



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS-UFNT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA –  
PPGLIT – MESTRADO/DOCTORADO**

**Carlos Eduardo de Sousa Santos**

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE BARREIRAS EDUCACIONAIS  
VIVENCIADAS POR ESTUDANTES APINAJÉ SURDOS**

**Araguaína-TO  
2025**

**Carlos Eduardo de Sousa Santos**

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE BARREIRAS EDUCACIONAIS  
VIVENCIADAS POR ESTUDANTES APINAJÉ SURDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Câmpus* de Araguaína, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Foi avaliada para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Literatura e aprovada na sua forma final pelo orientador e coorientador e pela banca examinadora.

Linha de pesquisa (LP1): Teoria, análise linguística e diversidade cultural em contexto de formação.

**Orientador:** Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia.

**Coorientador:** Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

**Araguaína-TO  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT  
**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S237p SANTOS, Carlos Eduardo de Sousa.

Percepções docentes sobre barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos / Carlos Eduardo de Sousa SANTOS. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

142 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Raimundo Nonato de Pádua Câncio .

Coorientador: Francisco Edviges Albuquerque.

1. Aquisição de Libras. 2. Indígenas surdos. 3. Apinajé.

**CDD 410**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Carlos Eduardo de Sousa Santos**


## **PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE BARREIRAS EDUCACIONAIS VIVENCIADAS POR ESTUDANTES APINAJÉ SURDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Câmpus* de Araguaína, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Foi avaliada para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Literatura e aprovada na sua forma final pelo orientador e coorientador e pela banca examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia.  
Coorientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.


Data de aprovação: 25/11/2025

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **RAIMUNDO NONATO DE PADUA CANCIO**  
Data: 25/11/2025 16:33:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia – Orientador (UFNT)

Documento assinado digitalmente  
 **FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE**  
Data: 26/11/2025 07:30:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque - Coorientador (UFNT)

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA**  
Data: 01/12/2025 10:16:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Guia Taveiro Silva – Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente  
 **ARLETE MARINHO GONCALVES**  
Data: 02/12/2025 21:39:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Marinho Gonçalves – Membro externo (UFPA)

## DEDICATÓRIA

*Escolhi as pessoas mais especiais, MARLEIDY APINAGÉ e MALENA APINAGÉ, para escreverem, em Língua Apinajé, um texto de agradecimento por mim. São companheiras de jornada na Aldeia Palmeira, com quem compartilho o trabalho, as conversas e os sonhos. As duas frases que criaram irão brilhar na minha dedicatória como uma homenagem cheia de carinho, respeito e memória.*

*“Hãmri mexi. Ka ka pre mē ixkràmnhwy mex kumrîx. Pa ja ã tîrtûm mã mex ã are. Hãmri ka anhõ kagà ho apex. Nē ke tîrtûm arî amã anhõ pēx gō ka arî ajamaxkêtkati nē akînh apa” (Marleidy Apinagé).*

**Marleidy Apinagé** é indígena da Aldeia Palmeira. É minha melhor amiga e trabalha comigo.

*“Héxta gáa nē Carlos Eduardo na we kēp ixkràmnhwý mex na we, na pre ja tú kagá jahkre o pa nhūm pre mex kumrêx. Tām na pre axte kagá hhwy pumunh Kaxýw nē kahto, nē na pre ja ri krit kagá ja hkre o pa nē kām panhi mē piitã mē hkînh nē. Na hte we mãânē kām mē hprire mē hkînh nē, nē pa hte o ixkràmnhwy nē hte wa mēmoj jarēnh nē o anē nhūm hte mex Kumrêx.*

*Nē na hte ja ri panhîjaja arî kām hkînh nē pa, nē o ama nē. Nē Kêr we tîrtûm arî o ajuta mex rãhã o pa. Já pix na pa we Carlos Eduardo mã inhpêx. Carlos Eduardo na we kēp ixkràmnhwy mex kumrêx na we Nē kêr we tîrtûmja arî o ajuta mex rãhã o pa. ãm ja pix na apêx!” (Malena Apinagé).*

**Malena Apinagé** também é indígena da Aldeia Palmeira e uma grande amiga indígena. Ela trabalhou comigo e é uma pessoa muito especial.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus por tudo que passei e pelos obstáculos e desafios que superei. E agradeço ainda por tudo que Ele tem feito em minha vida e na vida de minha família.

