escola de diálogo.

A Educação Especial tem o ensino voltado, para alunos com deficiência, e a Educação Inclusiva é totalmente o inverso. Um desses movimentos foi o da inclusão. A Educação Inclusiva se situa nesse espaço e traz, consigo, a pluralidade das culturas, as diferenças e as complexidades de cada ser humano.

Os alunos com ou sem deficiência matriculados nas escolas regulares de ensino propiciam e se beneficiam dessa inserção, pois têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.

A propósito, no início do Século XX, Lev Vigotski psicólogo e pedagogo apresentou uma ciência que observava os distúrbios do desenvolvimento humano e suas consequências sociais, a qual deu o nome de Defectologia, acreditando que todas as pessoas com ou sem deficiência tem potencial para poder aprender e se desenvolver.

Esta ciência é baseada na ideia de que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, que busca identificar e desenvolver estratégias para ajudar as pessoas com deficiência ao alcançarem seu pleno potencial.

A Defectologia contribui para o desenvolvimento de políticas públicas e a acessibilidade, ajudando a capacitar profissionais que trabalham com pessoas com deficiência.

Nos anos de 1990, com o movimento de inclusão, a defesa dessa forma de incluir os alunos com deficiência nas escolas comuns mostrou, positivamente, os benefícios que esse processo traria aos alunos nesse sistema regular de ensino e, ao ganhar visibilidade nas políticas públicas com as variadas nomenclaturas: inclusão, educação inclusiva, inclusão escolar, passou a ter ênfase dentro das políticas educacionais como um resultado das reformas educacionais dessa década.

Ao trazer para a discussão o objeto desta pesquisa sobre a alfabetização de uma aluna indígena surda Kaingang na Terra Indígena Ivaí, mostramos que, com essa mudança estrutural dentro dos espaços escolares e nos espaços escolares indígenas, alunos com surdez passaram a ter oportunidades de mostrar que, mesmo diante da limitação de não ouvir, conseguem estar nesse espaço que também lhes é de direito; mostrar, mais especificamente, que, a partir das línguas de sinais, como línguas, de fato, elas precisam ser compreendidas e usadas para seus aprendizados e comunicação.

Assim, ao centralizar a nossa pesquisa nas Políticas Públicas de Educação inclusiva no Brasil, temos como objetivo responder à seguinte problemática: como ocorrem o processo de alfabetização realizado em língua de sinais para a estudante indígena surda Kaingang na T. I. Ivaí – PR – e as formas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em português como segunda língua? A partir dos nossos questionamentos e sobre esse tema relevante e pertinente, para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário delinear o que já foi

produzido no campo acadêmico acerca das políticas e da alfabetização no Brasil para os indígenas surdos no período de 2008 a 2022, especialmente quanto às influências de surdos e indígenas surdos e às práticas de alfabetização com respeito às potencialidades e ao desenvolvimento educacional desses sujeitos.

Para tal finalidade, realizamos um levantamento de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras. A fim de efetivar uma revisão da literatura, recorremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: ‘índigena surdo, Kaingang, alfabetização e Libras’. Na pesquisa, encontramos, aproximadamente, 17 resultados e, dentre eles, apresentamos 12 estudos no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e Teses encontradas no banco de dados da CAPES

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Tipo de Pesquisa
Cultura surda e Educação Escolar kaingang	Marisa Fátima Padilha Giroletti	2008	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul	Shirley Vilhalva	2009	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-kaiowá	Luciana Coelho	2011	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação
“No começo ele não tem língua nenhuma, Ele não fala, Ele não tem Libras, né?": representações sobre línguas de sinais caseiras	Kate Kamuda	2012	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação
A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	Juliana Maria da Silva Lima	2013	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação
Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação Escolar	Bruno Ferreira	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins	Marlon Jorge Silva de Azevedo	2015	Universidade Estadual do Amazonas	Dissertação
Mapeamento dos Akwê-Xerente surdos,	Euder Arrais Barreto	2016	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
Mapeamento de sinais da educação	Rosiane	2017	Universidade	Dissertação

escolar indígena dos surdos Paiter-Suruí	Ribas de Souza Eler		Federal de Rondônia	
A escolarização de indígenas Terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS	Bruno Roberto Nantes Araújo	2018	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha	Priscilla Alyne Sumaio Soares	2018	Universidade Estadual Paulista	Tese
Surdo Terena: a (in)existência de sujeito(s) em política(s) linguística(s)	Michele Souza Mussato	2022	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Tese

Fonte: a autora.

A leitura dos resumos das produções destacadas no Quadro 1 apontou um grande avanço nas pesquisas sobre os estudos com indígenas surdos nas mais variadas regiões do Brasil, bem como a preocupação de mapear onde estão esses indígenas surdos e a oferta de uma educação intercultural e bilíngue.

Giroletti (2008), em sua pesquisa, identificou os elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang e analisou os contextos em que os sinais linguísticos surdos próprios à cultura Kaingang se legitimaram e entrelaçaram com a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Com a pesquisa voltada para os surdos indígenas do Mato Grosso do Sul, a linguista e pesquisadora Shirley Vilhalva, indígena surda, em sua dissertação (2009a), trouxe contribuições à linguística, às políticas linguísticas e à educação de indígenas surdos, por ter observado as línguas de sinais e os sinais emergentes como objeto de seu estudo.

Coelho (2011) expôs consideráveis resultados de seu trabalho na investigação da constituição do surdo na cultura Guarani-Kaiowá e, em 2019, continuou suas pesquisas. Defendeu, em sua tese de doutoramento, os discursos e as práticas de inclusão para os indígenas surdos Guarani-Kaiowá na educação escolar. Já a pesquisadora Katemuda (2012), em sua pesquisa, trouxe a contribuição de promover a desconstrução do estereótipo em torno do surdo, perpetuado como aquele “sem língua”. A autora citou “sinais caseiros” ou “sinais emergentes” à valorização da diversidade linguística e cultural do surdo.

Por sua vez, Lima (2013) defendeu, em sua dissertação, a cultura Guarani-Kaiowá de crianças indígenas surdas, trazendo a discussão sobre as formas de comunicação e inclusão delas no contexto familiar e na escola. Por seu turno,

Ferreira (2014), em seu estudo, evidenciou a importância do espaço escolar e o espaço de construção de conhecimentos indígenas a partir de processos próprios, considerando a cultura, os costumes, as tradições e a visão de mundo própria do povo Kaingang.

Azevedo (2015) mapeou as contribuições na linguística do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé em Parintins. Já Barreto (2016) fez uma pesquisa acerca do mapeamento dos Akwê-Xerente surdos, em que realizou levantamentos relevantes sobre a identificação, o registro, a descrição e a análise da situação de comunicação em interações “surdo-surdo e surdo-ouvinte” e trouxe reflexões e suas implicações do/no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos surdos nas ambiências culturais desse grupo étnico.

Eler (2017), por sua vez, mapeou sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Surui. Já Araújo (2018) nos possibilitou, por meio de sua dissertação, entender como é o processo da escolarização de indígenas terena surdos, buscando, mais especificamente, compreender seus desafios e contradições na atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais (TILS).

Soares (2018), em sua tese, apresentou estudos com o objetivo de descobrir se os sinais que os surdos terena e alguns ouvintes da Terra Indígena Cachoeirinha sinalizavam eram sinais caseiros ou uma língua – e se essa língua seria autônoma ou uma variedade da Libras. Mussato (2022), a partir de sua defesa de doutoramento, objetivou compreender como a falta de política linguística afeta a constituição subjetiva dos sujeitos surdos terena e identificou os acontecimentos discursivos que denotam o processo de (in)existência do surdo indígena da Aldeia de Cachoeirinha frente às representações de sujeito e do processo educacional.

Os dados do último recenseamento (IBGE, 2010) demonstraram existirem 896,9 mil indígenas, de 305 etnias e 274 línguas indígenas diferentes nas diversas regiões do Brasil. No Paraná, região da pesquisa, são 26.559 indígenas, onde há três etnias: Guarani, Xetá e Kaingang (ANTONELLI, 2014). Na região Sul, há 78.773 indígenas pertencentes às etnias Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng, com a população que soma 37.470 pessoas, das quais 31.814 vivem nas Terras Indígenas. Pertencentes ao tronco linguístico Jê, os Kaingang representam um dos grupos étnicos com maior número de falantes no país e

estão situados na Região Sul, nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná e na Região Sudeste no estado de São Paulo,

Em levantamento junto à Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED), desde meados de 2022 até início de 2023, com o E-protocolo nº 19.533.209-6, verificamos que, no Paraná, dentre as 39 escolas indígenas, 21 escolas estão localizadas em terras indígenas Kaingang e 19 escolas em áreas indígenas Guarani (MENEZES, 2016). Solicitamos, junto à SEED/PR Núcleo Regional de Ensino de Ivaiporã, se, nas escolas indígenas do Paraná, existiam alunos surdos e obtivemos a resposta de que somente no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, município de Manoel Ribas, há uma estudante indígena surda, matriculada no primeiro ano do Ensino Médio. Por essa razão, a pesquisa de campo realizada ocorreu nesse colégio, onde estão matriculados 832 alunos.

Sob o ponto de vista metodológico, houve a realização do estudo de material bibliográfico, com reflexões teóricas sobre o tema por meio de livros e revistas científicas referentes às políticas de inclusão; pesquisa documental, com análise das legislações concernentes à política de educação escolar indígena e surdez; e registros de campo, com observações por meio de visitas *in loco*, entrevistas com professores, pedagogas, intérprete de Libras, a mãe da aluna, e a própria aluna surda cujos dados foram coletados e analisados seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e interpretativa de cunho etnográfico.

O objetivo geral desta pesquisa se coloca da seguinte forma: investigar os processos de ensino e aprendizagem em Libras (L1) e na modalidade escrita em Língua Portuguesa (L2) para essa aluna indígena surda Kaingang na Terra Indígena Ivaí, no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, e os desafios presentes nesse aprendizado.

No que tange ao exposto, pontuamos que compreender a questão da aquisição da linguagem escrita em uma comunidade Kaingang falante da língua Kaingang como L1, e com poucos conhecimentos sobre a língua portuguesa L2, para nós, tornou-se um desafio (MENEZES, 2016).

A pesquisa de campo, as observações e as entrevistas ocorreram em um período de 30 dias alternados, para uma melhor observação, com acompanhamento presencial e observações em sala de aula, junto à família, de

modo a privilegiar o relacionamento da indígena surda no ambiente escolar, o relacionamento com os demais alunos e profissionais da escola e sua interação.

Esse período alternado se deu pelo motivo da pandemia da covid-19. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP), Parecer nº 63174822.9.0000.0104, uma pesquisa ancorada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como a língua das comunidades surdas brasileiras, e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a legislação citada.

Observamos a educação dos surdos tendo como alicerce teórico as contribuições e perspectivas de estudos de Lev Vigotski². Escolhemos como base esse autor, porque, dentre suas obras, uma se destaca, cujo título é “Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia” (VIGOTSKI, 1997 [2022]); nela, o autor aborda e destaca a importância da educação e os processos psicológicos quanto à sua contribuição em nível de estudos e princípios do desenvolvimento humano em toda a sua plenitude, concernente à aprendizagem e à visão de ser um sujeito sócio e histórico. É substancial enfatizar que, para Vigotski³, as questões culturais de comportamento que envolvem os seres humanos constituem a única forma para a educação das pessoas com ou sem deficiência.

A partir dessa pesquisa bibliográfica⁴, o enfoque perpassa pela história educacional do surdo e pela legislação que o subsidia. O alicerce teórico se dá pela Teoria Histórico-Cultural de valorização da cultura e identidade surda, que defende que o ser humano é formado por meio das relações sociais e é, ao mesmo tempo, cultural e biológico, além de ser fruto do período histórico ao qual pertence. As relações sociais são as forças motrizes das funções psicológicas

² Lev Semenovitch Vigotski (1896-1994) foi um psicólogo soviético, cuja formação multidisciplinar o levou a estudar a psicologia infantil e suas aplicações pedagógicas. Escreveu “Psicologia da Arte”, “O desenvolvimento psicológico na infância”, “Pensamento e linguagem”, “Psicologia Pedagógica”, “A construção do pensamento e da linguagem”, “A formação social da mente”, “Fundamentos da Defectologia”, dentre outras obras.

³ A grafia do sobrenome do autor não segue exatamente um padrão de escrita (ora se grafa com a letra ‘i’, ora com a letra ‘y’). Faz-se pertinente registrar que seguiremos a grafia como foi publicada na obra referenciada.

⁴ Vigotski (1997 [2022]; 2007; 2010; 2011) Skliar (1997; 1998), Dorziat (1999), Karnopp (1999), Sá (1999; 2006), Perlin (2006; 2010), Quadros (2006), Silva (2006), Albres (2011; 2014), Strobel (2016).

superiores, geneticamente relações sociais, relações reais entre as pessoas, que são a base de todas as funções superiores e suas relações (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski (2007, p. 95) ressalta que: “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Ademais, compreende a alfabetização como uma atividade cultural complexa e que a criança necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois o seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é o mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar as suas intervenções. Diante disso, tal teoria pressupõe uma natureza social da aprendizagem, que, por meio das interações sociais, permite que o indivíduo desenvolva suas funções psicológicas superiores.

Para a inserção na Terra Indígena Ivaí, com maior permanência no Colégio, precisei pedir a autorização do cacique com a direção escolar. Marcou-se uma manhã para esse encontro, a fim de tratar das apresentações de todos e de explicações a respeito da pesquisa e de sua importância à pesquisadora, além de sua contribuição para todos da comunidade indígena.

Destaca-se que, para os indígenas da etnia Kaingang, o cacique é a autoridade política, estando relacionado à sua capacidade de bem representar seu povo, ao desempenhar funções importantes, com responsabilidade de aplicar as regras da comunidade indígena, resolver conflitos, definir guerras, definir punições e manter a identidade cultural, social e histórica de seu povo. Faustino (2006, p. 171) destaca que:

Atualmente, em cada terra indígena no Paraná existe um cacique “eleito” ou indicado pelo grupo para exercer a autoridade política, sendo também responsável por fazer os contatos e as negociações com autoridades da sociedade envolvente.

Fernandes (2003) *apud* Faustino (2006, p.171) relata o seguinte:

Uma das características que predominam no reconhecimento da autoridade indígena Kaingang é estar associado à autoridade dos brancos e ser reconhecido, em certa medida, como uma autoridade no mundo fora da aldeia. É importante também que o “candidato” defenda, ao menos no plano do discurso, instrumentos democráticos de escolha do cacique e de implementação de suas decisões.

Toda a comunidade indígena Kaingang, para a escolha do cacique, observa se o candidato detém as condições necessárias para concorrer a esse cargo. São levados em consideração requisitos básicos, como a tradição, a hereditariedade, a experiência e o prestígio conquistado pela família, bem como a participação histórica desta nas lideranças do grupo.

Fernandes (2003) *apud* Faustino (2006, p. 171) observa que outros atributos do cacique devem ser:

Promover a distribuição de responsabilidade entre os membros de sua liderança, sendo que o número dos membros da liderança de um cacique varia conforme o tamanho da área e o número de moradores, que tem o controle social, a representação da comunidade nos processos de tomada/ implementação das decisões e a manutenção dos mecanismos de controle social (o tronco, a cadeia e os aconselhamentos).

No caso dos estudos e das pesquisas a Língua de Sinais Indígenas (LSI) é uma língua de sinais natural usada por pessoas surdas indígenas em todo o país, completa e independente com gramática e vocabulário próprios, em completa evolução através de seu uso diário. Não existe uma língua de sinais única nas terras indígenas do Brasil. Existem várias línguas de sinais diferentes usadas por diferentes povos indígenas. Diversos surdos indígenas usam suas próprias línguas de sinais em vez de Libras porque estas são mais adaptadas a suas culturas e experiências particulares. Sobre a Língua de Sinais Emergentes (LSE) podemos definir que os sinais emergentes é um meio de comunicação que surge da necessidade de determinados grupos familiares ou correlacionados de se fazerem entender, como por exemplo, uma filha surda com pais ouvintes que criam sinais para a interação. Assim podemos observar que a LSE se insere na língua de sinais indígena que é mais abrangente, falada em determinada comunidade indígena que se inicia normalmente em seu núcleo familiar.

Em relação as modalidades de ensino, educação especial e a indígena temos, além de Vigotski⁵ (1997 [2022]; 2007; 2010; 2011), de modo a se ancorar aos estudos na área da Surdez outros autores como Skliar (1997; 1998), Dorziat

⁵ Santana (2007, p. 207) postula que: “[...] sobre os surdos, Vigotski (1997) comenta que, devido à ausência da fala, há falta de estímulo para a formação dos pseudoconceitos. Nesse caso, a mímica e a leitura labial podem auxiliar”.

(1999), Karnopp (1999), Sá (1999; 2006), Perlin (2006; 2010), Quadros (2006), Silva (2006), Albres (2011; 2014), Strobel (2016), dentre outros.

Autores como Lacerda (2002; 2006), Giroletti (2008), Vilhalva (2009a; 2009b), Buratto (2010), Ferreira (2014), Marchiosi (2018), Coelho e Miguel (2020) colaboraram com esta pesquisa por apresentarem, em seus estudos, discussões sobre o indígena surdo, a diversidade linguística de cada etnia, ao demonstrarem e mapearem a existência de indígenas surdos nos territórios indígenas, a descoberta e o registro das línguas de sinais indígenas documentados nos processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo.

No estudo referente à presença de indígenas na região do Paraná, foram observados os aspectos históricos, culturais e políticos, seus conflitos, alianças, dificuldades na convivência com o não indígena, falta de estrutura básica e relações com o poder governamental na arte de coordenar estratégias necessárias à manutenção dos territórios, destacamos nossos aprofundamentos em Mota (1994; 1998; 2003), Faustino (2006; 2012), Menezes (2016) e Rodrigues (2018).

No que se refere à organização, a presente pesquisa se encontra sistematizada em cinco seções, sendo que a primeira é esta Introdução. Na segunda seção, nomeada “Políticas Educacionais para os Povos Indígenas”, apresentamos um breve contexto histórico sobre a história das Políticas Públicas para o povo indígena a partir de 1990 e os avanços para a Educação dos Surdos no Brasil, no que diz respeito às políticas educacionais para o indígena surdo Kaingang no Paraná, às Diretrizes da Educação Escolar Indígena e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foram observados, também, os temas Surdez e Inclusão nesse espaço escolar.

Na terceira seção, intitulada “Processos de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas surdos”, discorreremos sobre os processos de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas surdos, o ensino de Libras e das línguas de sinais indígena, a Teoria Histórico-Cultural, a caracterização do Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot e a participação da comunidade escolar. Demonstramos como ocorre esse processo; como a literatura apresenta os conceitos; qual é o papel do intérprete de Libras nesse contexto; a relação de

alunos indígenas surdos com o professor regente, os alunos ouvintes e a convivência no espaço escolar.

Na quarta seção, denominada “Processos de observações e análises do desenvolvimento escolar e aprendizagem em Libras de uma indígena surda Kaingang – Um estudo de caso”, temos o estudo de caso, por meio das entrevistas com dez docentes, uma intérprete de Libras, uma pedagoga, sua família e o seu desenvolvimento no contexto escolar, o apoio do profissional intérprete de Libras, sua relação com os familiares, sua comunicação em Libras em casa ou por sinais caseiros; e, na escola: se há socialização entre os colegas de classe, com professores e funcionários; se há dificuldades ou não em manifestar suas dúvidas, vontades; se sua presença é notada ou passa pela invisibilidade.

Com o estudo de caso, buscamos trazer conceitos que mostram a diversidade linguística em que a indígena está imersa. Sendo a única indígena surda Kaingang pertencente a essa comunidade e participante na escola sem seus pares surdos para interação e comunicação em Libras, ela entende que, em casa, sua família fala a língua materna Kaingang, que se comunica por meio dela e, para se comunicar com os familiares, usa sinais caseiros, mesclando sinais na língua de sinais indígena e sinais em Libras. Percebemos que há uma gama de valores e aprendizado com a vivência dessa aluna em sua aldeia, na convivência com os alunos na escola e, principalmente, em sua família.

A aluna traz, consigo, a cultura indígena por contato com os seus familiares e por ver as pessoas conversando em sua língua materna Kaingang. Também tem, consigo, a identidade surda que precisa ser assegurada, com o direito à acessibilidade com a presença de intérpretes. Ela consegue viver com essa questão linguística, pois compreende que, em cada espaço, tem sua própria identidade linguística para a comunicação, não dissociando de sua identidade, mas, sim, construindo a sua aprendizagem por meio dessa dinâmica, que não é estática, porém está em constante movimento.

Conforme a metodologia adotada referente ao estudo de caso (MINAYO, 2001), realizamos o processo de observação, acompanhando a estudante indígena surda. Além da observação, aplicamos um questionário e realizamos entrevistas, instrumentos que contribuiriam para a coleta de dados.

Nas Considerações Finais, que constitui a quinta seção, temos, após análise e discussão dos dados observados, o resultado obtido pela pesquisa. Este estudo narra a história de vida de uma aluna, mulher, indígena, mãe e surda, que foi descrita, absorvida, interpretada, ressignificada, recontada e transcrita em formato de texto acadêmico.

Quando se valoriza somente uma língua em questão, a diversidade das línguas existentes e as culturas locais em nosso país empobrecem, por isso a importância do reconhecimento dessas línguas e a valorização dos sistemas de relações culturais que só irão nos possibilitar essa vivência e partilha de conhecimentos.

A próxima seção tem como objetivo abordar as políticas públicas educacionais para os povos indígenas à luz da Constituição de 1988 e leis subsequentes que asseguraram aos povos indígenas no país o direito de se reconhecerem com suas formas próprias de organização social, de permanecerem com suas línguas, culturas e tradições.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política (LUCIANO, 2006, p. 5).

As políticas públicas educacionais para os povos indígenas no Brasil têm como objetivo garantir o acesso à educação de boa qualidade, em respeito aos valores culturais, tradições e línguas dessas comunidades. Ações relacionadas a essa área estabelecem o intuito de fortalecer e promover o direito histórico dos povos indígenas à educação, bem como garantir o reconhecimento de suas identidades culturais. É importante destacar, ainda, que essas políticas devem ser implementadas de maneira a promover a equidade de oportunidades entre os povos indígenas e não indígenas.

Segundo Smarjassi e Arzani (2021), as políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaborados em âmbito governamental que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos.

Refletimos sobre as principais políticas públicas de educação que, de forma geral, mudaram positivamente e diretamente a vida dos povos indígenas do Brasil; como o próprio Munduruku (2009)⁶ nos expõe: um caminho abre outro caminho.

A fim de que as políticas públicas aos povos indígenas pudessem ser, de fato, concretizadas nas formas da lei e na conquista de direitos dentro das várias esferas de bens e serviços, como saúde, educação, apropriação de suas terras e preservação ambiental, cultura, língua e valores, foram décadas de lutas e reivindicações para que os resultados das atividades políticas fossem conquistadas. Muito mais que decisões, faziam-se imprescindíveis estratégias para conseguir as mudanças tomadas.

⁶ Daniel Munduruku é um escritor indígena brasileiro. Graduado em Filosofia, é Doutor em Educação pela USP e tem Pós-Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisador da CAPES.

Os povos indígenas têm a sua própria cultura com características distintas e cada etnia tem sua identidade própria, seu manejo diferente de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram. Cada comunidade indígena comporta modelos independentes de vida comunitária. No Brasil, existem diversas leis que preveem a garantia do acesso à educação aos povos indígenas. Nos parágrafos seguintes, destacamos algumas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todas as crianças, inclusive as indígenas. Além disso, reconhece a diversidade cultural do país e determina que o ensino deve ter respeito às especificidades e às diferenças regionais, étnicas e linguísticas. No título VIII, encontramos a Ordem Social dividida em oito capítulos, sendo um deles sobre os indígenas, nos Artigos 210, 231 e 232.