Meu agradecimento ao meu orientador **Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia**, reconhecendo não apenas sua orientação acadêmica, mas também o seu cuidado, paciência e dedicação ao longo da caminhada. É um agradecimento sincero, que reflete a importância da presença e do apoio de quem acreditou no trabalho e contribuiu com sabedoria e amizade para o meu crescimento pessoal e profissional.

Minha profunda gratidão ao meu coorientador **Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque**, cuja escuta atenta, incentivo constante e partilha de conhecimentos sobre os povos indígenas foram essenciais nesta trajetória. Sua presença trouxe equilíbrio, motivação e novas perspectivas, contribuindo de forma valiosa para o amadurecimento do trabalho e para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço à **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Marinho Gonçalves** e à **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Guia Taveiro** pela leitura atenta de meu trabalho e pelas valiosas contribuições à sua versão final.

À minha mãe **Iolanda Sousa** deixo toda minha gratidão e amor. Seu apoio incondicional, suas orações e sua fé me sustentaram em todos os momentos. É por você e por seus ensinamentos que sigo firme em meus sonhos.

Agradeço à minha madrinha **Rosa Martins** por seu carinho, incentivo e pelas palavras de conforto que sempre me fortaleceram. Sua presença é um abraço que me acompanha em todas as fases da vida. Trago as lembranças das comunidades indígenas, pois quando eu era criança você me levava para as todas as aldeias dos povos indígenas, para conhecer a cultura.

Às minhas maravilhosas tias **Josileide, Karina e Elvira**, que sempre torceram por mim com amor e alegria. Vocês são parte da base familiar que me ensinou o valor da união e da partilha. Minha tia favorita **Josefa Castro**, sempre agradeço os gestos de apoio e suas bênçãos, as conversas simples e que sempre reacenderam a minha força e, por isso, digo que você me cuidou.

Meu carinho **aos meus tios**, que sempre torceram por mim. Com suas palavras e gestos simples sempre me trouxeram conhecimentos e ensinamentos, o valor da família e da união.

Aos meus irmãos **Landinha, José Landyn, João Miguel e João Neto**. Vocês são meus companheiros de vida e de coração, por isso agradeço cada palavra de incentivo, cada lembrança partilhada e por acreditarem em mim. Mesmo quando nossas vidas seguiram caminhos diferentes, o laço que nos une permaneceu firme e cheio de amor.

Aos meus queridos avós **João Barbosa e Maria do Carmo**, que são a sabedoria viva da nossa família, agradeço por todo o exemplo de força, paciência e amor. Suas histórias, seus conselhos e suas bênçãos sempre me inspiraram a seguir com respeito e dignidade.

À minha bisavó **Aureliana Maria de Jesus** (*in memoriam*), que me ensinou valores que permanecem vivos em cada passo que dou. Sua presença física já não me acompanha, mas sua força, sua fé e seus ensinamentos continuam guiando meu caminho. Se hoje chego à conclusão desta etapa tão importante, é porque suas lições alimentaram minha alma e iluminaram minha jornada. **Gratidão eterna e saudade que nunca se apaga.**

Aos meus **primos e primas** deixo meu reconhecimento pela amizade construída desde a infância, pelas risadas, pelos reencontros e por me lembrarem sempre das minhas origens.

Aos meus sobrinhos **Valentina, Jorge Benício e Luís Miguel**. Quando eu os vejo, os seus sorrisos trazem alegria e esperança para minha vida. Agradeço os abraços, cada sorriso e cada gesto de carinho que renovaram minhas energias em meio às dificuldades do Mestrado. Lembro-me de quando minha sobrinha **Maria Valentina** cabia em meus braços, era ainda um pequeno bebê, com um sorriso tão leve que parecia iluminar o mundo ao meu redor. Hoje, ao ver em seus olhos a curiosidade e os sonhos de uma menininha, que começa a descobrir o futuro, sinto meu coração se encher de alegria.

Ao meu primeiro afilhado **Bernardo** faço um agradecimento especial, pois fiquei muito feliz por ser o primeiro padrinho que a sua mãe escolheu. Sua presença representa para mim o ciclo da vida, a continuidade dos sonhos e a beleza do amor. Que este trabalho seja um símbolo de que o conhecimento abre caminhos para todos que acreditam no poder da educação e do amor.

Às minhas amigas **Layane e Layne** agradeço por estarem ao meu lado em todos os momentos, pelos momentos de alegria, os conselhos e os abraços sinceros. Cada conversa, cada risada e cada palavra de apoio foi um sopro de leveza que me manteve em pé. A amizade de vocês é uma das mais belas formas de amor que a vida me concedeu.

Às minhas amigas indígenas **Marleidy Apinagé e Malena Apinagé** o meu mais profundo e sincero agradecimento. Vocês são parte essencial da minha história e resistência. Cada conversa, gesto e partilha de saberes fortaleceram minha caminhada neste mestrado. Os seus apoios, cada palavra trocada, cada riso partilhado e em cada silêncio compreendido encontrei acolhimento e coragem para continuar acreditando na educação que valoriza nossos saberes e nossas línguas. Vocês me ensinaram que amizade também é resistência, é cuidado e é amor ancestral.

Aos **professores do PPGLIT**, agradeço pela dedicação, pela paciência e pela sabedoria que ultrapassaram as salas de aula. Suas orientações e reflexões me ajudaram a compreender a pesquisa não apenas como um processo acadêmico, mas como um ato de transformação, de olhar para o mundo com sensibilidade e compromisso. Aos **meus colegas do PPGLIT**, companheiros de tantas discussões, trocas e desafios, deixo minha gratidão sincera pela amizade e pelo companheirismo. Juntos, aprendemos a enfrentar as dificuldades e celebrar as pequenas conquistas com alegria.

Aos meus amigos surdos **Lucas Fagundes, Gleiciene Oliveira, Izonete Pereira e Danyella Campos**, que compartilharam comigo a caminhada do aprendizado, deixo meu reconhecimento e carinho. Cada troca de experiência em Libras, cada diálogo, gesto de solidariedade e olhar de compreensão me ensinaram o real significado da coletividade e do pertencimento aos povos surdos. Vocês sempre estão ao meu lado e nós ainda vamos bem longe no futuro.

À autora indígena surda **Shirley Vilhalva** deixo meu profundo reconhecimento e gratidão por suas pesquisas e contribuições voltadas aos povos indígenas surdos. Seu trabalho pioneiro e comprometido abriu caminhos de conhecimento, valorizando nossas línguas, culturas e identidades. A dedicação e coragem de Shirley inspiram minha própria trajetória acadêmica e fortalecem a esperança de que os saberes indígenas surdos sejam respeitados, visualizados e compartilhados com toda a sociedade.

À minha amiga surda **Fabiane Barroso** agradeço pela presença constante, empatia e companheirismo. Sua amizade foi um refúgio nos dias de cansaço e um espelho de força e inspiração para buscar aqui os conhecimentos da Libras. E também para os povos indígenas surdos, pois embora você não esteja aqui na minha cidade, ao meu lado, você nunca será esquecida.

À **Ana Cristina Pereira**, minha amiga pessoal, tradutora e intérprete de Libras, expressei minha profunda gratidão por toda a ajuda, incentivo e amizade ao longo desta caminhada. Sua presença constante, seus conselhos e palavras de apoio me motivaram a seguir firme nos estudos e a não desistir dos meus sonhos. Agradeço também por compartilhar comigo seus conhecimentos sobre a linguística, sempre com paciência, generosidade e carinho.

À **Andreza Castro, Suellem, Clivia, Maristella Cardozo, Renan, Hanna Michelly, Milena Lago e Nalda**, meus colegas e companheiros de grupo, aos quais deixo meu profundo agradecimento por estarem comigo em todos os momentos desta caminhada. A presença de vocês foi fundamental para dar sentido, força e inspiração ao meu percurso, mostrando que juntos podemos enfrentar desafios, compartilhar conhecimentos e crescer como pessoas e como profissionais. A **Andreza Castro** foi minha prima, minha irmã do coração e minha intérprete da junina. Ela sempre esteve ao meu lado e jamais será esquecida.