O Artigo 210 da Constituição Federal reconheceu aos indígenas o direito de manterem sua identidade cultural, o uso de suas línguas (ensino bilíngue/multilíngue) e o reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem e do direito à educação escolar indígena. Foi um marco relevante no reconhecimento dos direitos e da diversidade dos povos indígenas, com aprovação em um contexto de forte movimento, ao identificar o indígena como cidadão em situação de igualdade e garantindo a ele os plenos direitos à educação. No Artigo 231 temos que

são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que, tradicionalmente, ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, por meio da Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559, de 1991; as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1994; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, especificamente, os Artigos: 26, 32, 78 e 79, estabelecem que as escolas indígenas devem ser diferenciadas, ou seja, devem considerar as particularidades culturais e linguísticas de cada povo. Além disso, determinam que o ensino nas escolas indígenas deve ser ministrado em língua indígena e, quando possível, em português.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 é um documento organizado em duas partes, sendo que a primeira reúne os

fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena, e a segunda fornece referências para a prática curricular dos professores indígenas diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.

A década seguinte segue regulamentando essa modalidade de educação. Temos, então, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001): O PNE estabelece diretrizes e metas para a educação brasileira, incluindo a educação indígena. Dentre as metas específicas para a educação indígena, destacam-se: a garantia da oferta de escolas de Ensino Fundamental e Médio nas aldeias; a ampliação das vagas em escolas técnicas e universidades para estudantes indígenas; e a valorização da língua e da cultura indígena na educação.

O capítulo sobre Educação Escolar Indígena, bem como os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2002, constituem documentos auxiliares para discussão e implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando à sua formação na área educacional.

Ademais, enfatizam-se: o Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; o Decreto Presidencial nº 6.861, de 2009; a Lei nº 12.416, de 2011, que altera o Artigo 79 da LDB, o qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a inserção dos indígenas no Ensino Superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013, que são responsáveis por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas de todas as redes de ensino brasileiro, por meio de uma base nacional comum (BRASIL, 2013); o Parecer CNE-CP nº 6/2014, que remete às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores Indígenas (BRASIL, 2014); e o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (com vigência de 2014 a 2024), sendo um instrumento de planejamento da União que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor com a definição dos objetivos e metas para o ensino em todos os níveis a serem executados nos próximos dez anos.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), existem cerca de 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas, com uma população estimada

de 896,9 mil indígenas. No estado do Paraná, são, ao todo, 17 terras indígenas habitadas por 11.678 indígenas Kaingang. Esses dados nos mostram que, em todo o território brasileiro, há populações indígenas e, conseqüentemente, precisamos estar com esse olhar sociológico sobre a efetivação das políticas públicas educacionais para que os indígenas possam ter o direito a uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e de qualidade.

Em dezembro de 2017, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, houve a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes brasileiros ao longo da Educação Básica. Para os povos indígenas, a implementação da BNCC tem características específicas, que devem ser consideradas para garantir o respeito às particularidades culturais e linguísticas desses povos.

A BNCC para os povos indígenas foi elaborada em consonância com a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que prevê a consulta aos povos indígenas sobre as políticas públicas que afetam suas vidas e a valorização de suas culturas e línguas. Para isso, o MEC realizou uma série de consultas e diálogos com lideranças indígenas e organizações da sociedade civil, a fim de garantir a adequação da BNCC às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

Dentre os pontos destacados na BNCC para os povos indígenas, estão: a valorização das línguas indígenas; a inclusão dos saberes e práticas dos povos indígenas no currículo; o respeito aos rituais e tradições culturais dos povos indígenas; e a construção de uma educação intercultural. Além disso, a BNCC para os povos indígenas prevê a elaboração de materiais e recursos didáticos específicos para cada povo, o que contribui para a valorização e preservação das línguas e culturas indígenas.

A atuação dos órgãos governamentais é fundamental para a implementação da BNCC para os povos indígenas. Isso porque a implementação da BNCC exige um conjunto de políticas públicas específicas, como a formação de professores capacitados para trabalhar com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, a construção de escolas adaptadas às necessidades dos

povos indígenas e a disponibilização de recursos materiais e financeiros para a implementação da BNCC.

Todavia, cumpre assinalar que a implementação da BNCC para os povos indígenas ainda é um desafio. A falta de infraestrutura adequada nas escolas indígenas e a falta de formação para os professores são alguns dos obstáculos que carecem de ser superados. Outrossim, é imprescindível que as políticas voltadas para a implementação da BNCC considerem a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, evitando a imposição de uma única visão de mundo e valorizando a pluralidade existente entre os povos indígenas.

Portanto, faz-se necessário que as leis e as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma efetiva, a fim de que os povos indígenas possam ter acesso a uma educação de qualidade, ou seja, que respeite suas especificidades culturais e linguísticas.

2.1 A Educação Escolar Indígena no Brasil a partir dos anos de 1990 nos documentos educacionais

Ter uma graduação é uma grande conquista, assim podemos trabalhar na nossa própria comunidade, seja na educação, saúde, direitos pelos territórios, enfim, é um conhecimento que levaremos para somar com nossa comunidade nas lutas pelos nossos direitos (Viviane Aparecida Ribeiro, indígena da etnia Kaingang, Terra indígena Apucarantina).

A educação é uma atividade de transferência de conhecimentos, promoção de habilidades. Os sistemas educacionais têm como métodos o ensino, a ilustração com histórias, inserindo contextos políticos, econômicos, científico e culturais de uma determinada sociedade. Educação e sociedade se entrelaçam, sendo que as transformações ocorridas são influenciadas uma pela outra.

Para Pinto e Dias (2018, p. 505), a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade:

A nosso ver, a educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento de uma sociedade. Quanto mais desenvolvida ela for, mais facilmente se compreenderá o papel da educação. Também é lícito referir que, em virtude de uma maior capacidade de análise que os seus cidadãos têm, maior será a transmissão do conhecimento, maior o nível do

debate e da consciência com os deveres e as responsabilidades na defesa e na promoção dos direitos humanos e sociais.

Não há uma forma única, nem um modelo padronizado de educação, podendo ocorrer mesmo fora do ambiente escolar. A educação acontece em diversos lugares diferentes, distantes, em pequenas ou grandes sociedades, em países desenvolvidos e industrializados ou não, com quaisquer classes sociais.

No período da década de 1950, com a expansão do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) para a América do Sul, vários países, incluindo o Brasil, estavam passando por problemas com a estruturação de seus programas para a educação indígena. Tinham como modelo padrão o estilo de escola rural, com a alfabetização sendo ensinada em Português e, nessa época, havia 66 escolas em áreas indígenas. No entanto, esse programa não obteve o sucesso esperado, pois a alfabetização da população indígena não foi relevante.

O SIL, então, apresenta essa proposta de atuar no Brasil ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com fundação em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, cujo objetivo era o de ofertar assistência a todos os indígenas do Brasil.

Segundo Bittencourt (2000), Cândido Mariano da Silva, o Marechal Rondon, apresentava uma filosofia que pregava um indigenismo autônomo, não aceitando interferências de nenhuma companhia missionária daquele período, pois tinha seus próprios métodos pacíficos de atração em áreas por onde passariam as redes telegráficas de comunicação nas regiões do Centro-Oeste e Norte.

Esse método de Rondon era a estratégia para atrair os indígenas, que instalavam acampamentos próximos às áreas indígenas e, nos caminhos percorridos, usavam músicas, deixavam presentes, utensílios, alimentos e outros recursos para chamar a atenção.

Em 1957, o SIL, não aceitando essa situação, busca parcerias com uma instituição acadêmica, o Museu Nacional, sendo este aceito para iniciar uma pesquisa linguística com grupos indígenas do país, e não mais no formato de implementação de políticas educacionais.

Conforme Moreira Neto (1971), no ano de 1967, consolidada pela Lei nº 5.692, uma nova reforma educacional foi criada e, com isso, as populações indígenas brasileiras sofreram por ter uma educação repressora, controladora;

dessa forma, seriam incorporadas na sociedade do trabalho, com este utilizado como forma de disciplina, reeducação, aculturação e integração na nação brasileira, uma vez que

[...] a política indigenista brasileira, durante o século XIX, [...] representava a negação do direito aos índios de aspirar tanto à autonomia cultural e política quanto à posse das terras que, tradicionalmente, ocupavam (MOREIRA NETO, 1971, p. 71).

Mota (1998, p. 4) cita outros aspectos que também devem ser levados em consideração ao nos referirmos às políticas indigenistas, pois

[...] a política indigenista do Brasil império se pautou pelas necessidades da sociedade envolvente, e não pelas necessidades das comunidades indígenas. As ações governamentais estiveram voltadas muito mais para os objetivos da sociedade dominante do que para os propósitos humanitários de defesa dos índios, como se fez crer. Foram os interesses da sociedade nacional que imprimiram a política indigenista do Estado brasileiro, e ela esteve condicionada e foi desenhada de acordo com os interesses das elites agrárias no movimento de expansão de seus domínios. O que estava em jogo [...] era a posse dos imensos territórios indígenas.

O SIL não cumpriu com os termos acordados no convênio e contribuiu para a exploração e assimilação dos territórios indígenas. Por meio de suas parcerias com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi responsável pelo fornecimento de material educativo, bem como a realização de projetos de ensino que buscavam controlar os povos indígenas. Contribuiu, ainda, para o avanço das obras de infraestrutura que atingiram os territórios indígenas, gerando deslocamento e destruição de suas aldeias.

Rodrigues (2005, p. 3) postula que:

Da intenção de evangelização para a conversão dos índios ao cristianismo, fez da escola o foco de disseminação de seus preceitos, ensinando a ler, escrever, contar e negligenciar seus conhecimentos e saberes específicos, bem como negar sua língua, costumes e tradições.

A FUNAI, a partir desse período de 1967, assume como oficial o modelo de educação bilíngue e busca mecanismos para enfrentar as dificuldades encontradas para inserir o ensino bilíngue, como a escassez de conhecimentos linguísticos por causa das várias línguas autóctones, estabelecendo convênio

com o *Summer Institute of Linguistic* (SIL)⁷, ao favorecer o desenvolvimento de pesquisas para a catalogação de línguas indígenas, a identificação de sistemas de sons, a elaboração de alfabetos e as análises das estruturas gramaticais. “Os objetivos do SIL, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Conforme salienta Faustino (2006), o SIL era coordenado por uma agência religiosa/protestante norteamericana e tinha convênio com FUNAI/MEC/USAID, em que catalogaram e instituíram para a língua Kaingang, o código escrito, para utilização na escola.

Ademais, Faustino (2006) menciona que, no enfrentamento de uma crise econômica mundial do sistema capitalista, no período de 1970, os movimentos sociais se estruturaram com suas lutas e conseguiram negociações para a garantia de seus direitos humanos e sociais.

Essa parceria entre a FUNAI e o SIL tinha como objetivo codificar as línguas e ensiná-las nas escolas. Em 1970, tal parceria foi fundada na Escola Clara Camarão, no município de Guarita, em Tenente Portela, no Rio Grande do Sul, sendo a primeira escola com o objetivo de formar professores bilíngues. Os indígenas eram alfabetizados para se tornarem monitores e auxiliares dos missionários, sendo que, em sala, seriam os alfabetizadores das crianças indígenas. Esse processo foi intitulado como “bilinguismo de ponte” (FAUSTINO, 2006); a língua materna seria ensinada nas primeiras séries para se chegar ao conhecimento e domínio na forma escrita da língua portuguesa.

Rodrigues (2005, p. 3), em seus estudos, afirma que não se pode negar a atuação do SIL na região Sul do país: “Os povos indígenas passaram a partir de sua presença, a ter um contato mais íntimo com a escola e com os saberes da chamada sociedade envolvente”.

No estado do Paraná, por meio de pesquisas sobre a missão do SIL, descobriu-se esse impacto sobre a vida dos povos Kaingang, e essa influência acontece até os dias atuais na escolarização dos indígenas dessa região. Assim como outras missões religiosas, o SIL mantém atividades e escolas em algumas

⁷ A *SIL International* é uma organização científica de inspiração cristã evangélica sem fins lucrativos, cujo objetivo primário aponta para o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas, a fim de traduzir a Bíblia.

áreas do Paraná, produzindo, inclusive, material didático bilíngue tanto em Kaingang-português quanto em Guarani-português (RODRIGUES, 2005).

A Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 210, garante que “serão fixados conteúdos mínimos para assegurar a formação básica com respeito aos valores culturais, artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, *on-line*) e, por meio dela, também foi assegurada aos povos indígenas a sua visibilidade, deixando de serem vistos como povos em extinção e passam, assim, a ter o direito às diferenças culturais próprias, de modo a caber à União a salvaguarda nos seus direitos à terra, à educação, à saúde e à cultura. O reconhecimento do direito de as populações indígenas receberem uma educação escolar diferenciada na sua forma própria de aprendizagem e no direito linguístico diversificado por causa da diversidade que há em cada etnia é um processo recente em nossa legislação.

No Brasil, esse reconhecimento se deu a partir da Constituição de 1988 estabelecendo o direito a todos à educação, como um dever do Estado e da família, sendo que, no Artigo 210, § 2º, lê-se: “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, *on-line*).

Nota-se que o Artigo 231, sob o título VIII Da ordem Social, no Capítulo VII, intitulado Dos Índios, outorga ao reconhecimento das peculiaridades linguísticas, culturais, quanto à organização social indígena e à garantia de sua territorialidade.

Esses direitos assegurados aos povos indígenas equivalem ao resultado dos movimentos de apoio e das lutas dos próprios indígenas e da política internacional, que se organizaram para que ações discriminatórias e de interesses contrários aos indígenas fossem contestadas.

A importância em dar visibilidade às vozes indígenas sobre o direito de se obter uma educação diferenciada ganha força a partir dos movimentos sociais indígenas e, desde o ano de 1993, com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), organizaram-se, então, os parâmetros de como essa forma de ensino passaria a ser estruturada pelos princípios do bilinguismo e da interculturalidade.

A Educação Escolar Indígena (EEI) passa a representar o foco de discussão sobre a diversidade, sua identidade e particularidades. Apresenta várias sociedades indígenas com diferentes formas de organização social (parentesco), cosmologias diferentes, línguas próprias, e a escola indígena tem como finalidade facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos entes envolvidos.

Monte (2000, p. 118) afirma que esse foi o princípio que inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural no Brasil, pois:

[...] sobre a base de convergências globais, os governos nacionais realizam as adequações de conceitos como interculturalidade, diversidade e pluralidade democrática em suas políticas públicas. [...] muitos países do continente americano introduziram modificações em suas cartas constitucionais [...]. Nas formulações gerais de suas legislações, incluem-se artigos a favor de uma modalidade especial de educação para as populações indígenas, postulando sobre o papel que deve cumprir no seio do Estado e na construção de uma identidade nacional.

A relação do Estado com os povos indígenas passou por mudanças a partir da alteração na Constituição, iniciando, nos anos de 1990, a elaboração da Política Nacional para a Educação Escolar Indígena pelo Decreto nº 26, de 1991, em que o Ministério da Educação passa a coordenar as ações referentes aos povos indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino. A FUNAI não tem mais controle sobre a educação escolar indígena.

Após esse período, outras leis foram sendo produzidas para regulamentar e implementar os direitos a uma educação diferenciada para os povos indígenas. Acima das Diretrizes específicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garantiu, em seu Artigo 78, que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Menezes (2016) fez levantamentos dos documentos publicados sobre a legislação dos povos indígenas, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Documentos: Educação Escolar Indígena: Brasil: 1988-2015

Ato/Órgão	Data	Ementa e demais informações
Constituição	1988	Constituição da República Federativa do Brasil (Artigo 210, § 2º).
Decreto 26	1991	Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.
MEC/SEF/DPE F – Diretrizes	1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/ SEF/ DPEF, 1993.
Lei 9.394	1996	Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional (Artigo 32 § 3º; Artigos 78 e 79). Brasília.
MEC/SEF	1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
CNE – Parecer 14	1999	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília (http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf).
Resolução CEB 03	1999	Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. DOU. Brasília, DF. 1999.
Lei 10.172	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Item III – 9) (http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/2001/10172.htm).
MEC/SEF/DPE	2001	Referenciais para a formação de Professores Indígenas. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. MEC; SEF, 2001.
Decreto 50/51	2004	Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais. Brasília (http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf).
I CONEEI	2006	Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena
Nações Unidas	2007	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas.
Portaria – MEC 1062	2008	Convoca a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências.
Portaria – MEC 141	2009	Aprova o regimento interno da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
Decreto 6.861	2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências (http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2007-2010/2009/decreto/D6861.htm).
Parecer – CEB 13	2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12).
Resolução – CNE 5	2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio).
DOU, seção 1 Lei 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Artigo 8º, § 1º, II – Meta 15, estratégia 15.5) (http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm).
Portaria – MEC 421	2014	Convoca a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências.
CNE – Resolução 1	2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências (https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CN_ECPN12015.pdf).
II CONEI	2018	Revista da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – Fortalecendo o protagonismo Indígena na educação.
Parecer CNE/CEB	2020	Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Indígenas.

Fonte: adaptado de Menezes (2016).

No Quadro 3, mostra-se como se deu a implantação no estado do Paraná sobre a educação escolar indígena na perspectiva da política educacional ancorada no período de 1990, buscando efetivar uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada.

Quadro 3 – Documentos: Educação Escolar Indígena do Paraná: 1988-2015

Ato/Órgão	Data	Ementa e demais informações
Const. do Paraná – Diário Oficial nº 3116	1989	Constituição do Paraná (Artigo 183, § 2º).
Resolução 1119	1992	Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena – NEI/PR.
Lei 13.134	2001	Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das Universidades estaduais.
Deliberação 009	2002	Dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e dá outras providências. Curitiba, Pr: SEED, 2002.
Lei Ordinária – Casa Civil 14.453	2004	Dispõe sobre a Política Estadual de Apoio às Comunidades Indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências.
Lei – Casa Civil 14.995	2006	Dá nova redação ao Artigo 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais).
Instrução normativa – SUED/SEED 010	2006	Atribuições dos profissionais que atuarão nas salas de contraturno (1ª a 4ª série) da rede pública de ensino e de salas de apoio à aprendizagem (5ª a 8ª série) do ensino fundamental para a rede estadual de ensino, com alunos indígenas. Curitiba, PR: SUED/SEES, 2006.
Instrução – SUED/SEED 016	2006	Curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang –aproveitamento de estudos. Curitiba, PR: SUED/SEED, 2006.
Instrução – SUED/SEED 005	2006	Seleção de candidatos ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang – aproveitamento de estudos.
Resolução Conjunta SETI/UEL/UEM/UEPG/UNIOESTE/ UNIESPAR/UENP/ UFPR 006	2007	Institui, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os índios – CUIA.
Instrução – SUED/SEED 006	2007	Seleção de candidatos ao curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang/Guarani – integrado (4 anos) e normal Kaingang – aproveitamento de estudos (2 anos). Curitiba.
Parecer – SUED/SEED 423	2007	Prorrogação do prazo para a estadualização das Escolas Indígenas. Curitiba.
Instrução – DAE/ SUDE/SEED 11	2007	Estadualização dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas. Curitiba.
Resolução –SEED 2075	2007	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
Resolução – SEED	2008	Autoriza o funcionamento do Curso de Formação de Docentes

841		da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal – Bilíngue Kaingang ou Guarani, residentes em terras Indígenas.
Resolução – SEED 787	2009	Dispõe sobre o processo de designação de diretores das escolas indígenas da rede estadual de educação básica.
Resolução – SEED 3945	2015	Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

Fonte: adaptado de Menezes (2016).

A partir das legislações vigentes apresentadas, necessitou-se adaptar e houve uma mudança de pensamento e de conceitos em relação à escola para os indígenas, sendo que era a escola que precisava se adaptar aos indígenas, e não os indígenas à escola (MENEZES, 2016).

Conforme enfatiza Menezes (2016, p. 35):

Foram estabelecidas políticas de inclusão para o atendimento das necessidades básicas que incluíram pessoas com deficiência, minorias étnicas, povos afrodescendentes, do campo e outros segmentos que cada governo, conforme sua realidade deveria promover, ouvindo e dialogando com os interessados para torná-los protagonistas das reformas políticas e educacionais que fazem parte.

Os indígenas têm particularidades culturais, linguísticas, históricas e sociais que devem ser respeitadas e atendidas no contexto de suas comunidades. Percebemos a carência de políticas públicas destinadas à população indígena com deficiência, principalmente nos setores de saúde, assistência social, saneamento básico e educação.

Assim estruturadas, as crianças indígenas podem ser alfabetizadas em sua língua materna como primeira língua (L1) e na língua portuguesa como segunda língua (L2) nas escolas.

Na próxima subseção, tratamos do conceito de surdez, das leis publicadas a partir dos movimentos dos surdos, de suas lutas por direitos linguísticos e do reconhecimento de sua cultura e identidade.

2.2 Jeito surdo de ser – Surdez

Jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável (Gladis Perlin, 2004).

Para Skliar (1998), há duas concepções de surdez: a primeira com base na tradição da clínica médica, na qual é vista como condição patológica, e o surdo como deficiente, colocando-se em desvantagem no que tange à comunidade ouvinte; e a segunda, baseada em uma perspectiva socioantropológica da surdez, na qual o surdo é concebido como diferente, e a surdez é compreendida como uma experiência visual.

Almeida (2014) sustenta que não existe uma patologia, nem uma inferioridade do sujeito surdo em relação aos demais, ao considerar a surdez uma diferença. Então, quando ele se refere a essa diferença, é o momento no qual esse sujeito surdo necessita de recursos próprios para se relacionar com o meio, com adequações e, principalmente, poder usar como ferramenta de comunicação uma língua que permita a ele se comunicar, se expressar e se fazer entender.

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Certificam-se graus variados de perda da audição. Considera-se uma interferência na aquisição da linguagem e da fala quando o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na parte de interação da fala com uma frequência de 500 – 1000- 2000 hertz para o melhor ouvido (BRASIL, 1992).

A surdez é uma deficiência que afeta a audição de uma pessoa, podendo ser de diferentes graus e tipos. Mas, basicamente, há três tipos de surdez: condutiva, sensorineural e mista. O diagnóstico da surdez, muitas vezes, traz o estigma dos “pres”, preconceitos, os pré-construídos culturalmente pela sociedade ouvinte em relação ao “ser surdo” quanto à impossibilidade de falar, de aprender, de não ser inteligente, da dificuldade na escola, da incapacidade de se obter um bom emprego, de constituir família, dentre tantos outros estereótipos vinculados à surdez.

Sabemos da importância da classificação de DA e de surdez, mas nosso objetivo é enfatizar a importância do surdo na vivência de sua cultura linguística, de seu modo de se expressar e no direito de uso das línguas de sinais, e não focar na classificação como “deficiência”.

Aqui, apresento a protagonista deste estudo, como normalmente o povo surdo faz quando eles se apresentam em um ambiente onde ninguém os conhece. Seu sinal é a configuração de mão em M realizada junto ao seu cabelo

negro, comprido até a altura do ombro, depois o nome soletrado usando o alfabeto manual.

Desse modo, os artefatos culturais presentes nas comunidades indígenas e nas comunidades surdas como o pertencimento de suas línguas, crenças, hábitos, costumes e normas de comportamento enfatizam que não podemos ter a ideia de uma cultura única e perfeita, mas que todas as formas culturais são necessárias – e é por meio da aprendizagem e da convivência que se ampliam e modificam.

Como ouvintes, às vezes, podemos nos questionar sobre como é o mundo dos surdos, fazer suposições erradas e cometer situações indelicadas, porque, para a sociedade ouvinte, é preciso ouvir e falar. Se eu lhe perguntar sobre o que é ser “surdo”, o que você responderia? Que imagens vêm à sua mente?

Na Terra Indígena Ivaí, local do estudo, observamos que a aluna indígena surda conseguiu mostrar, por meio de seu comportamento, que participa de um sistema geral maior, ao compartilhar de suas vivências sendo usuária de uma língua diferente, a língua de sinais como sua língua própria, de maneira a ter seus valores como indígena e surda, seguir as tradições de seu povo, respeitar sua língua materna, mesmo sendo a única surda da aldeia.

Percebemos que, com a vivência dela na comunidade indígena, na escola, nos ambientes por onde circula, é entendida a partir de uma perspectiva de influência mútua entre todos os que convivem com ela. Essa vivência é cercada de um compartilhamento efetivo de aprendizado no qual todos aprendem.