À tia **Lucia Aguiar** deixo meu carinho mais profundo e sincero. Seu afeto, apoio e presença constante sempre me deram força e a alegria do abraço. Agradeço por estar ao meu lado nos momentos de conquista e também nos desafios, transmitindo amor, cuidado e inspiração para que eu seguisse firme em minha caminhada acadêmica e pessoal.

Aos **professores não indígenas e professores indígenas da Escola Estadual Indígena Katám** manifesto meu profundo respeito e gratidão. Agradeço pela compreensão diante das minhas ausências, pelas palavras de incentivo e por fazerem parte de um ambiente onde o saber tradicional e o saber acadêmico se encontram e se fortalecem.

Aos **professores não indígenas, coordenadores, Diretor e professores indígenas da Escola Estadual Indígena Mãtyk**. Foi uma honra trabalhar com vocês. O convívio com vocês foi um aprendizado diário de troca, paciência e de compromisso com a educação escolar para os povos indígenas. Vocês sempre estiveram no meu coração. Tenho gratidão pelas suas palavras de incentivo e por contribuírem para a criação de um ambiente onde o saber tradicional é valorizado e compartilhado.

Aos meus **alunos indígenas surdos Rafael Barbosa, Alice Irê e Arilson Sotero** deixo o agradecimento mais especial desta caminhada. Vocês são a essência deste trabalho e a razão de minha pesquisa. Cada olhar curioso, cada sinal em Libras, cada momento de descoberta e aprendizado me mostrou o verdadeiro sentido da educação bilíngue e do respeito à diversidade linguística e cultural. É por vocês e com vocês que este sonho se tornou possível.

Agradeço a equipe da **Junina JFBV: Felipe Martins, Kellen Almeida, Stephany, Renan, Lucas Rodrigues, Irlandson, Leonardo, Igor e Gilmar**, por me acolherem com tanto respeito, por me ensinarem a dançar e por fazerem parte da minha história com tanta cor, ritmo e significado. A presença de vocês me lembrou que a nossa junina, assim como a dança, também é feita de encontros, de escuta, de movimento e de emoção.

Aos brincantes da **Junina JFBV** meus mais sinceros agradecimentos e todo o meu carinho. Participar das festas juninas sempre foi, para mim, muito mais que dançar, ou

representar, é viver a força da nossa cultura, da nossa alegria e das nossas raízes. Vocês transformam o simples em arte, o ensaio em amizade e o espetáculo em emoção.

Gratidão aos coreógrafos de nossa junina **Emilly Almeida** e **Lucas Dias**. Cada movimento, cada riso, cada passo de dança e momentos de preparação foram também lições sobre o valor da coletividade, do compromisso e da união que nasce quando todos acreditam em um mesmo sonho. A energia dos ensaios, a dedicação de cada integrante e o cuidado artístico do coreógrafo são expressões vivas do amor pela cultura popular, que também educa e inspira.

Às minhas psicólogas **Lowyse Bertholda** e **Meirilleny Feitoza** agradeço por me ajudarem a compreender o que há dentro de mim, por me ensinarem a respeitar meus silêncios, minhas dores e os seus sorrisos. Elas me mostraram que cuidar da mente é também cuidar do coração, e que o autoconhecimento é parte essencial da caminhada acadêmica e humana. À Lowyse expressei minha mais sincera gratidão e honra pelo trabalho incrível que realizou na área da Libras. Seu empenho, dedicação e tempo investidos fizeram uma diferença imensurável no trabalho desenvolvido.

À minha cidade **Tocantinópolis**, minha terra natal e meu abrigo, agradeço por ser o berço da minha história e o chão onde cresci e aprendi a valorizar minha cultura, meu povo e minhas raízes. Tocantinópolis é mais do que um lugar: é a memória viva da minha identidade e o ponto de partida de todos os meus sonhos.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nessa jornada: colegas, professores, amigos, familiares e pessoas que cruzaram meu caminho e deixaram uma marca de afeto. Cada gesto, cada palavra e cada olhar fizeram diferença. Este trabalho é resultado de uma rede de amor, esperança e resistência que me sustenta e me inspira a continuar sonhando e lutando por uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Para tanto, foi necessário caracterizar o processo aquisição da Libras entre os estudantes Apinajé surdos; verificar se as práticas pedagógicas dos professores, nesse processo, valorizam a educação bilíngue, as características desses estudantes, respeitando sua cultura, identidade e diferença; e avaliar as percepções docentes quanto às barreiras educacionais vivenciadas pelos estudantes Apinajé surdos na aquisição da Libras. Do ponto de vista teórico, dialogamos com autores que discutem a aquisição de Libras por estudantes indígenas surdos, como Quadros (1997, 2014), Santos e Silva (2012), Karnopp (2004), Vilhalva (2012) e Gomes e Vilhalva (2021); currículo bilíngue para surdos, com base em Skliar (1997), Duque (2018) e Skliar (2013); e fazemos aproximações com a sociolinguística interacional, com ênfase na interação dialógica com estudantes indígenas surdos (Ribeiro; Garcez, 2002). Trata-se de uma pesquisa exploratória, cuja abordagem é qualitativa, desenvolvida em duas etapas inter-relacionadas: revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Como instrumento de geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores da escola indígena da Aldeia Palmeira; e análise do Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os dados foram organizados em categorias analíticas e analisados por meio da técnica de triangulação. E revelam que o processo de aquisição da Libras entre os estudantes Apinajé surdos é atravessado por desafios estruturais e, ao mesmo tempo, por potencialidades pedagógicas, ancoradas em práticas que buscam valorizar tanto a Libras quanto os conhecimentos tradicionais indígenas. O cenário investigado aponta para a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural que vá além do ensino meramente instrumental, assumindo a diversidade linguística e cultural como eixos centrais da prática docente.

**Palavras-chave:** Aquisição de Libras. Indígenas surdos. Apinajé. Aldeia Palmeira.

## **RESUMO EM APINAJÉ**

*Nē kagàja na pre mē kot kagà jahkre xwynhje mē hamaxper anē. Mē kot panhi kamā mē umar kēt xwynhje kagà ã mē pumu kaxym. Mē kapêr pê pijaxkrutja. Krī pàti. kamā mē umar kēt xwynhje nhum pre mē ã pexkija ho anē. Kamā mē umar kêtjaja mē kot mē ixkra ho mē kapêr né manēj kupêr kapêr kamā kagàja pumuj nhūm mē ã omur. Nē xwynh mē ã mē apēj xwynhjaja manēj ã mē omur kaxym kagà jahkre xwynh. Nē mē kot mē prī hã Apinaje kamā mē umar kēt xwynhjaja mē kot mē ixkra ho mē kapêrja omunh to. Nē tanhmã kot wē mē omunh to nē ho apreder to. Ja ã mē omunh kaxym na ja. Nē mē kot mē kamā mē kãm kagà jahkre xwynhje nhūm mē manēj hã mē omur. Xó na hte wē mē umar kēt xwynhje ho mex. Nē manēj mē kapêr pê pijaxkrutja puh manēj mē kēp ihtyx ã nhūm pre mē axwynhje me omur. Nē tanhmã kot wē mē ja ã mē kutã nojaret to. Mē umar kēt xwynhje mē kēm na mē kapêr axkrutja ihtyx. Nē mē ja ho amnhi nē mē hã amaxpêr nē mē kutã ho nojaret nē tanhmã kot wē panhi kamā mē umar kêtjaja kagàja ho amēxkrut nē omur ja ã nhūm mē omur. Nē mē kot amnhi pēnh mã kapêrja nē amnhi nhipêx na mēx na hte me ã pijaàm nhūm ja mex. Nē na pre mē umar kēt xwynh nē mē kot mē kapêr pijaxkrutja kamā mē omur nhūm mē amē kamā ho mex. Nē pãnhã mē kagajakreh xà wý mo nē kamā ixpri axwynh omur. Nē kagà ho axkrut nē ã mē omur. Kagà kamā arenh nē artigo kamā manēj. Ja ã nhūm mē omur. Nē manēj krīja kamā mē ò kagà pumu xà kamā mē kot kagà jahkre xwynhje nhūm mē ho kwat nē mē kuxja mē kot hpri hã mē umar kēt xwynhje kot omunh mã nē ja kamā manēj pri hã kamā mē prire nē kagà pumuj xwynhje ne ensino fundamental nhò memoj ta mē ã xwynhje omur. Hã mē ã kagà pumu xà kamā mē kot mēmoj o amnhi ta pumuj pa. Nē ã mēmoj piitã arenh ma anē nē nhūm resultaj ta mex nē. Nom nhūm axwynh kamā omur nhūm mē umar kēt xwynhjaja mē ixkra ho mē kapêrja kaxym mē kēp ihtyx. Nom na kamā mex nē. Na htem ra kwy pumu. Panhi kamā mē kot amnhi nhipex nē mēmoj arenh nhūm mē umar kēt xwynhjaja ra omu ja kamā nhūm xêp ra mex. Ra mē kapêr kamā mēmoj kwy pumu ne manēj kapêr kamā mēmoj kwy pumu. Ane. Mē kot pexkit ho amnhija na mēx kumrix kamā Apinaje kamā mē ixkra ho mē kapêrja panhi kamā educação kôt nhūm mex hamri nē mē diferenças pumu ã pijaàm nhūm mex.*