Apresentamos, no Quadro 4, as leis para os surdos, legislações que buscam o compromisso com a inclusão, proporcionando melhores oportunidades e condições de vida determinantes no reconhecimento de seus direitos.

Quadro 4 – Leis da Libras desde o ano de 1991 até 2021

Lei	Ano	O que postula
Lei nº 8.160	1991	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas com deficiência auditiva.
Lei nº 8.899	1994	Concede passe livre às PCD no sistema de transporte coletivo interestadual.
Lei nº 9.394	1996	Lei de Diretrizes e Bases; nos Artigos 58, 59 e 60, estabelecem-se as Diretrizes para a Educação Especial.
Resolução CNE/CEB nº	2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

2		
Lei nº 10.436	2002	Reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos.
Lei nº 4.309	2004	Versa sobre o ingresso de surdos nas Universidades Públicas Estaduais brasileiras.
Lei nº 4.304	2004	Trata do uso de recursos visuais, destinados às pessoas surdas, na propaganda oficial, ampliando o uso da Libras por veículos de informações.
Decreto nº 5.626	2005	Vem assegurar às pessoas surdas o direito à informação, comunicação e educação. Por meio do Decreto, o aluno surdo tem seus direitos garantidos.
Lei nº 12.319	2010	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.
Lei nº 14.191	2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte: a autora.

Essas leis são de suma importância para as pessoas surdas, com conquistas em diversas áreas. Destacamos a Libras, que oferece uma educação atendendo aos interesses dos surdos, de modo a proporcionar uma melhora na sua qualidade de vida. A legislação apresenta avanços nas políticas de atendimento aos surdos.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu Artigo 2º, considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (a Libras).

A partir da Lei nº 10.436/2002, o governo brasileiro reconhece a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, e assegura às pessoas surdas o direito de que, nas instituições educacionais, tenham aulas ministradas em Libras ou, pelo menos, com a presença de um intérprete de Libras.

Vale ressaltar que o Decreto nº 5.626 de 2005 que regulamentou a Lei acima na perspectiva da cultura e identidade surda, corrobora assegurando a Libras como disciplina curricular obrigatória para todas as licenciaturas, pedagogia e fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A partir dessa realidade, todos esses cursos precisaram reformular sua respectivas organizações curriculares para tornar a Libras obrigatória.

2.2.1 A Educação de Surdos no Brasil em um contexto histórico

Para traçar o histórico da educação dos surdos, utilizamos os estudos de autores, como Vigotski (1997 [2022]; 2007; 2010; 2011); Dorziat (1999); Karnopp (1999); Skliar (1999; 2010); Goldfeld (2003); Quadros (2006); Perlin (2007; 2010); Albres (2011; 2014); Capovilla (2011); e Strobel (2016).

A fim de iniciarmos essa discussão a respeito da educação dos surdos no Brasil, precisamos entender de onde vem essa vertente sobre a educação dos surdos e a língua de sinais. Para tanto, citamos, brevemente, um contexto histórico a partir do legado do abade francês, Charles Michel de L'Épée, e as importantes contribuições do linguista americano, William C. Stokoe, sobre o estatuto linguístico das línguas de sinais, elencando trabalhos de alguns autores e pesquisadores brasileiros nas figuras de Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp, que se dedicam aos estudos linguísticos da língua brasileira de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A história da educação de surdos tem suas raízes na França durante o período do Iluminismo. Nesse período, entre 1772 e 1789, um padre de nome Charles Michel de L'Épée, que se preocupava em promover a educação de crianças surdas de rua, criou um método para a educação de surdos (KLIMA; BELLUGI, 1979).

D. Pedro II, em 1857, convida o professor francês Ernest Huet⁸ para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país, intitulada Imperial Instituto de Surdos Mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Foi a primeira vez que houve menção à educação de surdos. A educação foi baseada na Língua de Sinais Francesa (LSF), introduzindo essa língua ao mesclá-la com a língua de sinais já utilizada por eles em nosso país (GOLDFELD, 2003).

No período de 1890, aconteceu o II Congresso de Milão e foi decidido que se deveria usar o método oral para a educação dos surdos. No século XX, por volta de 1911, um novo regulamento foi aprovado considerando que o método

⁸ Nobre francês, poliglota, que, ao contrair sarampo, acabou ficando surdo aos 12 anos. Professor, diretor do Instituto de Surdos de Bourges. Fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

oral puro seria adotado no Instituto. Os ideais europeus governavam e eram valorizados e copiados.

Nesse mesmo ano, criam-se as classes especiais para alfabetizar alunos surdos, em São Paulo, sendo um serviço de inspeção médico escolar instituída dentro do Serviço de Higiene e Saúde. Já nos anos de 1920 a 1950, passaram a existir 54 estabelecimentos de ensino regular e 11 instituições especializadas para o atendimento de pessoas com deficiência em 8 estados brasileiros (MAZZOTTA, 2005).

A partir de 1960, com pesquisas realizadas no Departamento de Linguística da Gallaudet⁹, Universidade de Surdos, nos EUA, William Stokoe, pesquisador na área da surdez, considerado o “pai da língua de sinais americana”, foi uma das primeiras pessoas a considerar a língua de sinais americana uma língua legítima. Seguidor da abordagem estruturalista, concluiu que as línguas podem ser orais-auditivas ou gestuais-visuais. Ele foi o primeiro a descrever e registrar, detalhadamente, a formação dos sinais, o processo de configuração de mão, ponto de articulação, dentre outros aspectos. Stokoe foi um linguista e professor americano que se tornou um defensor da língua de sinais americana (ASL – *American Sign Language*) e um dos primeiros linguistas a reconhecer a língua de sinais como uma língua genuína, com sua própria gramática, sintaxe e estrutura. Assim, as línguas de sinais passaram a ser vistas como línguas, de fato. Pesquisadores se dedicaram a estudar as línguas de sinais e tiveram como referência a área da Linguística em suas pesquisas, como Campello (2008), que foi uma das primeiras brasileiras surdas a iniciar os estudos sobre língua de sinais no Brasil. Em sua tese intitulada “Aspectos da visualidade na educação de surdos”, menciona a justificativa quanto à sua pesquisa sobre LSB.

De acordo com Campello (2008), primeiramente, não há registro a respeito do desenvolvimento histórico da língua de sinais brasileira nos livros brasileiros; os surdos brasileiros têm muito interesse em saber mais sobre a origem dessa língua; a língua de sinais passou a ser reconhecida como língua de instrução dos surdos brasileiros por meio da Lei nº 10.436, de 2002, regulamentada pelo

⁹ A *Gallaudet University* é um importante centro acadêmico de pesquisas e ensino de surdos. Tem como língua de instrução a *American Sign Language* (ASL), sendo uma Universidade voltada, principalmente, para alunos surdos. Localizada em Washington e fundada em 1857.

Decreto nº 5.626, de 2005; antes de iniciar a pesquisa em si, a autora considerou importante situar as influências da língua de sinais dos surdos que moldaram o primeiro dicionário de língua de sinais brasileira, o movimento político, social, cultural e educacional.

Quadros e Perlin (2007) fizeram referências com a apresentação de um livro intitulado “Estudos surdos II”. Herman Wilcox e Phyllis Wilcox colaboraram com seus estudos em uma coletânea pela editora Arara Azul, designada “*Learning to see: American Sign*” (1991). Frydrych (2013), em sua dissertação “O estatuto linguístico das línguas de sinais: a Libras sob a ótica Saussuriana”, apresentou os estudos sobre as línguas de sinais americanas iniciadas por Stokoe.

De acordo com esses estudos, Stokoe é uma referência e se tornou um pesquisador de renome para qualquer linguista ou pesquisador que se interesse pelos estudos das línguas de sinais. Novos pesquisadores foram surgindo nos EUA, como Ted Supalla e Carol Padden, na década de 80, sendo os primeiros surdos a pesquisarem a língua de sinais americana.

Aqui, citamos como parte deste estudo a obra de Vigotski (1997 [2022]), que se tornou referência nos estudos da Educação de Surdos: “Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia”, uma vez que se refere às formas de ler, escrever, de aprender e de se comunicar. Por meio dessa obra, buscava-se compreender em que medida a defasagem apresentada pela criança poderia ser uma consequência do aspecto biológico ou da privação cultural. Como o próprio autor afirmava: “De este modo, el retraso no siempre es un hecho condicionado por una larga serie de câmbios hereditários, sino que tambien y com mucha frecuencia, es el resultado de una infancia infeliz” (VIGOTSKI, 1997 [2022], p. 71).

Nos estudos da defectologia, foram abordadas possibilidades variadas de ensino para os seguintes tipos de deficiência: visual, auditiva, surdocegueira, física e intelectual. Para as pessoas que não têm deficiência, encontra-se a oportunidade de ler com os olhos e falar com a boca. Portanto, para Vigotski (2016), a educação surge como sendo esse auxílio na criação de técnicas artificiais, culturais e de um sistema de signos e símbolos adaptados às particularidades da organização psicofisiológica da pessoa com surdez.

Vigotski (2010, p. 17) assegura:

[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual, em vista disso, para ele as origens das funções psicológicas superiores devem ser encontradas nas relações sociais que o sujeito constitui em contato com o mundo exterior, então, parte que da inserção na cultura favorecerá o desenvolvimento que se dará “de fora para dentro”, porque para ele o sujeito é primeiramente cultural depois internalizado pelo sujeito, portanto, é a partir da interação que acontece o desenvolvimento cognitivo.

Vigotski (2010, p. 341) registrou seus principais conceitos sobre a educação e criticava, duramente, o método oral puro (método alemão), pois considerava que a educação acabava “recorrendo a uma excepcional severidade e coação sobre a criança, com o intuito de ensinar a linguagem oral, não colaborando com os interesses próprios da criança para seguir o método que gostaria de usar”.

Nesse período, a língua de sinais não tinha visibilidade, chamada de linguagem mímica, ao ser um alvo de críticas e considerada uma ameaça ao desenvolvimento da escrita, simplificada e com erros gramaticais, somente transmitindo expressões concretas. Essas afirmações produziram o fortalecimento do oralismo nesse período. Conforme postula Soares (1999, p. 1), oralismo é o

[...] processo educacional pelo qual se pretende capacitar o surdo a compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do início de que a pessoa Surda, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode-se constituir como interlocutor por meio da linguagem oral.

Vigotski (1997 [2022]), no ano de 1934, pontuava que o treino da fala para surdos produzia um ruído diferente, uma fala mecânica:

A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos a distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta (VIGOTSKI, 1997 [2022], p. 139).

A partir da década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990 [2008]), observamos a perspectiva da inclusão social com outras leis e dispositivos que regem a Educação, a citar: a Declaração de Salamanca (1994), que surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que o Brasil estabeleceu uma política direcionada para a inserção de Pessoa com Deficiência (PcD)¹⁰ nas turmas regulares de ensino, inobstante das suas diversidades, sendo elas auditivas, visuais, físicas, mentais, múltiplas ou altas habilidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi o primeiro documento da educação que reconheceu a interface da Educação Especial na Educação Indígena, afirmando que se devem assegurar recursos, serviços e atendimento educacional especializado aos alunos indígenas público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Além de os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos serem reafirmados, foram sustentadas regras sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência. Como um princípio adotado para regulamentar a Educação Especial, destacam-se as seguintes aplicações:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados [...]. No contexto destas Linhas de Ação o termo “Necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem... As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (DECLARAÇÃO..., 1994, n.p.).

¹⁰ PcD: é a sigla que se refere às Pessoas com Deficiência. Segundo a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, essa é a forma correta de se denominar aqueles que têm qualquer tipo de deficiência, na medida em que não se impõe qualquer tipo de discriminação, preconceitos ou barreiras denominativas, que transmitam uma imagem negativa ou inferiorizada desses indivíduos na sociedade. No contexto das empresas, o termo PcD é usado para identificar colaboradores que apresentam deficiência visual, motora, mental ou auditiva.

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação – ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos, inseridos pela Lei nº 14.191, de 2021, a saber:

- I – Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;
- II – Garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (BRASIL, 2021, *on-line*).

Quando falamos em educação dos surdos, logo suscitam questões e abordagens relacionadas às filosofias educacionais voltadas para o ensino. Assim, modelos de ensino foram empregados para a alfabetização, e os principais são: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Para Goldfeld (2003), o método oralista se enquadra no modelo clínico-terapêutico, método que foi aprovado no Congresso de Milão, em 1880, e tinha como objetivo principal ensinar o surdo a falar. Para Goldfeld (2003, p. 34), o oralismo

[...] percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

A metodologia da comunicação total que surgiu nos Estados Unidos, nos anos 60, estava em um processo acelerado de transformação no que denominamos, hodiernamente, educação bilíngue, e teve como resultado um método de ensino mais assertivo para os surdos. A comunidade surda brasileira se mobilizou, a partir de reivindicações, por uma educação bilíngue cuja língua materna fosse ofertada como L1 e a língua portuguesa como L2.

2.2.2 A Educação Bilíngue para Surdos e a Perspectiva Inclusiva no Brasil

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A inclusão constitui a prática vigente no processo de universalização da educação, sendo assentada em princípios que levam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem por meio da cooperação e à convivência dentro da multiplicidade humana.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece como meta implantar salas de recursos multifuncionais e promover a formação de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas. Em relação aos documentos destinados, especificamente, para a área da Saúde, temos a “Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2010).

Conforme orientações legais, a alfabetização caminha melhor com uma educação bilíngue. No caso da criança indígena surda, além da educação bilíngue, faz-se necessária uma interação intercultural: o ensino da língua materna (L1), da Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita.

Apesar dessa diversidade de línguas, a Língua Portuguesa é o idioma da República Federativa do Brasil, conforme o Artigo 13 da atual Constituição Brasileira. A imposição dessa língua, ao longo dos séculos, obrigou a redução das demais, quase as eliminando e muitas sobrevivendo por meio das memórias dos mais antigos nas aldeias.

A educação escolar indígena, com as várias temáticas da interculturalidade, tem como sustentação o ensino pautado no bilinguismo, sendo relevante que termos como bilinguismo e bilíngue sejam entendidos de maneira frutífera.

[...] ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente tendo “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 6).

[...] Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 6).

[...] “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 7).

Bilíngue se define como qualidade daquele que fala dois idiomas, e bilinguismo é a comunicação entre duas línguas. Menezes (2016) afirma que, no caso dos Kaingang do Ivaí, a definição de bilinguismo é a de Macnamara, pois são diversas as competências linguísticas que têm como falar, ouvir, ler e escrever, o que ocorre com as variações, dependendo da idade e do contato externo da sociedade e da escola.

A Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, trouxe destaque ao nosso país em relação a outros países, em termos de legislação, por apresentar uma nova visão com práticas modernas de respeito, de inclusão e de acessibilidade.

A referida lei, em seu Artigo 3º, parágrafos 1º e 2º, determina a implantação obrigatória da disciplina de Libras nas licenciaturas de todas as Instituições de Ensino Superior, com a sua implantação em todos os níveis escolares, assim como em órgãos e departamentos de empresas públicas e particulares. Em destaque, tem-se a criação dos cursos superiores em Letras – Libras, criando profissionais e pesquisadores que trabalharão com o ensino de Libras e com o serviço de interpretação e tradução dessa língua. O Artigo 23 do Decreto nº 5.626/2005 garante o direito de o aluno surdo ter um intérprete de Libras em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

As pessoas surdas, tendo condições iguais às das pessoas ouvintes, sentem-se desfavorecidas e desprivilegiadas em um mundo de ouvintes, isto é, em uma sociedade que privilegia a comunicação oral-auditiva, desconhecendo a cultura surda.

Uma luta da comunidade surda, atendida no ano de 2005, foi a regulamentação da Língua de Sinais e, a posteriori, em 2010, a profissão de intérpretes. Garantiu-se, ainda, o direito para o aluno surdo ter um intérprete no ambiente escolar, por intermédio da Lei nº 12.319/2010. O intérprete, tradutor de libras, é o mediador da informação ao interpretar a fala do professor ou de terceiros e traduzir os conteúdos apresentados em quaisquer formas para a língua de sinais usada pelos alunos surdos.

Conforme salienta Silva (*apud* GOMES, 2021, *on-line*): “se uma pessoa com surdez quisesse reivindicar algo, falava com o tradutor/intérprete, que fazia a tradução do que era dito”. O intérprete de Libras é o canal entre o ouvinte e o surdo. É por meio desse profissional que eles se comunicam, passam informações, conhecimentos, sensações e emoções.

A sociedade desconsidera a opinião e a experiência dos surdos e continua a modelar as políticas públicas educacionais para eles como se não fossem os principais participantes. Os surdos, sem uma comunidade unida e ativa, deixam-se levar ao sabor das ideias e interesses dos outros. Uma forma de melhorar essa condição seria capacitar mais professores e educadores para facilitar a comunicação na sua educação, favorecendo o intercâmbio, ao estimular o uso da Libras nos ambientes de ensino, fortalecer a acessibilidade e o conhecimento da cultura surda no Ensino Superior, para, assim, eliminar barreiras.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) precisa ser colocada em prática, isto é, ser aplicada na sua forma legal, organizada e seguida com um planejamento linguístico, obedecendo à determinação de sua inserção como disciplina nos currículos de todos os cursos de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia. O dispositivo legal cita, também, a necessidade dessas escolas públicas oferecerem Libras no seu contexto escolar.

A Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, que se exprime por meio da combinação de sinais e expressões faciais, as chamadas expressões não manuais. Os sinais utilizados substituem as palavras de uma língua de modalidade oral-auditiva.

2.3 Os Indígenas Kaingang do estado do Paraná

Remanescentes de um grande contingente populacional, os estudos históricos indicam uma população em torno de milhões de indígenas no Brasil, no século XVI. Com a chegada dos povos europeus, notadamente os portugueses, tem-se o início de escolas para a catequização dos povos indígenas e um sistema de escravização desses primeiros habitantes encontrados, somente sofrendo oposição. Esse sistema, com a chegada dos jesuítas, em 1549, tem o apoio da Coroa Portuguesa.

Naquele período histórico, a educação visava à catequização e integração entre os povos indígenas e os europeus, tentando adaptar os povos originários à sociedade dominante, com imposição de um modelo oriundo de ordens religiosas, no caso, a Companhia de Jesus, ordem religiosa criada na Espanha, em 1534, na Contrarreforma. Os jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, e iniciam povoados, a construção dos primeiros prédios escolares, sob a orientação e ordem do Rei de Portugal (AMANTINO, 2018).

Faustino (2006, p. 34) destaca que o propósito maior dessa forma de educação era para mascarar o principal objetivo:

Esse propósito de inserir os povos indígenas no sistema de mercado foi mascarado pela ação religiosa de conversão, evangelização e pela educação bilíngue bicultural. No Brasil os positivistas, por sua filiação ao laicismo, haviam barrado a entrada do SIL, mas esta agência se instalara no México, nos anos de 1930, com o apoio de antropólogos e indigenistas de lá e desenvolveu seu projeto piloto que seria, a partir do término da Segunda Guerra Mundial e da expansão do comércio internacional, negociado com outros países.

Em 1758, iniciou-se o fim da escravidão indígena, com medidas de abolição da escravidão, da tutela das ordens religiosas das aldeias e os indígenas sendo proclamados vassallos da Coroa, tendo os jesuítas sido expulsos, em 1779, e, por consequência, a quase extinção das escolas. Em 1845, com a aprovação do Regulamento das Missões, objetivou-se a completa assimilação dos indígenas à tutela da Coroa. Várias ações administradas pela Igreja e pelo Governo Colonial, mais tarde, Imperial, dizimaram quase toda a totalidade dos habitantes originários do chamado Novo Mundo, um período difícil para os indígenas.

Segundo Munduruku (2009, p. 30):

Esse período foi caracterizado como exterminacionista, centenas de povos e milhares de pessoas sucumbiram ao emprego da violência física e cultural: o genocídio concretizado pela escravidão, pelas doenças “estranhas”, pela ganância homicida dos apesadores de índios, aliado ao etnocídio promovido pela Igreja, por meio da catequese, em sua política de proibição, demonização e inferiorização das culturas indígenas.

Com a tomada do governo republicano no Brasil, foi indispensável dar uma nova roupagem à política indigenista fundamentada em uma legislação tutelar, ao resultar, então, na criação do Serviço de Proteção aos índios, em 1910. De acordo com Darcy Ribeiro (2004, p. 147):

Nos primeiros vinte anos de vida republicana pouco se fez para regulamentar as relações com os índios, embora nesse mesmo período a abertura de ferrovias através da mata, a navegação dos rios por barcos a vapor, a travessia dos sertões por linhas telegráficas houvesse aberto muitas frentes de luta contra os índios, liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência autônoma de diversos grupos tribais até então independentes.

Em todos os estados da União, demarcavam-se comunidades indígenas e, na região Sul, os Kaingang, que pertencem ao tronco linguístico Jê, também chamados Macro-Jê, correspondiam ao povo indígena mais numeroso.

No Paraná, temos as etnias Guarani, Xetá e Kaingang. De acordo com a Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Paraná (PARANÁ, 2011), ao todo, são 16 Terras Indígenas habitadas por, aproximadamente, 12.000 indígenas Kaingang.

Os povos Jê têm peculiaridades distintas dentre outros povos, principalmente dos povos Tupi, em relação aos rituais de nomeação das crianças, do Kiki – que é o culto aos mortos –, e a organização da comunidade em grupos de parentesco – Kamé e Kairu. Os registros mostram que o último Kiki foi realizado no Paraná há cerca de 50 anos.

Mota (2003) *apud* Menezes (2016, p. 150) enuncia que

[...] existe um dualismo simbólico na sociedade Kaingang, as metades Kamé e Kairu, apresentado por Nimuendaju, onde ocorre

a sua organização social e cultural, e que também explica a origem dos Kaingang, que vieram do solo, justificando a cor da pele, sua pintura corporal de forma arredondada, representando a onça e o riscado que representa a cobra.

Menezes (2016, p. 150) continua:

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm a cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyerú e toda sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções [...].

Figura 1 – Desenho representando as pinturas corporais das metades, realizado por professores indígenas Kaingang, durante oficina de formação pedagógica na TI Apucarantina, município de Tamanara



Fonte: Menezes (2016, p. 151).

Segundo Tommasino (1995, p. 33), os Kaingang “apesar de todas as mudanças que foram lhes impostas pelo contato, não negaram a sua cultura, mesmo tendo que aceitar muitos padrões ocidentais”.

Ademais, para Tommasino (1995, p. 33), os Kaingang, “protagonistas dessa história, mostraram que esse modelo estrutural não é de aceitação, mas essa situação de contato, resultado da vivência e da permuta com os não indígenas resultou em nova estrutura e padrões sociais indígenas”.

Os Kaingang se instalaram em regiões consideradas adequadas, principalmente ao longo dos rios, e começaram a se organizar e montar estruturas coletivas, para fins de sobrevivência, a priori.

Segundo Parellada (2005, p. 15):

Essa região formou um território ocupado por aproximadamente 200 mil índios, a maioria pertencente aos ancestrais dos atuais povos Kaingang, Xokleng, Xetá e Guarani (na época chamados Carijós devido à plumária dos adornos que usavam).

A Terra Indígena de nossa pesquisa é a de Ivaí, localizada no município de Manoel Ribas – Paraná –, com uma população de 1.600 pessoas. Segundo Mota (2003) *apud* Menezes (2016), comporta uma área de 36.000 ha e foi reduzida, em 1949, para 7.200 ha. É uma terra regularizada por meio do Decreto nº 377, de 14 de abril de 1991, e demarcada administrativamente.

Os indígenas dessa comunidade de Ivaí geram renda vendendo seus artesanatos feitos de taquara ou outros materiais. Vão para outros núcleos de maior população e renda, como a cidade de Maringá, e demais regiões para a venda de outros produtos. Alguns são funcionários públicos; outros são aposentados e pensionistas; e alguns recebem determinado tipo de benefício governamental, como o Bolsa Família.

Na administração familiar, normalmente, as mulheres cuidam das casas, dos filhos e dos afazeres domésticos, enquanto os homens têm a responsabilidade de prover as necessidades básicas, como a alimentação.

2.4 O AEE e as Diretrizes da Educação Escolar Indígena

Com o movimento mundial de inclusão ganhando espaço a partir do final da década de 1980, ao colocar como prioridade o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, de modo a incluir a instituição escolar, a

escola passa, então, a aceitar as matrículas de todos os alunos, como direito garantido e, assim, criar espaços de valorização da diversidade.

A partir da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, temos, aqui, a definição da Educação Especial como sendo:

A educação especial sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

Precisamos avaliar esse texto que evidencia alguns pontos que merecem destaque: a Educação Especial é uma modalidade de ensino, e não um sistema substitutivo de ensino. Não se deve, pois, ser substitutiva, e sim ser complementar e/ou suplementar ao ensino regular.

Caso esteja sendo substitutiva, não se torna coadunável com o princípio de igualdade, mas, sendo ofertada ao aluno de forma complementar/suplementar, o aluno não será impedido de frequentar o ensino em sala de aula, não haverá perdas e/ou comprometimentos, e sim um ganho para o seu aprendizado.

A Educação Especial, por um período, atuou como um sistema paralelo de ensino, oferecendo seus serviços de forma isolada ao ensino comum. A legislação que regulamenta a AEE no Brasil é o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011. No seu Artigo 3º, são definidos os 4 (quatro) objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, *on-line*).

A partir de 2015, com a Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o termo utilizado passou a ser Pessoa com Deficiência (PcD), tendo como principal foco a reabilitação na sua capacidade funcional e de desempenho humano.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um recurso oferecido à alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação. Pode ser de forma complementar e/ou suplementar, conforme suas necessidades, em salas específicas que ofereçam os recursos adequados, dadas as suas especificidades.

Não podemos nos ater somente ao laudo médico, realmente importante, e as limitações do aluno, mas, sim, atender à criança da melhor maneira possível, ao propiciar condições e explorar o que ela tem de melhor.

Machado (2021, p. 14) cita Mantoan (2011), de modo a expor o seguinte:

A inclusão implica, em primeiro lugar, a aceitar todas as crianças como seres humanos únicos e diferentes entre si". As diferenças individuais existem entre nós e, sendo assim, não há justificativas para classificar grupos de pessoas como sendo especiais e nem para segregá-los na escola e/ou outros ambientes da vida. A inclusão está intrinsecamente relacionada à qualidade de ensino e à abertura da escola para todas as crianças e isto é bem mais que relacionarmos inclusão à inserção de crianças com deficiência. Essa identificação leva ao plano e atuação de AEE, que é diferente para cada aluno atendido.

Vigotski (1997 [2022]) garante que a criança aprende de uma forma mais eficaz por meio da participação em atividades coletivas que tenham significado para ela e nas quais sua atuação seja assistida e guiada por alguém que tenha competência e que exerça uma certa tutoria. Assim, na percepção do intelectual, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações diárias, cuja interpretação depende de um contexto cultural.

Essa relação semiótica está presente tanto nas origens sociais das funções mentais superiores como nas práticas da cultura. Observa-se essa relação também na família, no papel dos pais em relação às oportunidades de estímulos e práticas realizadas por intermédio de exemplos. A partir dessas práticas, as crianças vão se apropriando das funções mentais e, conseqüentemente,

conseguem evoluir em elementos simbólicos que auxiliaram na fala, na escrita, no conhecimento de mundo, em valores e crenças para a interação com o mundo.

Agora, vejamos, especificamente, o AEE para o aluno surdo, que é o foco de nosso trabalho. A forma de trabalhar é diferenciada por causa das especificidades da língua e que iremos abordar no contexto a seguir.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2007), o trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns e indígenas deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, em um espaço onde se utilize a Língua Portuguesa, a Língua falada da comunidade indígena e a Língua de Sinais. Necessita, nesse caso, que haja um período de horas adicionais de estudo para a execução do AEE, com destaque para três momentos didáticos-pedagógicos de extrema importância ao aprendizado: o AEE em Libras, o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa. Nos documentos, não se fala do ensino da língua materna indígena para o aluno indígena surdo, mas se fala da L1 e da L2 de forma sistematizada e em contato com outras línguas na maioria das escolas indígenas do nosso país (BRASIL, 2007).

Ao fazer referência a aprender a língua materna indígena para o aluno surdo, haja vista que a Língua Kaingang é passada por seus familiares no ambiente familiar, nas brincadeiras e aprendem todas as atividades da comunidade indígena por meio dessa língua oral, Menezes (2016, p. 24) explana o seguinte:

No ingresso dessas crianças na educação infantil por volta dos quatro, cinco anos, têm pouco ou nenhum acesso à escrita em sua língua, por falta de materiais, nos diferentes gêneros textuais em Kaingang.

As crianças Kaingang, quando iniciam sua vida escolar, a partir dos 4 anos, chegam à escola falando somente sua língua materna na modalidade oral, porque, na modalidade escrita Kaingang, há ausência de materiais nos diferentes gêneros textuais.

Entretanto, precisamos nos atentar para um problema que atinge o estado do Paraná: em relação aos Processos Seletivos Simplificados (PSS)¹¹, estes deixam grandes lacunas no que tange ao aprendizado desse aluno por não haver um trabalho contínuo, muitas vezes, pelo profissional intérprete, em função da grande rotatividade desses profissionais, que precisam passar por esses processos, a fim de se inserirem nas escolas onde conseguem a vaga pleiteada.

Com os olhos voltados para os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por meio do AEE, o professor que o realiza pode ser o mediador do processo de interação, que objetiva colaborar com o desenvolvimento humano do aluno atendido. Muito há ainda por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia curricular e administrativa reivindicada. As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena.

Para superar essas dificuldades, é necessário investir em formação de professores e em materiais pedagógicos específicos para o AEE indígena. Além disso, é importante que os professores tenham um conhecimento aprofundado da cultura e tradição dos povos indígenas, de forma a adaptar as estratégias pedagógicas à realidade dessas comunidades. Nas observações em campo, pudemos verificar que os profissionais do AEE se preocupam com o atendimento diferenciado aos seus alunos, buscando capacitação profissional para o seu aprimoramento e ofertando recursos específicos e adaptados aos seus educandos do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot.

¹¹ PSS – Processo Seletivo Simplificado: são selecionados candidatos para uma função pública, com contrato de trabalho por tempo determinado. Esses procedimentos estão abertos a todo cidadão que preencher os requisitos exigidos para cada modalidade.

3. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES INDÍGENAS SURDOS

Esta seção destaca como é o ensino de Libras para indígenas surdos dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC). O objetivo é apresentar o que a literatura postula sobre o aprendizado desse grupo, o papel da família, da escola, do intérprete de Libras, a relação com o professor regente e com os alunos ouvintes na escola e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola indígena, a fim de verificarmos o que tem de concreto, o que está sendo feito para a plena efetivação do aprendizado desse aluno indígena surdo.

Nesse diapasão, temos as contribuições de Vigotski (2010) contidas na THC para o campo da Educação; mais especificamente, suas definições sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹², a relevância da mediação sobre as formas utilizadas no contato com o outro, com o seu mundo próximo e as modificações acarretadas.

Mostramos, então, a caracterização do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot (T. I. Ivaí), sua localização, o número de alunos, professores indígenas e não indígenas, as etapas que são oferecidas, a sala de recursos e, principalmente, a caracterização da sala de aula da aluna indígena surda, o ano em que está matriculada, o horário da aula, quantos alunos estudam com ela, as disciplinas contempladas, quais são os professores e a intérprete e a interação deles com a aluna.

¹² Zona de Desenvolvimento Proximal – Define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que, atualmente, estão em estado embrionário. Relaciona a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga, é capaz de aprender. A aprendizagem mediada é um meio que leva ao desenvolvimento cognitivo.

3.1 O Ensino de Libras, as Línguas de Sinais Indígenas e a Teoria Histórico-Cultural nesse contexto

A educação de surdos sempre foi alvo de discussão de como a aprendizagem se realizaria de fato. Nos estudos linguísticos para o ensino das línguas de sinais indígenas, encontramos indígenas surdos que se comunicam por meio da Libras e por sinais emergentes, caseiros, que apresentam características próprias, sendo essa uma língua natural por causa das variações linguísticas, com especificidades, iconicidades e arbitrariedades muito semelhantes, conforme os núcleos familiares e comunitários pertencentes a sua etnia.

O papel do professor ou do intérprete nas escolas indígenas, sendo ouvinte, não indígena e sinalizante da Libras, deverá, a princípio, conhecer a cultura e a identidade da etnia, o processo organizacional dessa comunidade, as características, a língua indígena falada, para que não haja a descaracterização desses sinais presentes nas comunidades, pois, na ausência desse aprendizado e em contato com o indígena surdo, poderá deixá-lo desconectado, já que sinalizará em Libras, e não em Língua de Sinais Indígena.

Vygotsky, a partir de seus estudos sobre a aprendizagem, salienta que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

No caso da aluna surda, é necessário o uso de estímulos visuais, porque a sua aprendizagem se efetiva por meio da percepção visual, e o professor, devidamente capacitado a alfabetizá-la, precisará deixar o ambiente com cartazes e alfabeto em Libras, imagens e atividades adaptadas para o seu aprendizado.

Segundo Quadros (2006, p. 35):

Desse modo, os surdos sonham com espaços em que a língua de sinais seja a língua de instrução, em um ambiente cultural e social que favoreça o fortalecimento das heranças surdas para a consolidação de um grupo que diferencia a partir da experiência visual.

É voz corrente que a aluna indígena surda irá se desenvolver em seu próprio tempo, mas esta, por si só, se não for estimulada nesse ambiente – e se não tiver contato com outros pares e ouvintes de faixas etárias distintas que se comuniquem em Libras e na língua indígena –, certamente, ficará sem interação e isso vai prejudicá-la em seu aprendizado. É por meio dessa interação social que o estímulo acontece.

A criança indígena surda, assim como as ouvintes, tem conceitos adquiridos, diferentes por causa do meio de cada uma, oriundo de vários caminhos. Esses conceitos auxiliam na criação de técnicas artificiais, culturais, em um sistema especial de sinais ou símbolos que são adaptados e configurados conforme a necessidade que a criança tem, sendo a educação um passo importante para a consolidação desses conceitos.

O surdo precisa desenvolver essa capacidade de resolver problemas por si mesmo, isto é, ter um nível de desenvolvimento real. Poderá solucionar os problemas com a mediação de outra pessoa; no caso, aqui, seria o professor regente, um amigo surdo ou ouvinte e o profissional intérprete, que equivalem a uma ponte para alcançar o nível de desenvolvimento proximal.

Essas aprendizagens com troca de experiências, por estímulo e/ou mediação, fazem com que a criança surda se desenvolva ainda mais. Ou seja: sintam-se capazes de desenvolver esse processo da ZDP, e esses processos são inseparáveis.

Percebemos, nessa circunstância, que é um processo lento, mas não irreal, uma vez que ocorrerão momentos de difícil compreensão, de questionamentos, de fracassos, mas é nesse processo, no qual o aluno surdo é ajudado por seus professores, intérpretes, colegas pares e/ou ouvintes, que poderá progredir individualmente na realização de suas tarefas.

Essa troca de conhecimentos de culturas distintas de educação é um processo necessário ao desenvolvimento social, possibilitando à pessoa surda se posicionar perante as diferentes culturas e

suas peculiaridades. Esse procedimento, é parte do conceito de que todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e, sem eles, não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais (HALL, 2016, p. 83).

Essa troca implica observações, afirmações, negações e aceitações da cultura surda, sendo um conjunto de propostas de convivência democrática entre culturas variadas, com o objetivo de interagir sem anular suas diferenças.

Estamos em um novo momento da educação, visto que há algumas melhorias para os alunos com deficiência e, dentre eles, enfatizam-se os surdos. A educação para os surdos vem ganhando destaque e preocupação por parte dos pesquisadores, filósofos, educadores e TILS¹³.

Aprender é um grande desafio para os ouvintes e, para os surdos, o desafio é ainda maior. Os surdos têm desafios próprios, têm culturas linguísticas diferentes, modos e conjunturas sociais várias, trazendo, consigo, uma bagagem cultural acentuada e diversificada. A sua vivência na comunidade indígena, o modo de viver com sua família, seus pares, tudo isso é agregado e essa forma de vivência é indescritivelmente rica de significados.

O papel do professor, do professor indígena, do intérprete ou do instrutor como mediadores desse sistema terá melhor resultado se for proporcionado ao aluno indígena surdo oportunidades de argumentar, testar, questionar, mostrar suas potencialidades. Esses mediadores observarão os momentos adequados para o exercício da argumentação, da socialização e da interação entre esses estudantes, a fim de evitar, portanto, um déficit de aprendizagem entre eles.

Na maioria das vezes, o surdo, filho de pais ouvintes, tem acesso à Libras tardiamente, cabendo à escola o papel de oportunizar as condições adequadas ao aprendizado linguístico apropriado e, por meio dessa língua de sinais, a criança conceberá um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo, visto que “[...] as pessoas não constroem significados em vácuo” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 22-23).

¹³ O TILS é um dos profissionais que assume a função de mediar o processo de aprendizagem do sujeito surdo de forma integral no processo educativo. Trata-se do indivíduo que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada, e vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresenta (quer oral, quer escrita (QUADROS; PERLIN, 2007).

Destarte, é substancial se atentar ao fato dessa diversidade, bem como à necessidade de afirmação, de conquista, de se sentir ser humano com todos os direitos possíveis e da elevação da autoestima. Isso requer um planejamento envolvendo empregos de todos os sinais disponíveis, além dos tradicionais e convencionais, na estimulação dos sentidos sensoriais e psicológicos. Indubitavelmente, um processo de ensino e aprendizagem altamente desafiadores.

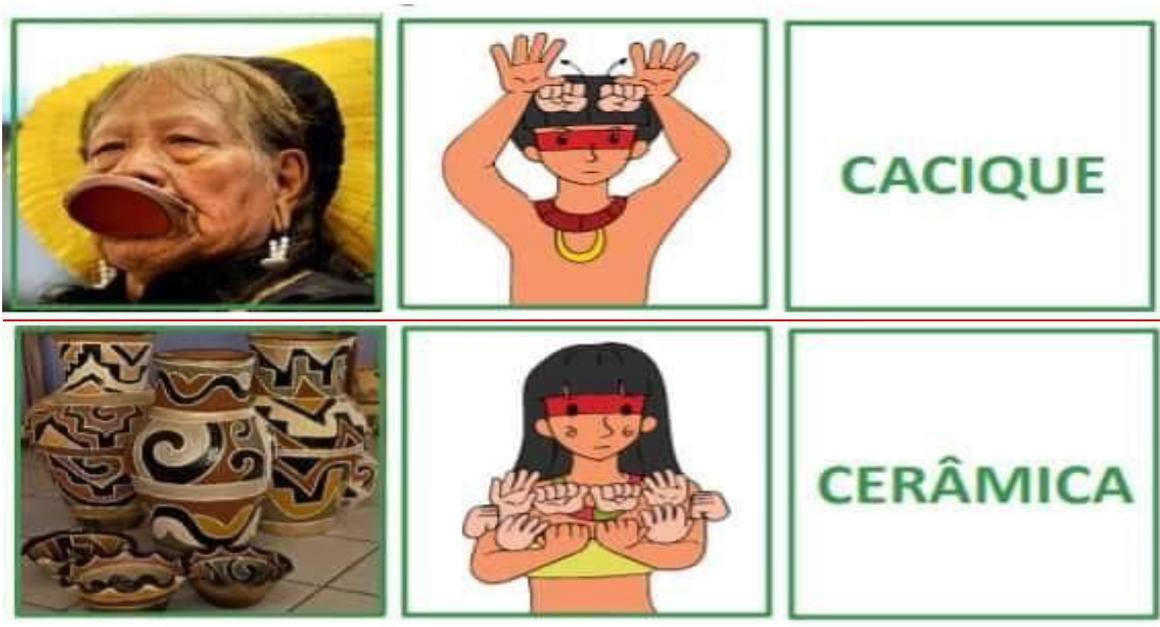
Na escola regular, o indígena surdo aprenderá, por meio do bilinguismo, um método em que poderá desenvolver conhecimentos, com ampliação do vocabulário e nova visão de vida, servindo de apoio para leituras, ao entender os conceitos de sua família e seus próximos, de modo a formar uma consciência própria de pensar e agir, a partir dessas novas informações.

Karnopp (1999) menciona que as crianças surdas em contato com a língua de sinais, desde a tenra idade, adquirem-na sem nenhuma instrução especial, produzem sinais mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais.

Para ensinar Libras, precisa-se fazer interações com o meio, no caso, os objetos do seu dia a dia. Torna-se necessário trazer para o seu aprendizado aquilo que lhe faz sentido. Sendo a língua de sinais visuoespacial, então o aluno precisa ver o objeto, fazer o sinal referente ao objeto visto, a fim de apresentar a escrita na língua portuguesa e na sua língua indígena.

A configuração escrita parte da imagem, o sinal em libras usando a configuração de mão de acordo com o objeto visualizado, o alfabeto manual em Libras (dactilologia) e, em seguida, a escrita em língua portuguesa. Essa forma de sinalizar associa sinal/palavra, escrita/libras, de forma dinâmica e interativa. Percebemos que as duas línguas estão presentes na aprendizagem. A seguir, tem-se um exemplo dessa atividade prática.

Figura 2 – Imagem, sinal em Libras, representação escrita na Língua Portuguesa



Fonte: acervo de pesquisa de Shirley Vilhalva, Cláudia Ester Candida e Dirceu Van Lonhijzen a partir de *Google* Imagens.

Ressaltamos que, quando se trabalha com textos escritos, faz-se necessário entregar o material com antecedência ao intérprete, para que ele faça a adaptação necessária em uma parceria (professor/intérprete) que fará sentido e terá um melhor efeito, principalmente ao ensinar conceitos novos e desconhecidos, imagens e vídeos com legendas ou sem áudio.

As aulas, assim, ficam mais interessantes, e o aluno consegue interagir e aprender de forma dinâmica e lúdica. A propósito, outra forma interessante e que se pode usar na alfabetização de surdos consiste nas histórias e estórias infantis, para evidenciar sua cultura e seus costumes, que são repassados pelos mais velhos, pelos membros da família e da comunidade, fazendo esse resgate cultural, de maneira a proporcionar aos alunos indígenas, surdos ou não, esse contato com suas raízes. Nesse ínterim, as autoras Quadros e Schmiedt nos relatam o seguinte:

Considerando o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de estórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como, a produção de estórias

existentes; portanto, de literatura infantil (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 25).

Ao relatarmos ou apresentarmos histórias e fatos em Libras, a criança surda terá melhores condições para o registro e consolidação na língua escrita; então, quanto mais dermos esse suporte, fizermos essa ligação e levarmos até a criança surda esses instrumentos de aprendizagem, mais ela terá subsídios para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa e, assim, ser alfabetizada.

A língua de sinais sendo a língua natural do aluno surdo vem dar base para criar situações de aprendizagem com significação:

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, e a explicação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Entendemos que nenhuma língua substitui a outra, elas se completam, pois todas favorecem a vida social do indígena surdo ou ouvinte, sendo cada uma delas extremamente importantes oral ou visual, em suas variedades linguísticas, pois pertencem a culturas diferentes e formas de socialização que variam e marcam sua identidade.

3.2 Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot e a participação da Comunidade Escolar

Historicamente invisibilizados pela sociedade nacional e regional, os Kaingang lutam constantemente para afirmar sua identidade sociocultural e histórica, principalmente como nação oriunda dessas terras quando aqui chegaram os luso-brasileiros. Assim, a resistência cultural e política foi uma ferramenta importante de defesa da própria sobrevivência em meio à sociedade envolvente [...] (ALMEIDA, 2014, p. 6).

Foto 1 – Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot (EJEFM)



Fonte: Secretaria de Educação de Ivaiporã – Paraná (2022).

Pode-se observar a contribuição sociocultural e política dos Kaingang para a cultura regional, como a arte, pelos artesanatos, a religião, a política, as danças, o uso de plantas medicinais, o reflorestamento natural de áreas e a conservação da natureza.

O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot é uma instituição de ensino voltada para a continuação e preservação da cultura indígena Kaingang. Está localizado na Terra Indígena de Ivaí, no município de Manoel Ribas – Paraná. Essa escola oferta: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e Educação Especial na modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Foto 2 – Quadra inaugurada no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot



Fonte: Secretaria de Educação de Ivaiporã – Paraná (2022).

Durante a pesquisa de campo e em entrevistas com a diretora, verificamos que a escola comporta:

- 14 salas equipadas com, aproximadamente, 25 carteiras e cadeiras, medindo 7m x 8m; apenas 6 salas com TV Paraná digital – todas têm cortinas e boa iluminação;
- uma sala para direção com banheiro, 18m², não tendo computador, com um ventilador e uma mesa;
- uma sala onde funciona a secretaria, dividida em duas partes: a primeira, com 18 m², tendo 4 computadores em funcionamento, 2 impressoras, 2 mesas, 2 armários e 2 arquivos, onde se classificam os documentos dos alunos por série/ano; e na segunda, com 42m², consta o laboratório do Paraná Digital com 4 computadores em funcionamento e a biblioteca com 14 prateleiras dispostas na parede. As partes são bem iluminadas;
- uma cozinha de 28m², com despensa, com os lixos da cozinha armazenados em galões e separados, com uma mesa, 4 cadeiras e 3 geladeiras;
- um refeitório pequeno com 4 mesas e 4 bancos;
- uma sala de supervisão, com 24 m². Abrange *notebooks*, armários e quadro de avisos. Nela, ficam expostos horários e orientações, e são guardados todos os materiais pedagógicos e expediente, fornecidos de acordo com a necessidade e solicitação dos professores. Acontecem, diariamente, orientações pedagógicas e disciplinares, recepção de pais, discussões pedagógicas e reuniões;
- um banheiro masculino com 2 vasos sanitários, e um banheiro feminino também com 2 vasos sanitários;
- um banheiro adaptado para cadeirante e utilizado pelos professores;
- uma área, entre blocos, usada como pátio descoberto, 4m² com grama;
- presença de Sala de Recursos Multifuncionais.

A escola tem dois prédios, sendo um antigo e outro construído recentemente, com salas de madeira no piso e nas divisórias, com telhado forrado

com PVC, basculantes grandes que estão frontais ao campo de futebol e a quadra onde ocorrem as festas e uma parte da comunidade indígena. A porta da sala também é de madeira, na cor verde.

A sala é bem arejada, grande, com ventilador na parede acima do quadro negro. Nessa disposição, logo à frente, fica a mesa do professor. Nessa sala do 1º ano do Ensino Médio, não foram visualizados cartazes, mas, nas salas de alfabetização – Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental –, há cartazes com escrita em Kaingang e na língua portuguesa.

Foto 3 – Vista aérea do C. E. Indígena Cacique Gregório Kaekchot reformado



Fonte: Paraná (2023).

De acordo com o PPP do Colégio (2022, p. 19):

A comunidade passa a se aproximar do ambiente escolar e compartilhar dos problemas apresentados pela mesma, visando ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da instituição de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa, tendo a responsabilidade de construir coletivamente o “pensar junto”, “do refletir com”, de construir um plano que possa assegurar uma formação de qualidade para os estudantes que vêm à instituição educacional em busca de seu “passaporte” para a cidadania e também frequentam o ambiente escolar com o objetivo de receber nesse espaço os conhecimentos científicos e universais, porém que os mesmos sejam pautados nas questões culturais dos povos indígenas, principalmente a etnia Kaingang.

A Tabela 1 destaca a quantidade de professores do colégio em foco.

Tabela 1 – Quantidade de professores

PROFESSORES REGENTES INDÍGENAS	40
PROFESSORES AUXILIARES INDÍGENAS	17
PROFESSORES NÃO INDÍGENAS	36

Fonte: a autora.

Conforme a gestão democrática, a participação de toda a comunidade escolar faz a diferença, isto é: a presença dos pais, professores, estudantes, do cacique e funcionários em todo o processo organizacional da instituição. Essa participação está relacionada diretamente às mais variadas etapas da gestão que são configuradas – planejamento, implementação e avaliação.