**Palavras-chaves:** *Mē ixkra ho kapêr, mē umar kēt jaja, panhi pê Apinajé, kri pàti, pê mē kapêr pijaxkrut.*

## **ABSTRACT**

*The objective of this study was to analyze teachers' perceptions of the educational barriers experienced by deaf Apinajé students from Aldeia Palmeira in acquiring Brazilian Sign Language (Libras). To this end, it was necessary to characterize the process of Libras acquisition among deaf Apinajé students; to verify whether teachers' pedagogical practices, in this process, value bilingual education and the characteristics of these students, respecting their culture, identity, and differences; and to evaluate teachers' perceptions of the educational barriers experienced by deaf Apinajé students in the process of acquiring Libras. From a theoretical perspective, we engaged with authors who discuss Libras acquisition by deaf Indigenous students, such as Quadros (1997, 2014), Santos and Silva (2012), Karnopp (2004), Vilhalva (2012), and Gomes and Vilhalva (2021). bilingual curriculum for the deaf, based on Skliar (1997), Duque (2018) and Skliar (2013); and we make approximations with interactional sociolinguistics, with an emphasis on dialogical interaction with deaf indigenous students (Ribeiro; Garcez, 2002). This is an exploratory research, whose approach is qualitative, developed in two interrelated stages: bibliographic review and field research. Semi-structured interviews were conducted with four teachers from the Aldeia Palmeira Indigenous School, and the Tocantins Curricular Document (DCT) for Early Childhood Education and Elementary School were analyzed as data collection tools. The data were organized into analytical categories and analyzed using triangulation. They reveal that the process of acquiring Libras among deaf Apinajé students is characterized by structural challenges and, at the same time, pedagogical potential, anchored in practices that seek to value both Libras and traditional Indigenous knowledge. The scenario investigated highlights the need for bilingual and intercultural education that goes beyond merely instrumental teaching, embracing linguistic and cultural diversity as central axes of teaching practice.*