Foto 4 – Professor indígena Kaingang lecionando na língua Kaingang



Fonte: Paraná (2023).

Para a escolha do gestor educacional, ocorre uma eleição direta contando com a participação de toda a comunidade indígena, cacique, professores indígenas e não indígenas, a equipe pedagógica e os funcionários.

Nas tomadas de decisões referentes ao colégio, estas são efetivadas pela direção e pelo cacique da Terra Indígena Ivaí, sendo ele o principal responsável por todas as tomadas de decisões da comunidade, porque é a autoridade política dentro da aldeia, tem autoridade para falar em nome da comunidade com instituições e membros do poder público, como a FUNAI, prefeitos, secretários, governadores, administradores regionais e membros de Universidades.

Na próxima seção, apresentamos o estudo de caso objetivando reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre o fenômeno em questão. Tal investigação empírica busca compreender, dentro do seu contexto da vida real, ao adaptar as condições e ser um caso único, os processos, as análises do processo escolar e o seu aprendizado.

4. PROCESSOS DE OBSERVAÇÕES E ANÁLISES DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E APRENDIZAGEM NA LÍNGUA DE SINAIS DE UMA INDÍGENA SURDA – UM ESTUDO DE CASO

Na presente seção, abordamos questões relevantes ao aprendizado da aluna indígena surda que “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAN, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

No caso deste estudo, o foco foi identificar como é a alfabetização em Libras e em língua de sinais indígena de uma única aluna indígena surda, estudante do Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, na Terra Indígena de Ivaí, uma vez que, nesse cenário, há atuação do profissional TILS sendo bem relevante para que o ensino se ministre em língua de sinais.

O estudo empírico, por meio das entrevistas com 10 docentes, incluindo a intérprete de Libras, a pedagoga e a sua família, demarca a finalidade de verificar se o seu aprendizado no contexto escolar: sempre teve o apoio do profissional intérprete de libras; a sua relação com os familiares – se, em casa, comunicam-se em Libras ou por sinais caseiros; e, na escola, se há socialização entre os colegas de classe, com professores e funcionários; se há dificuldades ou não em manifestar suas dúvidas, vontades; se sua presença é notada ou passa pela invisibilidade.

Ressaltamos que a escolha pela abordagem qualitativa tem como objetivo responder ao que sugere o estudo, pois, de acordo com Teixeira (2003, p. 111), todo pesquisador deve adotar um panorama de qualidade investigativa quando aponta para a necessidade de pesquisar “os fenômenos educacionais em toda sua complexidade e contexto natural”.

4.1 Estudo de Caso: caracterização dos participantes, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Como delineamento de pesquisa, o estudo de caso – assim como o experimento e o levantamento – indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo o processo de investigação. Isso implica não considerar qualquer definição que apresente estudo de caso apenas como um método ou técnica de coleta de dados. Toda investigação que se inicia teve um problema que foi questionado, uma dúvida ou uma pergunta, de forma a carecer de respostas para explicar os fenômenos e processos de dados de um aspecto significativo.

É importante considerar as definições de estudo de caso propostas por vários autores que influenciaram na apresentação de estudos de caso como estratégia de pesquisa. Assim, apresentamos alguns pesquisadores que descreveram como iniciar trabalhos empíricos. Como referência, citamos Minayo (2001), em sua produção “Pesquisa Social: teoria, método e criatividade”, a qual nos esclarece, em uma linguagem simples, mas bem objetiva, sobre como escrever e destaca que o estudo de caso é adequado para pesquisas exploratórias e descritivas, em que se busca entender as particularidades e as nuances de um fenômeno ou de um grupo específico de pessoas.

Realça, também, a importância de uma abordagem sistemática e rigorosa na coleta de dados, a fim de garantir a confiabilidade e validade dos resultados. William J. Goode e Paul K. Hatt, já em 1952, em uma época na qual os estudos de caso não eram vistos com tanto prestígio, como nos tempos atuais, destacam não ser possível:

Identificar o estudo de caso como uma técnica particular de obter dados, é um modo de organizar os dados em termos de uma determinada unidade escolhida como a história de vida de um indivíduo, a história de um grupo, ou um processo social determinado (GOODE; HATT, 1952 [1960], p. 432).

A seguir, enfatizam-se outros conceitos de estudo de caso.

Stake (1995, p. 11), um dos autores mais renomados em relatos de pesquisa, define-o como “o estudo da particularidade e da complexidade de um simples caso”.

Para Gerring (2004, p. 341), o estudo de caso é o:

Estudo profundo de uma simples unidade (ou fenômeno relativamente limitado) em que o objetivo do pesquisador é elucidar características de uma classe mais ampla de fenômenos correspondentes.

Creswell (1994, p.12) define estudo de caso como o processo em que:

O pesquisador explora uma simples entidade ou fenômeno limitado pelo tempo e atividade (um programa, evento, processo, instituição ou grupo social) e coleta detalhada informação utilizando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período definido.

Merriam (1998, p. 16) indica estudo de caso qualitativo como “[...] uma intensiva e holística descrição e análise de uma simples entidade, fenômeno ou unidade social”.

Já a definição mais veiculada pelas pesquisas sobre estudo de caso, entretanto, é a de Robert K. Yin (2005, p. 32), para quem:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Destarte, os estudos de caso servem a muitos propósitos de pesquisa. São oportunos para proporcionar uma perspectiva acerca de fenômenos poucos ou não conhecidos. São adequados para a formulação de hipóteses de pesquisa. Contribuem para a descrição de grupos, organizações e comunidades, sendo utilizados, também, para fornecer explicações acerca de fatos sob o enfoque estruturado, com as entrevistas tendendo a ser pouco estruturadas, com vistas à obtenção de dados caracterizados por competências elevadas.

Conforme sinaliza Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Aqui, neste estudo de caso, buscamos mapear, de forma sistemática, um conjunto de recortes, como cita a autora; primeiramente, buscamos abordar a realidade fazendo perguntas, como: o que pesquisar, como e por quê? Ao trazer para a nossa realidade, fizemos a escolha de pesquisar sobre como é o processo de alfabetização de uma aluna indígena surda sem pares na TI Ivaí, no Paraná.

Demo (1991) cita que o cientista, em sua tarefa de descobrir e criar, necessita, em um primeiro momento, questionar. Esse questionamento é o que nos permite ultrapassar a simples descoberta para, por meio da criatividade, produzir conhecimentos.

A partir das referências trazidas por Minayo (2001), traçamos o nosso percurso buscando, por intermédio da realidade empírica, concepções teóricas que fundamentaram o objeto de investigação, com o seguinte recorte: verificar as condições de aprendizado em Libras, em língua de sinais indígena e como ocorre esse processo de alfabetização e as formas de ensino e aprendizagem na modalidade escrita em português como segunda língua para essa aluna indígena surda Kaingang na Terra Indígena Ivaí, no município de Manoel Ribas, no Paraná.

Integram a presente pesquisa 10 participantes. Dentre os 15 professores que lecionam para a turma do 1º A, somente 6 professores aceitaram ser entrevistados: 5 professores não indígenas e 1 indígena – 1 TILS, sendo sua participação, nesta pesquisa, de suma importância, pois ela é a ponte, a intermediação entre os professores, a intérprete, a pedagoga, a mãe da aluna e a aluna indígena surda. O critério para a escolha dos participantes foi que eles precisavam lecionar e terem contato com a aluna diariamente.

No Quadro 5, encontra-se indicada uma síntese das características dos participantes. Por motivos éticos, os participantes foram identificados pela palavra 'professor', com abreviação seguida da numeração (1, 2, 3 etc.), como no modelo: prof. 1, prof. 2, prof. 3, prof. 4, prof. 5 e prof. 6. Para a identificação da Intérprete: I e Pedagoga: P.

Quadro 5 – Síntese das características dos participantes

Professor	Idade	Escolaridade	Tempo de atuação	Disciplina que leciona	Gênero
Prof. 1	54	Pós-Graduado matemática/Física	9 anos	Física e Matemática	Masculino
Prof. 2	35	Pós-Graduada e Especialista em Educação Indígena	12 anos	História	Feminino
Prof. 3	28	Letras/Pós-Graduada em Pedagogia/Pós-Graduada em Escola do Campo e Indígena	4 anos	Língua Portuguesa e Inglês	Feminino
Prof. 4	31	Ensino Fundamental Completo/Bilíngue/Kaingang	12 anos	Kaingang	Masculino -Indígena
Prof. 5	61	Superior completo em Geografia	17 anos	Geografia	Masculino
Prof. 6	53	Pedagogia/Ciências/Matemática/Pós em Gestão Escolar e Educação Especial/Mestre em Matemática	32 anos	Matemática	Feminino
Intérprete (I)	34	Pedagogia/Serviço Social/Pós-Graduada em Libras, Educação Especial Inclusiva com ênfase na Surdez e Educação Especial Indígena e Quilombola	10 anos	Intérprete de Libras	Feminino
Pedagoga (P)	31	Letras/Pós-Graduada em Pedagogia/Pós-Graduada em Escola do Campo e Indígena	8 anos	Pedagoga	Feminino

Fonte: a autora.

A presente pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada (ANEXO A).

A aluna estava no 1º ano B do Ensino Médio, no período noturno, começando no horário das 18h30 até às 22h15, no ano de 2022. Nessa sala, estavam matriculados 28 alunos no total, sendo 12 alunos e 16 alunas. A sala de aula estava situada no prédio antigo com mais duas salas ao lado, de frente para o corredor que vai para a cantina, banheiros, sala da direção, pedagogos e outras salas de aula. A aluna não é atendida pela Sala de Recursos Multifuncionais, porque ela não demanda desse atendimento por causa de não ter outros comprometimentos. Ela estuda no período noturno e, durante o dia, ajuda nos afazeres de sua casa, na confecção do artesanato e no cuidado com o seu filho de 6 anos. As disciplinas ministradas nesse turno são: História, Biologia, Matemática, Geografia, Educação Física, Arte, Inglês, Língua Portuguesa e Língua Kaingang. No sábado, tem aula no período da manhã em Projeto de Vida, Introdução à Informática e Economia e Sustentabilidade Comunitária – tudo faz parte da organização curricular do Novo Ensino Médio.

Nessa sala do 1º ano do Ensino Médio, 17 professores lecionam várias disciplinas, sendo somente 2 indígenas. Os professores não indígenas são a maioria, tendo somente 2 professores indígenas que lecionam Kaingang e o ensino itinerário por causa do Novo Ensino Médio.

A propósito, nesse espaço tradicional onde perpetua a particularidade da língua Kaingang como primeira língua, todas as pessoas são falantes da língua Kaingang. Os adultos e as crianças ocupam esses mesmos espaços para troca de saberes, para aprender. Nas observações coletadas, nos diálogos com os moradores, constatamos que essa forma de cultivar a língua materna resulta, positivamente, na vida de todos e, principalmente, na vida das crianças, pois elas se posicionam diante das situações cotidianas com maior autonomia, uma vez que a base do aprendizado está em ouvir, observar e experimentar.

A ação também acontece, positivamente, nos espaços do colégio onde, com frequência, as práticas educacionais são significantes e construtivas, e a escola surge como mais um lugar que, gradualmente, cria mecanismos para que os alunos e professores dialoguem e ressignifiquem conhecimentos próprios da cultura Kaingang, bem como os conhecimentos vindos de fora da comunidade.

No estudo de campo, observamos que os Kaingang, principalmente os professores, em suas aulas, buscam preservar os costumes do seu povo, dos mais velhos, fazendo diálogos em círculos, já que uma das práticas dos Kaingang é a de reunir a família em volta do fogo para passar o conhecimento dos mais velhos para os mais novos e, para aprender a ouvir, o escutar é um momento de aprendizado pela pessoa que fala.

Com as escolas do estado do Paraná sendo requisitadas pelos indígenas, concordamos com Faustino (2006), quando menciona que, como espaço de socialização, de discussões e manifestação de aspectos da cultura indígena, é, também, um espaço que envolve os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Nessa perspectiva, de modo a direcionar essa discussão para o nosso objeto de pesquisa – investigar como ocorre o processo de alfabetização em Libras e as formas de ensino na modalidade escrita em língua portuguesa –, percebemos que a escola da TI Ivaí está, de uma forma ou de outra, trazendo elementos em meio às suas especificidades para promover o acesso e a

aprendizagem para uma única indígena surda, por meio da intérprete de Libras e da codificação escrita da língua portuguesa, a fim de que essa aluna tenha seus direitos garantidos, com respeito a seu tempo e aos recursos necessários para que ela aprenda.

A aluna tem o apoio de uma Intérprete de Libras, que a acompanha em todas as disciplinas, desde o início da aula até o término. A aluna é muito observadora e interage somente com a intérprete e, quando necessário, responde ao que o professor pede com a mediação dela. Esse contato e mediação é importante para o aprendizado da aluna. Sem a intérprete, seria inviável estar nesse lugar, porque os professores e os alunos, em sua maioria, não sabem a língua de sinais.

No Censo Escolar de 2013 (BRASIL, 2013), constatou-se que, no Brasil, 238.113 indígenas estavam matriculados nas terras indígenas, mas não são divulgados os dados sobre o quantitativo de alunos indígenas surdos. No estado do Paraná, em pesquisas coletadas pela SEED (PARANÁ, 2022) nas aldeias pertencentes ao núcleo de Ivaiporã, a única forma de registro de alunos indígenas surdos é no colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, onde realizamos a pesquisa.

A partir de 2002, com os avanços em relação à educação de surdos no ensino regular com a Lei nº 10.436/2002, sendo oficialmente reconhecida como meio de expressão e comunicação dos surdos – e percebemos que, por meio do Decreto nº 5.626/2005, oferta-se uma política, regulamentando-a em um ensino de qualidade acessível para todos (BRASIL, 2005). Nesse propósito do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, assegura-se o direito ao surdo de se comunicar em sua língua, sendo essa língua de modalidade gestual e visual, nos diferentes níveis de escolaridade.

A aluna é interessada nas aulas, visto que copia todas as atividades e, quando tem dúvidas, pergunta para a intérprete. Aliás, quando tem dúvidas com a escrita de palavras, faz a pergunta sobre como escreve determinada palavra.

Os alunos entre si falam em sua língua materna Kaingang quando estão com o professor indígena que leciona Kaingang e, com os demais professores das mais variadas disciplinas, comunicam-se em Língua Portuguesa. A aluna surda precisa sempre da mediação de sua intérprete para conseguir realizar as

atividades propostas e entender o conteúdo de cada disciplina, sendo única aluna nesse contexto, falante de uma língua que ninguém sinaliza, Libras, esforçando-se para aprender outras três línguas - Kaingang, português e o inglês que, talvez não façam sentido para ela. É imprescindível que os alunos surdos conheçam e se apropriem, primeiramente, da organização linguística de sua língua materna - Libras, para, sucessivamente, desenvolver conhecimento em L2.

Araújo (2018, p. 23) destaca que a “interface entre a Educação Especial e a educação escolar indígena é um campo novo e complexo de investigação e delinea situações ainda não definidas, entre dois campos de conhecimento em composição”.

Para esse autor, é preciso considerar que a escola indígena, como um espaço de interface cultural, tem o desafio de acolher os conhecimentos indígenas, possibilitando sua continuidade e valorização, permitindo o acesso aos conhecimentos proporcionados pelo avanço da ciência, necessários para o diálogo das comunidades nativas com a sociedade envolvida (ARAÚJO, 2018).

Nos levantamentos bibliográficos feitos para a composição deste trabalho, buscamos produções relevantes de Pesquisadores Doutores que colaboraram com estudos e concepções sobre os indígenas Kaingang no estado do Paraná, a exemplo: Mota (1994, 2003, 2004), Faustino (2006), Mota e Novak (2008), Menezes (2016), Rodrigues, Novak e Faustino (2016) e Rodrigues (2018). A partir desses levantamentos sobre a organização, tradições e costumes, alfabetização, letramento, ensino e aprendizagem dos indígenas Kaingang, localiza-se o alicerce onde se ancorou este estudo.

A função da escola é ofertar profissionais especializados na área da Libras para trabalharem com as peculiaridades do ensino bilíngue. Em respostas obtidas, professores entrevistados no espaço escolar da referida pesquisa enfatizaram que há barreiras criadas, porque se sentem incapazes de incluir a aluna surda em suas aulas sem a presença da intérprete por causa da própria deficiência de não saber se comunicar, da falta de formação, e por preconceitos arraigados que advêm dos próprios alunos, familiares, da sociedade, de sujeitos que não acreditam que os surdos possam desenvolver habilidades de leitura e escrita – talvez, o mais preocupante seja a não aceitação da identidade surda pelo surdo. Colocamos, aqui, essa afirmação, porque houve esse processo de

construção da aluna surda na aceitação da sua identidade surda. Foi um processo lento, mas, com o passar do tempo, o papel da intérprete foi fundamental para que ela aceitasse a língua de sinais e fizesse parte dela.

Concordamos com Sá (1999, p. 130, grifo nosso), quando afirma que: “A língua é uma atividade em evolução, assim o é a **identidade**”. Os professores, a partir de então, buscam, com a intérprete, fazer parcerias para facilitar a comunicação com a aluna. Por meio de diálogos sobre dúvidas, entendeu-se o que foi explicado: se o professor precisa explicar novamente, então o intérprete é de suma importância para que aconteça essa comunicação, havendo a mediação, o aprendizado.

A interação e a comunicação com os alunos da sala ainda se tornam distantes; há lacunas que precisam ser vencidas, talvez por falta de um projeto integrador para que todos possam aprender a língua de sinais e a língua de sinais indígena na escola.

Foi elaborado, especialmente para esta pesquisa, um questionário para ser aplicado aos participantes deste estudo, que são os professores, a intérprete de língua de sinais (TILS) e a pedagoga, com 15 questões abertas e fechadas para investigar a idade, a formação acadêmica e/ou capacitação; o tempo de atuação na escola indígena e como é o ensino de sua disciplina; como acontece a comunicação; se o profissional sabe se comunicar em Libras; se sabe língua de sinais indígena da etnia onde trabalha e a importância do intérprete em sala de aula para a mediação desse aprendizado; se participou de algum curso de Libras e sobre a cultura indígena Kaingang oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná; como é a intermediação do profissional TILS; quais são as estratégias, as dificuldades encontradas e se usam materiais adaptados para a facilitação do aprendizado; como acontece o seu convívio com a aluna; se existem diferenças na sinalização para uma indígena surda; se, no seu *feedback* com a aluna, observa sinais emergentes em sua sinalização; se conhece a cultura, a etnia, a língua da comunidade da indígena surda para a qual interpreta; quais são as expectativas em relação ao aprendizado e futuro da aluna; dentre outras questões relevantes.

Já para a Mãe (M) e para a Aluna Surda (A.S), foi elaborado um questionário com 31 questões abertas e fechadas, ao investigar: se a aluna

nasceu surda; com qual idade descobriram a surdez; se fez tratamento específico com médico otorrinolaringologista e fonoaudióloga; se já usou aparelho auditivo; se estudou em escola específica para surdos na cidade ou se somente estudou na escola da aldeia; como é a comunicação em casa; se a família se comunica em Libras ou sinais caseiros e/ou emergentes; como é a comunicação com as pessoas da aldeia, com amigos; como é a interação com a intérprete em sala de aula; se é importante ter a intérprete na escola; se sabe ler e escrever em português e ou em língua Kaingang; se é fluente na Libras; se na aldeia tem outros indígenas surdos; como é a interação com os profissionais da escola e a comunicação com os amigos de sala; se faz atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais; se gosta de estar e estudar na escola; se sente pertencente desse lugar e o que ela espera para o futuro: fazer uma faculdade, ter uma profissão.

Para Haguette (1997, p. 86), a entrevista é como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a aquisição de conhecimentos por parte do outro, o entrevistado”.

4.2 Entrevista com os professores

Para a realização desta pesquisa, foram entrevistados 6 professores que trabalham, diretamente, com a aluna indígena surda. Aqui, tais sujeitos são identificados como professores (pela letra ‘p’) e numerados de 1 a 6 (P1, P2 até P6), como já especificamos anteriormente. Além dos professores, realizamos entrevista semiestruturada com a intérprete e a pedagoga da escola.

Como observado no estudo, o domínio da língua utilizada pela comunidade indígena Kaingang é imprescindível para a criança que nasce e se desenvolve nesse lugar, pois é nele que as interações, a transmissão de conhecimentos, a cultura tradicional, dos cantos e rituais se organizam por meio da fala. A partir dessa premissa, as questões formuladas buscavam saber o que eles pensavam sobre a aluna surda Kaingang.

Para Bakhtin (1992, p. 108), os “sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela, e por meio dela, que ocorre o primeiro despertar da consciência”;

e o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, a sua consciência é formada e adquire conteúdo.

As perguntas foram realizadas de acordo com um roteiro preparado, mas de forma que eles ficassem bem à vontade para possíveis diálogos – e, caso aparecesse alguma dúvida, fosse também esclarecida.

Na escola, analisa-se que os conteúdos proporcionados são transmitidos por intermédio da língua oral, e a aprendizagem requerida dos estudantes é o domínio de, no mínimo, duas línguas (a língua Kaingang e a língua portuguesa); no caso da nossa aluna, estamos falando de três línguas - Libras, a língua Kaingang e a língua portuguesa. Nesse contexto, em que barreiras linguísticas estão presente no cotidiano, o processo de ensino aprendizagem e a comunicação com colegas e professores na sala de aula podem ficar comprometidos.

A convivência entre o professor indígena – não indígena ouvinte e a estudante indígena surda está restrita à comunicação básica dentro da sala de aula. No ambiente escolar, os professores sentem que os recursos para transmissão dos saberes à estudante estão limitados pelas barreiras linguísticas.

Nas narrativas dos professores, percebe-se a apreensão por não poderem estabelecer uma interação (diálogo) com essa aluna:

P1 – Não sei Libras e, se não fosse a intérprete de Libras, não conseguiria ministrar minha disciplina. Nas minhas aulas, peço que a aluna sente mais à frente para visualizar e consiga ler meus lábios.

A condição do indígena surdo vivendo numa metrópole ou em uma cidade do interior, poderia implicar, algumas vezes, em isolamento, distanciamento e até esquecimento das práticas culturais e sociais de sua comunidade e etnia. Entretanto, a impossibilidade de aprender satisfatoriamente a língua oral falada pelo grupo fomenta esse grupo a desenvolver estratégias de comunicação, como a leitura labial e a sinalização no ambiente familiar por meio dos sinais caseiros:

P2 – Sem a intérprete, seria impossível a aluna compreender corretamente o conteúdo. Procuro sempre respeitar o tempo do

intérprete, falando mais lentamente e o mais claro possível, permitindo que a aluna consiga compreender melhor.

Presume-se que esses espaços produzem experiências de processos próprios de ensino aprendizagem que são significativos para a educação de surdos, considerando que acontecem processos de interações interculturais com a presença das línguas indígenas, como a língua materna e as línguas de sinais indígenas com a mediação do português escrito e oralizado com base nos pressupostos do bilinguismo:

P3 – Só consigo aplicar meus conteúdos porque tem uma intérprete que está com a aluna. Sem a presença da intérprete, seria impossível ter essa comunicação com a aluna. A presença de uma intérprete de Libras é muito importante, faz toda a diferença.

O intérprete de Libras nas escolas indígenas deve levar em consideração as especificidades culturais do indígena surdo. A Libras e a língua de sinais indígena, reconhecida como a língua dos surdos no Brasil, deve ser aprendida por todos os profissionais da escola, principalmente pelos professores e estudantes indígenas ouvintes, em especial, para melhorar as relações interculturais entre todos na escola:

P4 Indígena – Já trabalhei com alunos surdos há muito tempo, em outra escola. Nessa escola, é a primeira vez que trabalho com aluna surda, e tenho dificuldade, porque fazia muito tempo que não tinha aluna com surdez.

Para Perlin (2006), o conhecimento das diferenças culturais influi sobre a qualidade da interpretação muito mais que a simples amizade ou a intimidade. Por conseguinte, a intelectual defende que os intérpretes devem ser, também, intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda; carecem de evidenciar suas particularidades, identidades e orbitalidades.

O TILS é para intermediar a cultura surda e a outra cultura pautada na audição e na fala. Não se deve negar, aqui, que as narrativas culturais assumem o momento da tradução/interpretação. Entende-se por narrativa o tipo de discurso que o Intérprete de Língua de Sinais (TILS) assume quando traduz os diálogos de

uma cultura à outra. A fidelidade da tradução acontece devido à compreensão do outro, à medida que há uma compreensão cultural. Destarte, narrativas culturais são as formas de uma cultura traduzir à outra sua constituição, valores, realidades escolhidas e o modo de representação cultural (PERLIN, 2006).

PI 5 – Dou minhas aulas com a ajuda da intérprete, gestos e imagens. Uso estratégias visuais, também utilizo recursos que facilitem sua compreensão (em minhas aulas, a aluna se senta mais à frente e trabalho com material visual para que ela consiga assimilar melhor. Eu me preocupo com seu aprendizado e tento fazer o melhor possível e sempre com a ajuda da intérprete.

P6 – Através da intérprete, consigo explicar meu conteúdo, pois, sem ela, é difícil a comunicação. É extremamente importante a presença da intérprete na escola. Assim, a aluna participa de todas as atividades propostas e que condizem com suas necessidades. Procuo levar atividades para socialização da aluna, que é muito tímida, atividades em duplas ou em grupos. Na disciplina de Inglês, é importante ouvir a pronúncia, gosto bastante de levar músicas para a sala de aula, mas, nesse caso, eu me sinto limitada.

Essas falas compõem uma parte das entrevistas com os professores que lecionam no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, onde A.S estuda.

A presença de indígenas surdos em contextos escolares variados nos traz questionamentos importantes e nos remete a novos contextos, considerando, aqui, o caso específico dessa aluna em uma escola indígena e que não tem pares para se comunicar, ao vivenciar a riqueza de várias línguas, a de sua etnia, a Libras, o português, o inglês – e porque, afinal, não citarmos dialetos próprios usados pelos mais velhos da aldeia.

Vilhalva (2009b) nos revela que a sua experiência adquirida no contexto das escolas indígenas demonstra um conhecimento a respeito das políticas linguísticas para educação bilíngue, fazendo-a refletir sobre o papel do professor multilíngue, já que há presença da língua indígena como língua materna oral e escrita, de maneira a seguir, como segunda língua, o português na modalidade oral e escrita. Ademais, é preciso considerar que temos a presença da língua inglesa como língua estrangeira, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para a organização da matriz curricular.

Coelho (2011, p. 117) nos expõe uma importante reflexão para a complexidade dos estudos linguísticos nas escolas indígenas como espaços de organização da escola de forma diferenciada:

O contexto linguístico dessas escolas diferenciadas também é complexo. A língua materna das populações indígenas (aqui cita a etnia Guarani) é reconhecida no ambiente escolar, utilizada em sala de aula, porém não substitui a língua portuguesa. Em muitos documentos, a compreensão dos conteúdos requer o domínio das duas línguas, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem para muitas crianças e adolescentes indígenas. A situação pode se agravar com a inclusão de mais uma língua no contexto escolar (a Libras), porém, com a análise das estratégias utilizadas pelos surdos para se comunicarem, acredita-se que o ensino da Libras para as pessoas surdas indígenas pode ser uma ferramenta emergencial de empoderamento deste grupo.

I – A minha interação com a aluna é ótima, muitas vezes só conversa comigo na escola, nas conversas conta de tudo, até de sua vida pessoal. Em sala, faço a interpretação do que os professores estão lecionando, explicando; se ela não entende, ela me pergunta e eu peço ao professor para repetir, e faço a tradução novamente.

P – Como Pedagoga, faço acompanhamento pedagógico com professores e orientações na atividade, controlo e analiso as frequências dos alunos. Faço orientações, observação e relatórios em sala de aula. Organizo as reuniões pedagógicas com os professores e participo de reuniões, quando são solicitadas.

P – Tenho pouco conhecimento de Libras e sei apenas alguns sinais. Sempre que necessário se comunicar com a aluna, é através da professora intérprete.

Podemos perceber, pela fala de todos os professores e da pedagoga, que a presença do TILS nas escolas das aldeias indígenas é de grande relevância para o processo próprio de ensino-aprendizagem dessa jovem indígena surda e da interação entre os ouvintes. Em concordância com Lacerda e Góes (2000), as funções a serem desempenhadas pelo intérprete de Libras vêm sendo ressignificadas, uma vez que o saber e o fazer são perpassados por certas peculiaridades da área educacional, e não somente pelo domínio e pela fluência da Libras.

Ao atuar com os estudantes surdos no contexto escolar, o intérprete de Libras passa a ter uma responsabilidade com a construção do conhecimento desses alunos, agindo como um mediador nesse processo, o que traz novos

desdobramentos para a sua atuação profissional. Nessa perspectiva, o intérprete, inserido na escola, o seu trabalho de tradução, a interpretação e a conexão ao trabalho docente, de certa maneira, articulam-se à atuação desse profissional, ao produzir novas configurações.

De acordo com Vigotski (1997 [2022]), o desenvolvimento humano ocorre no âmbito social, nas situações concretas de vida. O autor salienta que, por meio da mediação social, os indivíduos percebem o mundo e se constituem a si próprios como parte do gênero humano. Outrossim, pontua o intelectual que, no processo de mediação social, a linguagem exerce um papel de destaque, já que tem tanto uma função comunicativa quanto de constituição das funções psicológicas superiores. Ao se colocar entre a criança e a realidade objetiva, a linguagem propicia ao infante interagir com essa realidade no plano simbólico.

4.3 Entrevista com a mãe

Com a chegada de um novo membro no ambiente familiar, há um processo de renovação, regularmente representado por orgulho e celebração. Entretanto, quando a família descobre que a criança é surda, passa do sonho para o real e pode gerar sensações de insegurança e de medo em relação ao futuro, porque a criança surda diverge do padrão que a sociedade assentou como dito “normal”.

Em 24 de novembro de 2022, tivemos o nosso primeiro contato. Confesso que estava bem ansiosa e esse momento foi deveras prazeroso. Na família da A.S, a mãe nos recebeu com muito entusiasmo e alegria e nos acomodou em um banco do lado de fora da casa, em uma pequena varanda para a efetivação da conversa. Fui com um professor indígena da escola, que foi meu tradutor, fazendo as perguntas em Kaingang, a considerar que a mãe quase não fala português, respondendo, praticamente, a todas as perguntas em Kaingang.

Explicamos o motivo de estar na casa dela e que a conversa fazia parte da pesquisa sobre a vida escolar de sua filha na escola da aldeia. A mãe relata que, em 2010, lembrou-se de que, quando a sua filha entrou na escola com a idade de 5 anos, depois de um curto período, os familiares perceberam que ela não se comunicava com ninguém. Logo, a mãe foi chamada, e a escola explicou para ela que A.S. não estava respondendo às perguntas, de modo a ficar bem isolada,

além de não conversar com os colegas de sala. Quando precisava chamar a atenção da professora, ela batia a mão na carteira.

Anteriormente, uma profissional do Núcleo da SEED/Paraná foi até a escola e sugeriu a procura de um médico especializado para fazer exames específicos. Os exames foram feitos na cidade de Curitiba/Capital e constataram que a filha era surda. Conseguiram uma ILS, e ela começou a se desenvolver em sua língua materna (L1). A intérprete permaneceu até o fim do ano letivo. Já no ano 2011, não conseguiu a profissional ILS, e A.S foi estudar na cidade, porque, na aldeia, não tinha uma intérprete de Libras.

M – Tenho 5 filhos, só uma nasceu surda, era quietinha, mas achava que era só isso. Quando queria alguma coisa, ela me levava até o objeto ou apontava o dedo. Mas achava que escutava e só tinha atraso para falar. Com 5 anos, levei para escola, e lá, depois de um tempo, me pediram para levar ao médico do posto, que a encaminhou para a cidade grande, Curitiba, para fazer exame. Aí descobriu que ela não escutava. Levei um susto, não sabia o que fazer.

Quando os pais tomam conhecimento do fato de que seu/sua filho(a) é surdo(a), torna-se condescendente que se surpreendam com essa nova forma para estabelecer uma comunicação. A família se preocupa com o que será de seu/sua filho(a) na escola, na comunidade e o que todos irão pensar, ou seja, se todos irão ter um olhar de inferioridade, de pena, de coitadinho, ao reforçar o estigma de o surdo ser visto como “mudo”, “deficiente”, excluído, digno de cuidados. A Libras trouxe a oportunidade de uma comunicação constituída e estruturada, de uma língua e de uma identidade.

A aprendizagem precisa ser redefinida e estruturada para que haja comunicação, um método que não é tão simples, por falta de conhecimento a respeito da língua de sinais no âmbito familiar, além da negativa da surdez, por haver uma complexidade para reconhecer as diferenças culturais da criança surda.

Conforme assinala Gesser (2009, p. 68), tais reações são compreensíveis se considerarmos que, em uma sociedade padronizada, como a que vivemos, “ser normal” é ser “homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de

língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais”.

Podemos pontuar que essa jovem indígena surda representa, em uma sociedade que não conhece a cultura indígena e a cultura surda, uma “condição minoritária evidenciada”, por meio das narrativas refletidas nesta pesquisa. Trata-se da idealização da filha normal, da aluna normal, da mãe normal, da indígena normal, mas que, dentro do estigma da anormalidade, está conseguindo registrar uma nova história por meio da sua realidade.

Esta pesquisa na comunidade indígena fomentou um novo olhar de todos os profissionais da educação – pela família, pelos alunos e por todos da comunidade – para uma visão de pertencimento dessa indígena em relação à sua língua. Leiamos, a seguir, uma fala da mãe de A.S:

M – Professora, não queria tirar ela dessa escola da aldeia, mesmo que ela não fale nada, mas foi necessário para aprender sinais, foi o que a diretora me disse. Lá, ela vai aprender a falar com as mãos, ela não fala a Língua, né, professora, a senhora sabe.

Na cidade, ela tinha uma intérprete e começou a ensinar os sinais básicos em Libras para iniciar a sua comunicação em sua língua materna. Permaneceu nessa escola da cidade por um ano. No ano seguinte, ficou sem frequentar a escola por não ter intérprete.

A direção da escola, com todos os profissionais, engajou-se para que fosse possível conseguir um intérprete por meio de várias conversas e reuniões no núcleo/SEED-PR, responsável pela Inclusão e Diversidade, com a finalidade de que ela pudesse voltar a estudar.

A presente pesquisa nos remete a acreditar no pensamento pedagógico de Alves (2011), o qual assegura que, “sem a educação das sensibilidades, todas as outras habilidades são tolas”.

Nesse enfoque, a educação escolar indígena reconhece e oferece a possibilidade de a aluna indígena surda se sentir inserida nesse contexto ao conferir sentido para o processo próprio de ensino-aprendizagem. O objetivo da educação escolar indígena é proporcionar às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos indígenas, com deficiência ou não, surdos e ouvintes, uma

formação que permita a eles se tornarem o que querem ser, sem perder suas identidades e valores familiares.

Vilhalva (2009b, p. 14) corrobora com o assunto, quando profere que “[...] o estudo sobre o que é língua visuoespacial vem sendo abordado por vários pesquisadores em artigos e livros publicados por surdos, como antes vinham sendo anteriormente por ouvintes”.

A língua de sinais é considerada uma língua coletiva e social, apresentando diversos campos a serem pesquisados tanto na área surda urbana como na área surda indígena. Os sinais emergentes, também conhecidos como sinais caseiros, são essenciais quando vistos como comunicação natural usada em espaço familiar ou social (VILHALVA, 2009b, p. 14).

Sobre a família saber Libras:

M – Aqui em casa, só falamos em gestos com a filha, ninguém sabe Libras. Eu quero que a filha aprenda a escrever português e aprender a escrever Kaingang, porque é importante, por causa da cultura, não pode perder. Na escola, aprende Libras, em casa fala por gestos, Libras é difícil. Ninguém aprende.

Em cada comunidade indígena, onde há presença de indígenas surdos, verificamos que, nem sempre, nessas mesmas comunidades, os surdos sinalizam igualmente. Em algumas situações, somente a família compreende os sinais, que não são ensinados, e sim incorporados, conforme as necessidades do dia a dia. Especificamente neste caso, em que há somente uma indígena surda na comunidade indígena, ela precisou, também dentro de suas necessidades, criar sinais caseiros com a sua família para a comunicação.

Diante dessa condição única, interrogações aparecem no sentido positivo para que possamos refletir: como se descreve essa forma de comunicação? Podemos constatar como língua? Como acontece a aquisição dessa linguagem e aprendizagem dos sinais emergentes? Podemos afirmar que a comunicação usada por A.S serve para esta finalidade – a comunicação com seus familiares –, já que eles não sinalizam na língua materna dela?

Góes (1996, p. 37) ressalta que, em uma perspectiva teórica, “[...] o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social,

e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro”.

4.4 Uma escola, três línguas, a aluna surda, a intérprete e a sala de aula

Este estudo de caso busca compreender como acontece o ensino de línguas de sinais, das línguas de sinais indígenas para uma única aluna surda de sua comunidade, de sua escola, e como ela aprende a ler, escrever e se está sendo inserida em práticas sociais de letramento.

Onde está o(a) indígena surdo(a)? Será que está nas escolas? Então, o nosso desejo, enquanto pesquisadoras, foi contribuir para mostrar como ocorre a interação dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação escolar indígena pelo processo de sistematização da abordagem da Língua Brasileira de Sinais nas relações pedagógicas construídas na escola, na família e na comunidade, considerando as necessidades dessa única aluna surda, sem seus pares para a efetivação e uso da Libras e/ou da língua de sinais indígena. Mostramos como é o seu aprendizado, ou seja, a sua comunicação com os demais professores, colegas de sala, a sua família e com a comunidade.

Nessa escola, estão matriculados 832 alunos (PARANÁ, 2023) nos três turnos. Desses alunos, somente ela é surda e estuda no 1º ano do Ensino Médio, no período noturno. A.S, como caracterizamos, é uma jovem, mulher, indígena, surda, mãe com a idade de 20 anos e sem pares surdos para a efetivação da comunicação.

Para a realização da pesquisa de campo, acompanhamos a aluna e intérprete nas aulas no período noturno, com a materialização de observações e entrevistas durante os períodos matutino e vespertino. A turma observada comportava 28 alunos, os quais apresentavam idades entre 15 e 20 anos.

Nessa turma, encontrava-se matriculada essa jovem surda que, neste estudo, foi denominada “A.S”. Ela tinha 20 anos, é a mais velha da sua turma, contudo não aparenta essa idade. Na sala, não havia nenhum colega que fosse mais próxima da aluna. A única amiga que interagiu com ela era de outra sala; ambas se encontravam no horário do recreio.

Para a entrevista com a aluna, marquei um horário específico durante o dia, na data de 23 de novembro de 2022, em sua casa, para que não atrapalhasse os seus estudos. Estava bem quente no dia marcado e, então, resolvemos fazer debaixo da sombra de uma mangueira. Fiz a entrevista em Libras com sinais bem básicos para que ela entendesse, pois não é fluente. O resultado é apresentado na sequência em formato de um breve relato.

A.S. relatou que: com 7 anos, comecei a entender que era diferente das outras crianças, porque não escutava o que os outros falavam e não entendia as brincadeiras, conseguia brincar por imitação. Sua mãe a matriculou na escola da aldeia e, então, depois de um certo tempo, tendo dificuldades para se comunicar e aprender, a professora chamou sua mãe e marcaram um especialista na cidade de Maringá para a realização de exames e um possível diagnóstico.

Todavia, a partir da narrativa da família entrevistada, é possível observarmos que as falas coincidem no que diz respeito ao período em que a estudante, enquanto ainda criança, teve acesso à língua de sinais e ao convívio com os demais sujeitos surdos na escola onde estudou na cidade. Dessa maneira, os primeiros contatos ocorreram quando ela passou a frequentar a escola, o lugar onde ela tinha pares surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os colegas de sala interagem por meio de gestos, apontando por não saberem sinalizar em Libras. Quando precisam fazer atividades com ela, recorrem à intérprete ou, em vários momentos, usavam a datilologia¹⁴:

P1 – A maior dificuldade que vejo em sala é a falta de interação dela e dos colegas. Todos acham difícil aprender Libras e, então, o contato fica difícil, não havendo comunicação.

P2 – Para mim, a maior dificuldade da aluna é de não ouvir. Se ela ouvisse ou usasse aparelho auditivo, com certeza, seria mais fácil para ela. Não teria tanta dificuldade na fala.

¹⁴ A dactilologia ou datilologia deriva da junção de *datilo*, que significa “dedo”, e do sufixo *-logia*, com o sentido de “estudo”. No que diz respeito à Libras, a datilologia, também chamada de alfabeto manual, é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. É útil para se entender melhor a comunidade surda, uma vez que faz parte da sua cultura e surge da necessidade de contato com os cidadãos ouvintes.

P3 – A interação com os outros colegas de sala me preocupa. Porque ninguém se aproxima ou, quando pedem à intérprete, ninguém tenta se comunicar com ela.

P4 Indígena – A comunicação é a maior dificuldade para a aluna, porque, se não fosse, ela conseguiria aprender muito mais. Essa falta de interação e a timidez atrapalham bastante o aprendizado.

P5 – Nas minhas aulas, vejo a dificuldade da aluna em relação à leitura e à escrita. Ela tem muita dificuldade, porque não é a língua dela. E nós, professores, não temos muito preparo, eu não tenho curso de Libras, não sei nenhum sinal. Ela sabe muito pouco português.

P6 – Difícil a interação, só se comunica com a intérprete; às vezes, fico pensando: o que posso fazer para melhorar a comunicação entre mim, ela e os colegas? [...] Gostaria muito de aprender pelo menos o básico para me comunicar com ela. Mas, no momento, estou fazendo outro curso. [...], mas, assim que terminar, vou pensar em fazer um curso básico de Libras. A SEED poderia nos ofertar.

I – A aluna se comunica somente com alguns colegas, mas não tem problema com os demais, apenas uma limitação na comunicação.

P – Eu trabalho há 11 anos na escola, tenho pouco conhecimento da língua e sei apenas alguns sinais; sempre que necessário se comunicar com a aluna, é através da professora intérprete. O que acho importante é que ela, na escola, em contato com os outros alunos, não fica limitada somente à família. É importante estar na escola, estar convivendo com todos.

Por conseguinte, compreendemos a necessidade de que as práticas pedagógicas e os processos educacionais desnudem os discursos rasos que estão ligados à sociedade e à escola em relação ao ser surdo.

Precisamos nos atentar e nos preocupar, também, com a possibilidade de recriarmos estereótipos e estimularmos a produção de novos modelos de exclusão, os quais se definem a partir da ilusão de inclusão, mas com base apenas na tolerância. Quando pensamos na aluna quanto à sua dificuldade de interagir com os colegas, poderíamos pensar que esse fato não estaria relacionado exatamente à ideia de que não tem uma língua em comum com seus professores e colegas ouvintes? Inclusive, a falta de apatia e o desinteresse não estariam ligados a esses dois fatores associados à falta de uma língua em comum?

Na educação bilíngue, pautada na visão dos ouvintes, sendo o surdo na condição de uma minoria linguística, aqui, podemos citar A.S como a minoria dentro das minorias, por ser mulher, indígena, surda, fugindo do padrão normativo

que é, pela sociedade, caracterizado como o “melhor”, o “normal”. Enquanto uma minoria linguística, sendo indígena, sendo surda, a língua de sinais não deve ser vista como uma espécie de apoio ou adaptação, que torna possível o acesso aos conteúdos escolares. Para além disso, ela é a língua de instrução, por meio da qual todos os conhecimentos, valores, cultura e hábitos devem ser transmitidos.

A.S – Minha trajetória na escola desde sempre foi muito difícil, [...] gostava da escola da aldeia mesmo não entendendo nada, gostava de estar ali, sentia parte daquele lugar, com amigos que conhecia, quando queriam conversar mostravam por gestos, eu também. Depois de saber que era surda já com 7 anos, comecei a usar aparelho, era difícil e não fiquei por muito tempo. Na escola a minha dificuldade é aprender a ler e escrever em português, não entendo muito, aprendi algumas palavras mais do meu dia a dia. Kaingang eu tenho dificuldade também só copio as palavras que o professor passa no quadro. [...] suspiro. É muito difícil. Professor falar que sou esforçada, que vou conseguir. Tenho vontade de aprender português escrito e Kaingang escrito.

Nos fragmentos da entrevista, podemos perceber que as dificuldades dos estudantes surdos continuam sendo citadas em comparação à escrita do ouvinte, por exemplo: problemas de interpretação, de elaboração e de ortografia. A história subjetiva é, dessa forma, desvalorizada, como se o início dessa pessoa na linguagem escrita acontecesse semelhantemente ao da pessoa ouvinte. Ademais, notamos que nem mesmo os alunos ouvintes, em uma mesma sala, com faixa etária similar, adquirem a escrita de igual forma.

Na surdez, sabemos que há uma diversidade linguística com os surdos que falam, que usam a língua de sinais ou que misturam as duas línguas. Entende-se que os alunos não aprendem do mesmo modo, quer sejam surdos, quer sejam ouvintes. Essa diversidade em relação aos alunos sequer tem sido considerada na escola quando é com ouvintes, quanto mais em relação aos surdos.

Sistematicamente, os professores relatam suas dificuldades e estabelecem ao surdo e à surdez um bloqueio homogêneo. Precisamos refletir que cada pessoa é única e tem seu tempo próprio de aprender, de se desenvolver. Compreender essa heterogeneidade é uma atitude necessária para a eficácia de uma inclusão substancial e a redução da segregação em sala de aula não só dos

surdos, mas de qualquer aluno que tenha alguma dificuldade na apropriação da linguagem escrita.

Conforme postula Menezes (2016), a criança não indígena, ao entrar na escola, já teve experiências profundas em diversos lugares e múltiplas situações em que a leitura e a escrita se fazem presentes:

Em casa, com a família, que usa livros para contar histórias, vendo os pais lerem bula de remédio, receitas de alimentos, se orientam por placas de trânsito, olham com atenção panfletos de supermercado, carnês de pagamento... esses e outros elementos lhes possibilitam um conhecimento prévio, consolidado, da cultura letrada levando-a a desenvolver hipóteses sobre seu funcionamento (MENEZES, 2016, p. 24).

Nas aldeias da etnia Kaingang, que têm como primeira língua o Kaingang, as crianças aprendem por intermédio da oralidade em seu meio familiar, a partir das brincadeiras, da interação com os pais – e, quando são matriculadas na escola, em torno da idade de 4 anos, na Educação Infantil, a escrita é praticamente ausente, pois falta o contato com materiais, publicações e variados gêneros textuais na língua Kaingang.

Segundo Mota e Novak (2008), as crianças Kaingang da região do Vale do Ivaí, no Paraná, não têm domínio da língua portuguesa em sua forma oral. Mesmo quando têm acesso ao rádio e à televisão, músicas e programas em outras línguas, utilizam algumas palavras do português em raras situações.

A escrita, para os Kaingang, é tida como muito relevante. As etnografias disponíveis revelam pontos importantes sobre essa temática. Mota (1994) exprime que, desde o período passado, proximamente do século XIX, os indígenas Kaingang do Paraná tinham entre eles pessoas que abarcavam o entendimento da leitura e da escrita, por estarem em meio a perseguições, emboscadas, guerras, por disputas por terras, reconfiguração de mapas territoriais, acordos e contratos com o governo. Aprenderam técnicas e desenvolveram estratégias para lutar contra a ocupação de seus territórios por fazendeiros e colonizadores. Muitos desses grupos, não tendo mais como fugir, para não deixar de existir, sentiram-se forçados a fazer alianças, acordos e precisaram assinar documentos com o governo. Entenderam que a aprendizagem

da leitura e da escrita garantiria a eles uma maior segurança de informação das relações sociais nas quais foram inseridos.

Em nosso estudo com a estudante indígena surda nessa escola do Paraná, sendo a única aluna surda da localidade, percebemos que ela não é fluente em Libras, tampouco na língua de sinais indígena. Ela se comunica com a família por sinais caseiros, sabe pouco escrever e ler na língua de sua etnia Kaingang e, praticamente, nada sabe em português. Mas, nem por isso, podemos afirmar que não se comunica em uma língua emergente, caseira, criada por ela e sua família para se comunicarem. Já na escola, com a intérprete, comunica-se em Libras.

Na maioria dos casos, a interação dos pais ouvintes com a criança surda não possibilita a eles descobrirem a surdez de seus filhos antes da idade de 2 ou 3 anos. Nesse estágio em que as crianças ainda não são capazes de desenvolver a fala, as respostas visuais do filho são suficientes para que os pais não percebam qualquer problema auditivo. A princípio, para os pais, tem-se a circunstância de que a criança apresenta um pequeno atraso linguístico, pois é comum ocorrer até determinado ponto. Quando esse atraso se prolonga excessivamente, causando algum desconforto, é que esses pais buscam algum tipo de auxílio médico, momento, então, em que o diagnóstico é revelado.

Por essas variáveis diversas, precisamos analisar quais são as questões fundamentais que seriam importantes para a elaboração de um programa bilíngue de ensino na escola da A.S.

A criança surda precisa vivenciar, na escola, fontes de acordo com a sua língua materna; no caso, aqui, a língua de sinais como L1. Ter a aluna em sala de aula, simplesmente para oferecer o aprendizado de uma língua que ela desconhece e que se apresenta como puro ruído, e não conseguir que ela aprenda e utilize, não é o objetivo. De outro modo, oferecer aulas que apliquem metodologias de ensino de Libras (L1), em que tanto o contexto da alfabetização quanto o nível linguístico dos professores sejam trabalhados de maneira a tornar os fatores sempre significativos para essa aluna, possibilitando o seu desenvolvimento educacional, passa a ser o foco principal.

Isso não significa que os conteúdos curriculares devam ser desprezados para os anos seguintes de sua escolarização, esperando que ela tenha um bom domínio da L2; mais especificamente, significa que essas matérias devam ser

ministradas desde o início na própria L1 da aluna. Percebemos menos ansiedade nessa aluna – e a sua autoestima fortalecida –, ao contribuir para aumentar a sua motivação pelos estudos.

Fotos 5 e 6 – Aluna sinalizando em Libras



Fonte: a autora.

Pedi que A.S sinalizasse algumas palavras em língua de sinais. Na primeira foto, o sinal de mulher; na segunda, o sinal de Deus. Na terceira, solicitei que sinalizasse a palavra família, mas ela não se lembrou.

Em tese, com essa concepção do reconhecimento das diferenças, percebemos, aqui no Colégio Cacique Gregório Kaekchot, expectativas de uma escola que se esforça para uma efetiva adaptação dessa estudante, a partir de estratégias e de metodologias que promovam o acesso à língua de sinais, ao Kaingang e ao português escrito, em um modelo trilingue, de modo a buscar que a aluna leia e compreenda, além de fomentar a presença da cultura surda nesse ambiente escolar – e não que essa estudante se adapte à escola, mas, sim, que a escola se adapte a ela.

Foto 7 – TILS interpretando em Libras para a aluna indígena surda



Fonte: a autora.

Ao discorrer que os indivíduos com surdez não acessam à informação oralizada como indivíduos ouvintes, pela própria falta de audição, explicando, também, que, embora os usuários de prótese auditiva não tenham a audição como a de pessoas comuns e, constantemente, ouvem sons distorcidos, com ruídos e/ou diferentes da situação dos ouvintes, em muitos casos, apresentam uma grande resistência à escrita e à leitura de textos e informações escritas, em geral.

Diante do exposto, questionamos sobre o que deixamos ou podemos fazer – e o que temos feito, enquanto professores e pesquisadores, para conter essa distância que existe entre a língua específica da aluna com surdez, com base na língua de sinais, a qual funciona como L1 para ela, por evidenciar um aprendizado natural e mais propício. Também, a língua Kaingang e a língua portuguesa, considerada L2 pela aluna, ao enxergar que essas três línguas têm concepções e diretrizes com particularidades distintas.

Vejamos a transcrição de um texto de uma das aulas de Kaingang. O professor indígena trabalhou a história do “Patinho Feio” e, depois, solicitou aos alunos que escrevessem em Kaingang o que entenderam. Destaca-se, então, o resultado do texto escrito por A.S, no qual ela copiou do quadro e, posteriormente, transcreveu, conforme tinha entendido pela interpretação da intérprete:

MÛNY ÊG VÊ KI

História traduzir hj

Patu sê: O patinho feio

Kejên patu fi t, ovon m~u.

Fi ovo tóg e tóg.

Ovo tóg tóg. Tygtuj m~u.

Ovo togo g t-ygtyj kôn m~ura, patu s~i ~u tóg tý ~u j~e.

O pequeno texto da aluna.

Era uma vez um feio pato. Conversar nada, triste. Nada amigo, rir, feio, fugir foi. Gostar nada. Ficar bonito, lugar, nadar amigos.

Figuras 3 e 4 – Livro do “Patinho Feio”



Fonte: Livro “O Patinho Feio” – Autora Márcia Honora (2012).

Apresentamos um texto em Libras na escrita em português e, na aula de Kaingang, na escrita Kaingang para a assimilação do conteúdo pela aluna. Em outro momento, em uma das aulas de português, a professora solicitou que os alunos escrevessem um bilhete para alguém sobre assuntos com temas variados: festa na comunidade, convite à pescaria, visita a um parente em outra aldeia etc. A aluna A.S escolheu fazer sobre a pescaria e perguntei o motivo:

A.S Sinalizou: Ah [...] gostar muito pescar com esposo e filho. Filho aprender nadar rio, calor, bom, gostar muito. Título dado por ela para a escrita: Família pescaria. A.S Família peixe pescar rio. Alegre filho nadar rio, pescar peixe marido feliz. Casa assar comer peixe. Gostoso estar peixe.

O diálogo do professor com TILS faz a diferença, principalmente em aulas diferenciadas. Aqui, o professor comunicou anteriormente e, então, providenciamos o livro em Libras para uma maior interação e entendimento. Textos com imagens constituem um material de apoio, pois, sendo visuais, precisam dessa forma de ensino. O professor colabora quando faz desenhos e/ou fala antecipadamente qual conteúdo será ensinado na aula seguinte.

I – Tenho uma boa relação profissional com todos os professores, sempre dispostos a me auxiliar no que for possível, se sentem mais tranquilos quando estou em sala porque eles não conseguem se comunicar, então, solicitam que eu faça a mediação deles com a aluna. O trabalho é satisfatório e se preocupam com a aprendizagem dela. Perguntam se estão falando muito rápido, se ela está entendendo. A A.S sabe escrever somente algumas palavras na língua portuguesa e nas aulas de Kaingang. [...]. Fico preocupada com sua aprendizagem e pergunto sempre se entendeu a minha sinalização; mostro, quando possível, figuras pelo celular para ela fazer associações. Quando tem dúvidas nas palavras, ela me pergunta ou, na maioria das vezes, escrevo a palavra que ela não sabe.

Nesta pesquisa, em que a aluna estuda em escola regular de sujeitos ouvintes, a presença da TILS propicia uma grande contribuição, favorecendo um trabalho coletivo e de interação com os professores. Um fato interessante aconteceu em um dos dias em que estive presente na escola e reforça essa análise: a intérprete faltou a aula por motivos de saúde de seu filho pequeno. A aluna surda, ao questionar a ausência da professora, argumentava:

A.S – “Quero Intérprete, fazer sinal. Português difícil, História difícil, Geografia difícil, Kaingang difícil, língua difícil, não entender nada não, Matemática difícil, Biologia não entendo (aulas da grade curricular daquele dia).

Com isso, reafirmam-se a força constituidora da Libras e a riqueza dos processos de interlocução para a construção dos conhecimentos dos sujeitos

surdos. Mesmo com grandes avanços percebidos em sua escrita, precisamos considerar que, ainda assim, falta-lhe uma linguagem efetiva, pois, levando em conta aspectos importantes do desenvolvimento, ela ainda não utiliza a língua de sinais em sua forma plena e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação, ao ter como resultado a dificuldade de comunicação entre sujeitos surdos que dominam códigos diferentes da Libras. A aluna, na língua Kaingang, é copista. No estudo, percebemos, também, que, quando os professores explicam muito, os alunos perdem o interesse pela aula, gostam de copiar do quadro tanto em língua Kaingang quanto em língua portuguesa.

Uma pergunta muito comum que ouvimos é a seguinte: o surdo tem dificuldade de escrever por que não sabe falar a língua oral? Essa é uma convicção negativa e levanta diversas interrogações sobre as quais precisamos refletir. A escrita é uma capacidade intelectual que demanda esforços de todos, independentemente de sermos surdos, ouvintes, homens, mulheres, abonados ou desprovidos. Normalmente, se é conseguida por meio de uma instrução formal. Contudo, o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e, de fato, estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São como símbolos “abstratos” para os surdos (AHLGREN, 1994).

Gesser (2009) menciona que, se o surdo não vocaliza uma palavra da língua oral, poderia escrever bem o português, como fazem muitos falantes de outras línguas estrangeiras. A ligação que o surdo estabelece com a escrita da língua oral é diferente, mas fazermos da escrita e da fala uma única coisa é, inicialmente, dispor de uma justificativa para empobrecer e paralisar o idioma – e, por consequência, discriminar a forma que cada um confere à língua que usa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso objetivou analisar e entender as condições de aprendizado em língua de sinais, em língua de sinais indígena, de uma aluna indígena surda Kaingang, com respeito à cultura e à diversidade de sua língua local e como ocorre o processo de alfabetização realizado em língua de sinais na TI Ivaí – Paraná – e as formas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em língua portuguesa como segunda língua. As Políticas Educacionais para os povos indígenas, notadamente referentes aos indígenas surdos, apresentam-se como um desafio frente às condições que se oferecem na prática, com carência de elementos de estrutura física e humana. Há falta de professores, instrutores e intérpretes de Libras nas referidas escolas, sendo disponibilizado o mínimo necessário, conforme pesquisas feitas.

Muito embora existam, por ora, políticas públicas voltadas para pessoas com surdez, podemos observar a precariedade na implantação e no desenvolvimento prático, devido às diversas comunidades e pessoas com realidades diferentes. No nosso caso específico, temos uma política pública aplicada e bem direcionada com empecilhos claros no tocante à alfabetização dessa aluna. Única aluna surda e única filha surda em uma família que desconhece a língua de sinais, comunicando-se somente por intermédio de sinais caseiros. O processo de ensino de estudantes indígenas surdos é um passo importante para a socialização desses indivíduos, cabendo aos portadores de decisões no âmbito escolar a estruturação adequada para a realização de medidas eficazes.

O interesse por este estudo de caso se iniciou em uma aula dada pela Dra. Shirley Vilhalva, na cidade de Belo Horizonte, nas dependências da FENEIS, quando nos apresentava *slides* sobre a educação indígena surda, tema que me despertou a atenção. Ao me aprofundar nessa temática, tive ciência de uma indígena surda na Terra Indígena Ivaí, do povo Kaingang, por uma mestranda do mesmo programa de Pós-Graduação em Educação onde também fazia parte. A partir da escolha dessa linha de estudo, fui autorizada a iniciar minhas pesquisas no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, onde me coloquei em

contato com a direção, a liderança da comunidade e com a família da aluna em questão.

Para encarar tal desafio, foi necessário que eu me aprofundasse sobre a cultura, a história, os valores e a cosmologia Kaingang, tarefa que julgo de extrema dificuldade, tendo em vista a complexidade da língua Kaingang.

Procuramos fontes e referências bibliográficas para um melhor entendimento do povo Kaingang, a fim de compreender, mais eficazmente, o processo de escolarização nessa escola e, em particular, como se dava o processo de alfabetização dessa aluna surda. Destarte, verificamos que as aulas nessa escola seguem um padrão tradicional de educação voltado para a realidade cultural dessa etnia, a considerar que o povo Kaingang tem uma cultura e um saber próprios, que devem ser contemplados nesse processo de ensino e aprendizagem.

Cumpramos assinalar que adotamos a linha da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que abordava as possibilidades variadas de ensino para as pessoas com deficiência e, no nosso caso específico, a surdez. Durante a observação de campo, verificamos que os Kaingang prezam pelo aprendizado, são curiosos e falantes em sua língua materna. A aluna em questão tem dificuldade de manter o aprendizado adquirido na escola, em Libras, por não ter pares para uma efetiva comunicação e efetivação da língua, embora percebamos que ela se comunica por sinais caseiros com sua família. Ciente de toda dificuldade que apresenta fora do ambiente escolar, sua interação com a intérprete é satisfatória, tendo o entendimento e a comunicação necessários para a sua alfabetização e compreensão das atividades propostas pelos docentes.

Constatamos as dificuldades enfrentadas por todos os participantes desse ambiente escolar, como a falta de cursos específicos de Libras para que possam se comunicar com aluna, além da falta de materiais que possibilitem uma aprendizagem com mais eficácia, mas que buscam se organizar e se estruturar para propiciar condições a fim de que essa aluna tenha o direito garantido de aprender em sua língua e possa ser inserida no meio social.

As propostas bilíngues para a educação de surdos e educação indígena, no contexto da educação inclusiva, são significantes e precisam ser aprofundadas no tocante às Políticas Públicas e Políticas Linguísticas. As pessoas surdas, em

um mundo de ouvintes, na maioria das vezes, sentem-se deslocadas, invisíveis; daí a imprescindibilidade dessas políticas inclusivas, com a inclusão dos TILS e de professores capacitados em Libras, em língua de sinais indígena, para facilitar a transmissão de conhecimento.

Toda a sistemática implantada – ou o que já conseguiram implantar – visa à feitura de uma ordem específica e organizada, a fim de que novos horizontes se abram aos povos indígenas, em especial, aos portadores de deficiências, sem alijar os conhecidos trazidos na bagagem dos tempos.

Temos, no estado do Paraná, avanços na educação com políticas públicas e educacionais pertinentes às pessoas com deficiência. Todavia, entendemos que, com as práticas pedagógicas utilizadas e os métodos educacionais que delas fazem parte, ainda se faz necessário instrumentalizar e capacitar mais profissionais para que possam contribuir e ofertar uma educação de qualidade junto a esses alunos.

Dessa forma, pesquisas comparativas da experiência realizada nessa escola com outras escolas indígenas do estado seriam necessárias para compreender o processo de escolarização e o ensino da língua materna, bem como o desenvolvimento da língua de sinais e a língua portuguesa nesse espaço. O que estamos querendo ressaltar é que reconhecemos que esse se trata de um processo talvez bastante distinto e que, provavelmente, não demonstrará todo o contexto dos indígenas surdos Kaingang. Esses estudos, aliados aos processos de ensino, alfabetização e letramento, podem contribuir para a valorização, a manutenção e a ampliação dos usos dessas línguas nas escolas indígenas.

Por fim, cabe observar que ainda não chegamos ao fim deste trabalho, mas já temos alguns questionamentos iniciais respondidos. Contudo, ao longo desta pesquisa, outros questionamentos surgiram, o que justifica a necessidade da continuidade desta caminhada. Observamos que trabalhos desta natureza podem colaborar com o avanço da Educação Escolar Indígena tanto para os Kaingang quanto para outras etnias, uma vez que identificam os problemas, discutem e propõem intervenções para eventuais mudanças às escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

AHLGREN, Inger. Sign language as the first language. *In*: AHLGREN, Inger; HYLSTENSTAM, Kenneth (ed.). **Bilingualism in deaf Education**. Hamburg: Signum Verl, 1994. p. 15-36.

ALBRES, Neiva de Aquino. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ALMEIDA, Antonio Cavalcante. Organização Kaingang: o caso das lideranças tradicionais e políticas no Paraná. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 13, n. 25, p. 1-25, 2014.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus Editora, 2011.

AMANTINO, Marcia. **A Companhia de Jesus na cidade do Rio de Janeiro: o caso do Engenho Velho, século XVIII**. Jundiaí: Paco, 2018.

ANTONELLI, Diego. Paraná nasceu há 10 mil anos. **Gazeta do Povo**, 7 mar. 2014. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/parana-nasceu-ha-10-mil-anos-1q0kg73v7hayozuzj8t1bkh8u/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20que%20co%20nhecemos,de%20terras%20andinas%20e%20amaz%C3%B4nicas>. Acesso em: 17 maio 2023.

ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, Euder Arrais. **Mapeamento dos Akwê-Xerente surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina – A luta para superar a exclusão. *In*: ENCONTRO DA ANPHLAC, IV., 2000, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**. Cria o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1910.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 377, de 14 de abril de 1991**. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena IVAÍ, no Estado do Paraná. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0377.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá

outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qu%20alquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF:

Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12416.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, DF: MEC, 1991. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEMESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE-CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF: CNE-CP, 2014.

BRASIL. **Resolução 1119**. Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena – NEI/PR. Brasília, DF, 1992.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CP, 2017.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. **Prevenção de deficiência**: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. *In*: ARAÚJO, Aloisio (coord.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 190-211.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative & quantitative approaches. Sage Publications, 1994.

COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

COELHO, Maria Lúcia; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A evolução na educação dos surdos no Brasil. **Id on Line**, v. 14, n. 50, p. 242-259, maio 2020.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**: [S. l.: s. n.], 1994.

DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 227, 1991.

DORZIAT, Ana. **Deficiente auditivo e surdo**: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos. [S. l.: s. n.], 1999.

ELER, Rosiane Ribas de Souza. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter-Suruí**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **O estudo das investigações em etno-história, focando as políticas indigenistas e os índios no Paraná**. [S. l.: s. n.], 2012.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. **O estatuto linguístico das línguas de sinais**: a Libras sob a ótica Saussuriana. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GERRING, John. What Is a Case Study and What Is It Good for? **American Political Science Review**, Los Angeles, v. 98, n. 2, p. 341-354, 2004.

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

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e Educação Escolar Kaingang**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2003.

GOMES, João. Profissão de Intérprete de Libras surgiu nas Igrejas. **UNÍTESE**, 14 maio 2021. Disponível em: <https://unintese.com.br/blog/profissao-de-interprete-de-libras-surgiu-nas-igrejas#:~:text=Conforme%20o%20cientista%20social%20C%3%A9sar,profissio%20do%20mercado%20de%20trabalho%E2%80%9D>. Acesso em: 23 maio 2023.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Editora Nacional, 1952 [1960].

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura, Identidade e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HONORA, Marcia. **O Patinho Feio**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KAMUDA, Kate. **“No começo ele não tem língua nenhuma, Ele não fala, Ele não tem Libras, né?”**: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes – PUC-RS, 1999.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursula. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; Góes, Maria Cecília Rafael de (org.). **Surdez**: processo educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

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

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, Luanna Adma Gonçalves. **A Educação Especial e Inclusiva na legislação até o Decreto nº 10.502/2020**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Ipameri, 2021.

MARCHIOSI, Ariane. **Alunos surdos em salas regulares na escola Garcia Garrido de Peixoto de Azevedo**. 2018. Monografia (Licenciatura em Letras) – Curso de Pedagogia, União das Faculdades de Mato Grosso, Guarantã do Norte, 2018.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 118-133, 2000.

MOREIRA NETO, Carlos de A. **A política indigenista durante o século XIX**. 1971. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1971.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**. A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: Eduem, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional. **Revista Diálogos**, v. 2, n. 1, 1998.

MOTA, Lúcio Tadeu (org.). **Diagnóstico etno-ambiental da terra indígena Ivaí - PR**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/UEM, 2003.

MOTA, Lúcio Tadeu. A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e linguística; *In*: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco S. (org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004. p. 1-16.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da S. **Os Kaingang do Vale do Rio Ivaí-PR: história e relações interculturais**: Maringá: Eduem, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

MUSSATO, Michele Souza. **Surdo Terena: a (in)existência de sujeito(s) em política(s) linguística(s)**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.

OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília, DF: OIT, 2011. Disponível em: http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/convencao%20169%20portugues_web_292.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 1990 [2008]. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

PARANÁ. Escola Gregorio Kaekchot, C E I Cacique-Ei F M. **Secretaria da Educação** - Consulta escolas, 2023. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=cab&codigoEstab=380&codigoMunicipio=1460>. Acesso em: 17 maio 2023.

PARANÁ. Estado do Paraná. **Secretaria da Educação** - Consulta escolas, 2022. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=55rGw-ugs_ki7BPUkUBaHgMxjUOTK4-i4BtV7bc4.sseed75003?windowId=2b5&idNav=. Acesso em: 17 maio 2023.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Kanhgág Jykre. Curitiba: SEED-PR, 2011.

PARELLADA, Claudia Inês. **Estudo arqueológico no alto vale do rio Ribeira: área do Gasoduto Bolívia-Brasil, trecho X, Paraná**. 2005. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 136-147, 2006.

PERLIN, Gladis. Prefácio. *In*: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 9-17.

PERLIN, Gladis. As diferentes identidades surdas. **FENEIS**, Rio de Janeiro, v. 4, 2010.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; DIAS, Érika. Educação e pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-508, 2018.

PPP – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot**. Manoel Ribas: [s. n.], 2022.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**. Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RODRIGUES, Isabel Cristina. História recente da Educação Escolar Indígena no Paraná. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIII, 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Povos Indígenas no Brasil**: história, educação e políticas públicas. [S. l.: s. n.], 2018.

RODRIGUES, Isabel Cristina; NOVAK, Maria Simone Jacomini; FAUSTINO, Rosângela Célia. A política pública de educação superior indígena no Paraná: percursos, dilemas e perspectivas. *In*: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). **Universidade para indígenas**. A experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 91-104.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Existe uma cultura surda?** *In*: SÁ, Nídia Regina Limeira. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Maria Dias. **Dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Associação Franciscana da Divina Providência, 2006.

SILVA, Márcio F. da; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. (org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematização a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 1-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial, Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-112.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, 2021.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. Acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. *In*: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo de (org.). **Construção da integralidade**: cotidiano, saberes e práticas em saúde. Rio de Janeiro: IMS-UERJ-Abrasco, 2003. p. 89-111.

TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento.** 1995. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. 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, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1997 [2022].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: WMF, 2016.

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

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos.** Mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2009b.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILCOX, Herman; WILCOX, Phyllis. **Learning to see: American Sign.** Petrópolis: Arara Azul, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PROFESSORES NÃO INDÍGENAS)

Prezado Senhor (a) _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “*Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Um estudo de caso de uma indígena surda na comunidade escolar Kaingang na Terra Indígena Ivaí – Manoel Ribas – Paraná*”, a ser realizada nos anos de 2022 a 2023, que faz parte do curso de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes da Universidade Estadual de Maringá. Para a realização desta pesquisa serão coletados dados por meio de questionários, entrevistas, observações na sua escola, na comunidade e no contexto familiar da indígena Kaingang surda, tendo como objetivo identificar e descrever se há sinais caseiros utilizados na comunicação e o seu aprendizado, seu desenvolvimento na Língua de Sinais (L1) suas ações e reações no ambiente familiar e no Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, Terra indígena de Ivaí, no município de Manoel Ribas no Estado do Paraná. Serão previamente marcados a data e o horário para realização das entrevistas e observações. Não é obrigatório responder a todas as perguntas e se submeter a todas as observações.

O seu nome, será, preservado, sendo adotado códigos quando necessário para nomear o senhor(a) no relatório da pesquisa. A realização deste estudo poderá trazer benefício, pois trará benefícios ao Povo Kaingang, auxiliando as famílias no conhecimento da Língua de Sinais o que favorecerá os surdos, suas famílias e a comunidade escolar.

A pessoa que realizará as entrevistas e as observações será a pesquisadora Rita de Cássia Silva Sanglard, mestranda em Educação e vinculada ao CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá- UEM.

A sua participação no referido estudo será no sentido de realizar os sinais que viabilizem a comunicação entre você, sua família, a intérprete e os professores, para que sejam registrados e utilizados na referida pesquisa, a qual será desenvolvida dentro da metodologia pós crítica a qual não tem um método previamente definido. Para a realização desta pesquisa os dados serão produzidos por meio de observações e de entrevistas no Colégio da aldeia, e no contexto familiar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. O comitê de Ética em Pesquisa – CEP – é um colegiado interdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP” (Resolução 510, Art.17, item IX). A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede Comitês de Ética em Pesquisa das Instituições. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante) de tal forma a garantir o acesso

ao documento completo. Como toda pesquisa, informo que existem riscos, mas sem a intencionalidade de que o mesmo ocorra e cuidando para que os mesmos não causem dano ao participante. Portanto, considerando o dispositivo nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e CNS nº 510 de 2016 – CEP/CONEP os riscos dessa pesquisa são de caráter psicológicos e sociais, não acarretando devido seu caráter, possibilidades de riscos físicos ou econômicos. Sobre os riscos psicológicos a possível inibição frente à presença da pesquisadora poderá causar constrangimento. Entretanto, providências serão tomadas para minimizá-lo através da realização de ações para que os sujeitos sintam-se familiarizados com a pesquisadora, como o uso da “aplicação de questionário” que é um instrumento de pesquisa que nem sempre requer a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Com relação aos riscos sociais, como trata-se de um tema relativamente novo, com ainda poucos estudos com esse caráter, os resultados poderão não corresponder às nossas expectativas como também não alcançar os resultados previstos no projeto. Neste caso será fundamental a proteção da confidencialidade da envolvida, bem como o cuidado com a devolução dos dados de forma que não abale vínculos pessoais ou comunitários. Consideramos, portanto, que os riscos são transitórios e que os cuidados acima explicitados de um estudo detalhado da pesquisadora sobre a entrevistada, bem como a supervisão técnica da orientadora podem solucioná-los.

Eu _____ (nome por extenso do sujeito da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Rita de Cássia Silva Sanglard.

_____ DATA: ___/___/___

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Rita de Cássia Silva Sanglard, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ DATA: ___/___/___

Assinatura do pesquisador (a) _____

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, e que será garantido o sigilo quanto ao meu nome e aos meus dados pessoais. Eu compreendo que neste estudo serão realizadas observações sobre a maneira de trabalho na sala de aula, bem como serão realizadas entrevistas sobre assuntos como: surdez, conceitos e concepções, relacionamento entre mim e a aluna e as perspectivas em relação a aluna surda, sendo que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ___/___/___

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Orientadora: Professora Dr^a Maria Christine Berdusco Menezes
Endereço: Rua Água Marinha, 750 – Jardim Real – CEP: 87083-056 – Maringá- PR
Telefone: (44) 9 8070373 (44) 3023-5416
e-mail: mcbmenezes@gmail.com

Pesquisadora: Rita de Cássia Silva Sanglard
Endereço: Rua Carolina Pereira, 114 – Bairro: Santa Rita – CEP: 36970-000 – Manhumirim – MG
Telefone: (33) 9 9844-412 (33) 3341-2848
e-mail: rsilvasanglard@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da UEM e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP em Brasília, envolvendo Seres Humanos conforme endereços abaixo:

Comitê Permanente Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP/UEM –
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES INDÍGENAS)

Prezado Senhor (a) _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “*Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Um estudo de caso de uma indígena surda na comunidade escolar Kaingang na Terra Indígena Ivaí – Manoel Ribas – Paraná*”, a ser realizada nos anos de 2022 a 2023, que faz parte do curso de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Christine Berdusco Menezes da Universidade Estadual de Maringá. Para a realização desta pesquisa serão coletados dados por meio de questionários, entrevistas, observações na sua escola, na comunidade e no contexto familiar da indígena Kaingang surda, tendo como objetivo identificar e descrever se há sinais caseiros utilizados na comunicação e o seu aprendizado, seu desenvolvimento na Língua de Sinais (L1) suas ações e reações no ambiente familiar e no Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, Terra indígena de Ivaí, no município de Manoel Ribas no Estado do Paraná. Serão previamente marcados a data e o horário para realização das entrevistas e observações. Não é obrigatório responder a todas as perguntas e se submeter a todas as observações.

O seu nome, será, preservado, sendo adotado códigos quando necessário para nomear o senhor(a) no relatório da pesquisa. A realização deste estudo poderá trazer benefício, pois trará benefícios ao Povo Kaingang, auxiliando as famílias no conhecimento da Língua de Sinais o que favorecerá os surdos, suas famílias e a comunidade escolar.

A pessoa que realizará as entrevistas e as observações será a pesquisadora Rita de Cássia Silva Sanglard, mestranda em Educação e vinculada ao CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá- UEM.

A sua participação no referido estudo será no sentido de realizar os sinais que viabilizem a comunicação entre você, sua família, a intérprete e os professores, para que sejam registrados e utilizados na referida pesquisa, a qual será desenvolvida dentro da metodologia pós crítica a qual não tem um método previamente definido. Para a realização desta pesquisa os dados serão produzidos por meio de observações e de entrevistas no Colégio da aldeia, e no contexto familiar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. O comitê de Ética em Pesquisa – CEP – é um colegiado interdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP” (Resolução 510, Art.17, item IX). A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede Comitês de Ética em Pesquisa das Instituições. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Como toda pesquisa, informo que existem riscos, mas sem a intencionalidade de que o mesmo ocorra e cuidando para que os mesmos não causem dano ao participante. Portanto, considerando o dispositivo nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e CNS nº 510 de 2016 – CEP/CONEP os riscos dessa pesquisa são de caráter psicológicos e sociais, não acarretando devido seu caráter, possibilidades de riscos físicos ou econômicos. Sobre os riscos psicológicos a possível inibição frente à presença da pesquisadora poderá causar constrangimento. Entretanto, providências serão tomadas para minimizá-lo através da realização de ações para que os sujeitos sintam-se familiarizados

com a pesquisadora, como o uso da “aplicação de questionário” que é um instrumento de pesquisa que nem sempre requer a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Com relação aos riscos sociais, como trata-se de um tema relativamente novo, com ainda poucos estudos com esse caráter, os resultados poderão não corresponder às nossas expectativas como também não alcançar os resultados previstos no projeto. Neste caso será fundamental a proteção da confidencialidade da envolvida, bem como o cuidado com a devolução dos dados de forma que não abale vínculos pessoais ou comunitários. Consideramos, portanto, que os riscos são transitórios e que os cuidados acima explicitados de um estudo detalhado da pesquisadora sobre a entrevistada, bem como a supervisão técnica da orientadora podem solucioná-los.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Rita de Cássia Silva Sanglard.

_____ DATA: ___ / ___ / ____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Rita de Cássia Silva Sanglard, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ DATA: ___ / ___ / ____

Assinatura do pesquisador (a) _____

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, e que será garantido o sigilo quanto ao meu nome e aos meus dados pessoais. Eu compreendo que neste estudo serão realizadas observações sobre a maneira de trabalho na sala de aula, bem como serão realizadas entrevistas sobre assuntos como: surdez, conceitos e concepções, relacionamento entre mim e a aluna e as perspectivas em relação a aluna surda, sendo que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ___ / ___ / ____

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

(PROFESSORES DA SALA REGULAR)

- 1) DESDE QUANDO VOCÊ TEM ALUNO SURDO NA SALA DE AULA?
- 2) COMO OCORRE A SUA COMUNICAÇÃO COM A ALUNA SURDA EM SALA DE AULA?
- 3) VOCÊ CONSEGUIRIA MINISTRAR A SUA AULA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS?
- 4) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA CAPACITAÇÃO SOBRE SURDEZ E/OU LIBRAS?
- 5) A INTERMEDIÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE FAVORECE A SUA DISCIPLINA? DE QUE FORMA?
- 6) VOCÊ E O PROFISSIONAL INTÉRPRETE INTERAGEM SOBRE OS CONTEÚDOS?
- 7) QUAIS AS ESTRATÉGIAS PARA A COMUNICAÇÃO?
- 8) QUAIS AS DIFICULDADES QUE ELA APRESENTA EM SALA DE AULA?
- 9) QUAIS AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA E NA ESCOLA QUE ELA ESTÁ INSERIDA E PARTICIPA?
- 10) EXISTEM ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA VOCÊ PROFESSOR SOBRE COMO TRABALHAR COM ALUNOS SURDOS? QEM ORIENTA? COMO SÃO AS ORENTAÇÕES?
- 11) VOCÊ ACHA IMPORTANTE TER O PROFISSIONAL INTÉRPRETE EM SUA SALA DE AULA?
- 12) QUAIS AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O APRENDIZADO DA ALUNA?
- 13) EXISTEM MATERIAIS ADEQUADOS E DISPONÍVEIS EM SUA SALA DE AULA PARA TRABALHAR COM A ALUNA? QUAIS SÃO? VOCÊ OS UTILIZA?
- 14) QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DESSA ALUNA?
- 15) QUAL SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO A SUA ALUNA?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNA INDÍGENA SURDA)

Eu, _____,
nacionalidade _____, data de nascimento: ____/____/____, idade: _____, estado
civil: _____ profissão: _____, RG: _____.

Estou sendo convidada a participar de um estudo denominado Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Um estudo de caso de uma indígena surda na comunidade escolar Kaingang Terra Indígena Ivaí- Manoel Ribas- Paraná, cujos objetivos e justificativas são: Compreender, observar e registrar se há sinais caseiros utilizados na comunicação e o seu aprendizado, seu desenvolvimento na Língua de Sinais (L1) suas ações e reações no ambiente familiar e no Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, Terra Indígena de Ivaí, município de Manoel Ribas, estado do Paraná. “Este estudo justifica-se, por ser de caráter inédito e de extrema relevância, pois irá verificar e registrar se há, e quais são os sinais criados e utilizados pela surda Kaingang no contexto familiar e se também utiliza a Língua de Sinais Brasileira no ambiente escolar e como se desenvolve a comunicação entre os familiares e demais profissionais da escola. O mesmo trará benefícios ao Povo Kaingang auxiliando a família e todos da escola no conhecimento desses sinais e favorecendo e aproximando todos da aldeia.

A sua participação no referido estudo será no sentido de realizar os sinais que viabilizem a comunicação entre você, sua família, a intérprete e os professores, para que sejam registrados e utilizados na referida pesquisa, a qual será desenvolvida dentro da metodologia pós crítica a qual não tem um método previamente definido. Para a realização desta pesquisa os dados serão produzidos por meio de observações e de entrevistas no Colégio da aldeia, e no contexto familiar.

Estou ciente de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa.

A pessoa que realizará as observações e os registros dos sinais será a pesquisadora Rita de Cássia Silva Sanglard, acadêmica do Programa de Pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. O comitê de Ética em Pesquisa – CEP – é um colegiado interdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP” (Resolução 510, Art.17, item IX). A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede Comitês de Ética em Pesquisa das Instituições. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Como toda pesquisa, infelizmente existem riscos, mas sem a intencionalidade de que o mesmo ocorra e cuidando para que os mesmos não causem dano ao participante. Portanto, considerando o dispositivo nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e CNS nº 510 de 2016 – CEP/CONEP os riscos dessa pesquisa são de caráter psicológicos e sociais, não acarretando devido seu caráter, possibilidades de riscos físicos ou econômicos. Sobre os riscos

psicológicos a possível inibição frente à presença da pesquisadora poderá causar constrangimento. Entretanto, providências serão tomadas para minimizá-lo através da realização de ações para que os sujeitos sintam-se familiarizados com a pesquisadora, como o uso da “aplicação de questionário” que é um instrumento de pesquisa que nem sempre requer a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Com relação aos riscos sociais, como trata-se de um tema relativamente novo, com ainda poucos estudos com esse caráter, os resultados poderão não corresponder às nossas expectativas como também não alcançar os resultados previstos no projeto. Neste caso será fundamental a proteção da confidencialidade da envolvida, bem como o cuidado com a devolução dos dados de forma que não abale vínculos pessoais ou comunitários. Consideramos, portanto, que os riscos são transitórios e que os cuidados acima explicitados de um estudo detalhado da pesquisadora sobre a entrevistada, bem como a supervisão técnica da orientadora podem solucioná-los.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Rita de Cássia Silva Sanglard.

_____ DATA: ___/___/___

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Rita de Cássia Silva Sanglard, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ DATA: ___/___/___

Assinatura do pesquisador (a) _____

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Orientadora: Professora Dr^a Maria Christine Berdusco Menezes

Endereço: Rua Água Marinha, 750 – Jardim Real – CEP: 87083-056 – Maringá- PR

Telefone: (44) 9 8070373 (44) 3023-5416

E-mail: mcbmenezes@gmail.com.

Pesquisadora: Rita de Cássia Silva Sanglard

Endereço: Rua Carolina Pereira, 114 – Bairro: Santa Rita – CEP: 36970-000 – Manhumirim – MG

Telefone: (33) 9 9844-412 (33) 3341-2848

E-mail: rsilvasanglard@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da UEM e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP em Brasília, envolvendo Seres Humanos conforme endereços abaixo:

Comitê Permanente Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP/UEM –
Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício EX-INAN – Unidade II –

Ministério da Saúde

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.750.521 Telefone: (61) 3315-5878

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA A FAMÍLIA)

Prezada Senhora _____, A senhora está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “*Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Um estudo de caso de uma indígena surda na comunidade escolar Kaingang na Terra Indígena Ivaí - Manoel Ribas – Paraná*”, a ser realizada nos anos de 2022 a 2023, que faz parte do curso de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela Professora Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes da Universidade Estadual de Maringá. Para a realização desta pesquisa serão coletados dados por meio de questionários, entrevistas, observações na sua comunidade e no contexto familiar da indígena Kaingang surda, tendo como objetivo identificar e descrever se há sinais caseiros utilizados na comunicação e o seu aprendizado, seu desenvolvimento na Língua de Sinais (L1) suas ações e reações no ambiente familiar e no Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, Terra indígena de Ivaí, no município de Manoel Ribas no Estado do Paraná. Serão previamente marcados a data e o horário para realização das entrevistas e observações. Não é obrigatório responder a todas as perguntas e se submeter a todas as observações.

O seu nome, da sua família serão preservados, sendo adotado códigos quando necessário para nomear a senhora, sua família, e/ou seu(a) filho(a) no relatório da pesquisa. A realização deste estudo poderá trazer benefício, pois trará benefícios ao Povo Kaingang, auxiliando as famílias no conhecimento da Língua de Sinais o que favorecerá os surdos, suas famílias e a comunidade escolar.

A pessoa que realizará as entrevistas e as observações será a pesquisadora Rita de Cássia Silva Sanglard, mestranda em Educação e vinculada ao CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá- UEM.

A sua participação no referido estudo será no sentido de realizar os sinais que viabilizem a comunicação entre você, sua família, a intérprete e os professores, para que sejam registrados e utilizados na referida pesquisa, a qual será desenvolvida dentro da metodologia pós crítica a qual não tem um método previamente definido. Para a realização desta pesquisa os dados serão produzidos por meio de observações e de entrevistas no Colégio da aldeia, e no contexto familiar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. O comitê de Ética em Pesquisa – CEP – é um colegiado interdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP” (Resolução 510, Art.17, item IX). A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede Comitês de Ética em Pesquisa das Instituições. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Como toda pesquisa, informo que existem riscos, mas sem a intencionalidade de que o mesmo ocorra e cuidando para que os mesmos não causem dano ao participante. Portanto, considerando o dispositivo nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e CNS nº 510 de 2016 – CEP/CONEP os riscos dessa pesquisa são de caráter

psicológicos e sociais, não acarretando devido seu caráter, possibilidades de riscos físicos ou econômicos. Sobre os riscos psicológicos a possível inibição frente à presença da pesquisadora poderá causar constrangimento. Entretanto, providências serão tomadas para minimizá-lo através da realização de ações para que os sujeitos sintam-se familiarizados com a pesquisadora, como o uso da “aplicação de questionário” que é um instrumento de pesquisa que nem sempre requer a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Com relação aos riscos sociais, como trata-se de um tema relativamente novo, com ainda poucos estudos com esse caráter, os resultados poderão não corresponder às nossas expectativas como também não alcançar os resultados previstos no projeto. Neste caso será fundamental a proteção da confidencialidade da envolvida, bem como o cuidado com a devolução dos dados de forma que não abale vínculos pessoais ou comunitários. Consideramos, portanto, que os riscos são transitórios e que os cuidados acima explicitados de um estudo detalhado da pesquisadora sobre a entrevistada, bem como a supervisão técnica da orientadora podem solucioná-los.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Rita de Cássia Silva Sanglard.

DATA: ___/___/___

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Rita de Cássia Silva Sanglard, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

DATA: ___/___/___

Assinatura do pesquisador (a) _____

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, e que será garantido o sigilo quanto ao meu nome e aos meus dados pessoais e de minha família. Eu compreendo que neste estudo serão realizadas observações com minha filha surda e na comunidade, bem como serão realizadas entrevistas sobre assuntos como: surdez, conceitos e concepções, relacionamento familiar e as perspectivas familiares em relação a minha filha surda, sendo que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ___/___/___

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Orientadora: Professora Dr^a Maria Christine Berdusco Menezes
Endereço: Rua Água Marinha, 750 – Jardim Real – CEP: 87083-056 – Maringá- PR
Telefone: (44) 9 8070373 (44) 3023-5416
E-mail: mcbmenezes@gmail.com

Pesquisadora: Rita de Cássia Silva Sanglard
Endereço: Rua Carolina Pereira, 114 – Bairro: Santa Rita – CEP: 36970-000 – Manhumirim – MG
Telefone: (33) 9 9844-412 (33) 3341-2848
E-mail: rsilvasanglard@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da UEM e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP em Brasília, envolvendo Seres Humanos conforme endereços abaixo:

Comitê Permanente Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP/UEM –
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE F

ENTREVISTA – INTÉRPRETE DE LIBRAS

- 1) Qual sua formação para este trabalho de Intérprete de Libras no Colégio Indígena?
- 2) Quais os recursos de comunicação além da Libras são utilizados em sala de aula?
- 3) Como é a comunicação e interação com a estudante indígena surda?
- 4) Como é seu relacionamento com os professores regentes para a interação e aprendizagem da indígena surda.
- 5) Como se dá a relação entre colegas ouvintes e a estudante surda em sala de aula?
- 6) Como é a relação comunicacional dos outros profissionais da escola com a aluna?
- 7) A aluna é fluente em Libras?
- 8) A aluna é alfabetizada? Sabe ler e escrever na Língua Portuguesa?
- 9) A aluna sabe ler e escrever em Kaingang?
- 10) Já fez algum curso oferecido pela secretaria de Educação do Estado? Se sim, o curso foi importante para seu aprendizado e contato com os surdos?
- 11) Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com a aluna surda?
- 12) Quais as dificuldades apresentadas pela aluna principalmente nas aulas de Língua Portuguesa?
- 13) Você acredita que a aluna surda possui uma língua constituída? Qual?
- 14) Existem materiais adequados e disponíveis em sala de aula para trabalhar com a aluna surda?
- 15) Qual sua expectativa em relação ao aprendizado da aluna surda.

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

Área de Concentração: Políticas Públicas e Educação

Terra Indígena Ivaí - Município de Manoel Ribas/ PR

Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot

Essa Entrevista faz parte da pesquisa de Mestrado da professora Rita de Cássia Silva Sanglard e tem a finalidade de conhecer a participação da família na aprendizagem escolar da jovem indígena surda.

Entrevista com a Família da aluna que estuda no 1º Ano do Ensino Médio

1. Identificação: Grau de Parentesco: Mãe () Pai () Outro () Qual _____
 2. Qual sua etnia?
 3. Você estudou? Se sim, até que série?
 4. Se não estudou, Por favor, explique por quê
 5. Quantas pessoas moram em sua casa?
 6. Quantos filhos você tem?
 7. Quantos filhos estudam no Colégio da aldeia?
 8. Há alguém de sua família que estuda em escola da cidade? Se sim, por quê?
 9. Qual a atividade da família? Roça? Artesanato?
 10. Qual sua opinião sobre a escola na aldeia?
 11. Você considera que aprender ler e escrever em Língua Portuguesa é importante? Por quê?
 12. Você considera que aprender ler e escrever em Língua Kaingang é importante? Por quê?
 13. Você considera que aprender em Língua de Sinais é importante? Por quê?
 14. Em relação a sua filha que estuda no 1º Ano, ela está aprendendo a escrever em que Língua? Como percebe isso?
 15. Sua filha se comunica em Língua de Sinais? Como você e sua família se comunica com ela?
 16. Você considera a presença da intérprete de Libras na escola importante? Por quê?
 17. Sua filha traz tarefa da escola para fazer em casa? Consegue realizar sozinha?
 18. Em que momento do dia sua filha faz a tarefa? Ela lê e escreve em casa ou apenas na escola?
 19. Por favor descreva o que sua filha faz desde a hora que acorda.
 20. Você participa das reuniões da escola? Sim () Não () Por quê?
 21. Com que frequência à escola convida você para as reuniões?
 22. Quais assuntos são discutidos na escola?
 23. Qual a diferença que você vê entre a escola da aldeia e as escolas da cidade?
 24. Você concorda que a Língua de Sinais é importante na aquisição da comunicação para a vida de sua filha?
 25. Como aprendeu a sinalizar? Foi em casa com a família, ou na escola com a intérprete?
 26. Há algo que você queira dizer sobre a escola que não tenha perguntado?
-

APÊNDICE H

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT TERRA INDÍGENA IVAÍ –
MANOEL RIBAS/PR

Essa Entrevista faz parte da pesquisa de Mestrado da Mestranda Rita de Cássia Silva Sanglard e tem a finalidade de conhecer a participação da aprendizagem escolar de uma aluna indígena surda numa escola indígena, no 1º ano do ensino médio.

1. Identificação:
 - a) Seu nome completo:
 - b) Sua idade:
 - c) Situação civil: solteira () casada () Outros. () Qual?
 - d) Tem filhos? Quantos? Idade? Menino ou menina?
2. Qual sua etnia?
3. Você tem nome em Kaingang? Qual significado?
4. Você já estudou em escola da cidade? Qual e por quê? Tinha qual idade?
5. Na cidade tinha intérprete de Libras?
6. Como você descobriu a surdez? Com quantos anos? Você se lembra?
7. Você sofreu algum tipo de dificuldade em decorrência da surdez? Se sim quais?
8. Como foi sua trajetória educacional como aluna surda? Foi fácil ou difícil?
9. Você já sofreu discriminação na escola por ser surda? Se sim pode nos contar como foi?
10. Você é fluente em Libras? Ou sabe somente alguns sinais? Como se comunica com sua família? Eles sabem Libras? Ou usam sinais caseiros?
11. Quando pequena como sua família se comunicava com você? Você apontava para o que queria ou fazia sinais caseiros que todos entendiam?
12. Você já usou aparelho auditivo? Se sim, como foi a experiência?
13. Na sua casa atualmente quem mora com você sabe Libras? Como se comunicam?
14. Como é a sua comunicação com os amigos que não são surdos (ouvintes), e as pessoas da aldeia?
15. Na escola como você se comunica? Tem intérprete de Libras?
16. A intérprete te ajuda na comunicação com os professores indígenas e não indígenas?
17. Algum professor do Colégio sabe Libras para se comunicar com você?
18. Na escola tem outros surdos? E ou na aldeia tem outros surdos que você conhece? Se comunica com eles? Como é essa comunicação? Em Libras ou sinais próprios criados por vocês? Pode explicar:
19. Você sabe ler e escrever em Língua Kaingang? () nada () pouco () moderado () ou fluente
20. Você sabe ler e escrever em Língua Portuguesa? () nada () pouco () moderado () ou fluente
21. Você sabe sinalizar em Libras? () nada () pouco () moderado () ou fluente
22. Como foi o seu aprendizado no período da Pandemia da Covid-19? Houve atendimento por vídeoconferências ou por meio de apostilas?
23. Como é sua interação na aldeia? Participa das tradições? Relate um pouco.
25. Você acha importante o trabalho da intérprete com você para seu aprendizado? Por quê?
26. Se não tivesse intérprete em sua escola, você teria estudado?
27. Você pensa em terminar seus estudos no Colégio e fazer faculdade? Qual curso almeja fazer?
28. Como é sua interação com os profissionais da escola? (Direção, pedagoga, secretários, auxiliares da limpeza, todos)
29. Como é sua interação com os outros alunos em sala de aula? Interação com você, procuram conversar ou não? Algum sabe Libras ou tem interesse em aprender?
30. Você faz atendimento na sala de AEE do Colégio? Se não faz explique o porquê?
31. Há algo que gostaria de dizer que não tenha sido perguntado?