**Keywords:** *Acquisition of Libras. Deaf indigenous people. Apinajé. Palmeira Village.*

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>13</b>  |
| 1.1      | Percurso formativo e aproximações com a temática.....  | 13         |
| 1.2      | Problemática e justificativa.....  | 17         |
| 1.3      | Objetivos.....   | 22         |
| 1.4      | Estrutura das seções.....  | 23         |
| <b>2</b> | <b>LEGISLAÇÃO, DESAFIOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS<br/>DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....</b>  | <b>24</b>  |
| 2.1      | Perspectiva histórica e política da educação bilíngue para surdos.....   | 24         |
| 2.2      | O estado do conhecimento sobre línguas indígenas de sinais no Brasil.....  | 32         |
| 2.3      | Letramento e alfabetização na educação de surdos.....  | 41         |
| 2.4      | Contribuições da sociolinguística interacional para a educação de<br>surdos.....   | 48         |
| <b>3</b> | <b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....</b>   | <b>52</b>  |
| 3.1      | Abordagem e tipo de estudo.....  | 52         |
| 3.2      | Perfil dos professores da Escola Estadual Indígena Katàn.....  | 53         |
| 3.3      | <i>Locus</i> de estudo e instrumentos de produção de dados.....  | 54         |
| 3.4      | Categorização e procedimentos de análise.....  | 59         |
| <b>4</b> | <b>ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS E<br/>LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS.....</b>  | <b>62</b>  |
| 4.1      | Considerações sobre ensino de línguas em contextos interculturais.....   | 62         |
| 4.2      | Educação bilíngue para Surdos em contextos interculturais.....   | 68         |
| 4.3      | O currículo na educação de indígenas surdos.....   | 75         |
| 4.4      | Reflexões sobre cultura surda e educação escolar Apinajé.....  | 80         |
| <b>5</b> | <b>PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS BARREIRAS<br/>EDUCACIONAIS VIVENCIADAS POR ESTUDANTES APINAJÉ<br/>SURDOS DA ALDEIA PALMEIRA.....</b>                                   | <b>88</b>  |
| 5.1      | O processo de aquisição de Libras entre os estudantes Apinajé surdos da<br>Aldeia Palmeira.....  | 88         |
| 5.2      | As práticas pedagógicas dos professores no processo ensino-<br>aprendizagem de Libras aos estudantes indígenas surdos.....   | 109        |
| 5.3      | O que dizem os professores sobre as barreiras educacionais vivenciadas<br>por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira no processo de<br>aquisição de Libras?..... | 118        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>125</b> |
|          | REFERÊNCIAS.....   | 127        |
|          | APÊNDICE.....  | 136        |
|          | ANEXO.....   | 142        |

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta seção é contextualizar e descrever os passos seguidos neste estudo que investiga os obstáculos linguísticos no processo de aquisição de Libras por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira. Para tanto, abordo, inicialmente, o percurso formativo e a minha aproximação com a temática; discuto a problemática e apresento a justificativa da pesquisa; a seguir, trago a apresentação dos objetivos definidos. O percurso metodológico adotado é descrito de modo a orientar os caminhos que serão percorridos para buscar respostas ao que se delimitou inicialmente nesta investigação.

### 1.1 Percurso formativo e aproximações com a temática

Desejo<sup>1</sup> iniciar esta seção destacando que sou um estudante que possui surdez congênita, mas tenho poucas informações de como essa deficiência auditiva foi adquirida durante a gestão de minha mãe. O que sei é que já nasci com surdez e esta foi aos poucos se agravando. Aos sete anos de idade já havia perdido totalmente a audição. Compreender esse processo é importante para dizer que tal condição não impediu o pleno desenvolvimento de meus processos não-verbais, sobretudo porque o meu aguçado sistema sensorial sempre permitiu o desenvolvimento de meu potencial linguístico, mesmo não sendo exposto inicialmente a nenhuma língua de sinais. Tais processos permitiram que expressasse o que sinto, registrasse o que aprendo e conheço, a intervir no meu contexto e a interagir com as outras pessoas.

No entanto, considerando que vivemos em uma sociedade de maioria ouvinte, e que as estruturas sociais ainda são criadas e organizadas para esse público específico, não posso dizer que meu processo formativo não foi desafiador, já que isso me impôs a necessidade de que as minhas necessidades especiais fossem atendidas. Hoje, algumas lembranças me fazem perceber que uma pessoa com surdez, como eu, deveria ter as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, visto que a linguagem é fator “[...] de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo” (Fernandes, 2000, p. 49).

Sobre o sistema de ensino e as práticas educativas com as quais me deparei ao longo de meu processo formativo, tenho lembranças de que frequentei escolas onde os professores me

---

<sup>1</sup> Neste texto, com o objetivo de contemplar as experiências pessoais e as coletivas, tanto no decorrer da pesquisa quanto da produção escrita, alterno entre a pessoalidade e impessoalidade, tendo em vista que neste estudo há a presença de diversas vozes no texto.

colocavam muitas vezes para copiar longos textos, sempre colocado em um canto da sala. Muitos deles diziam que eu não aprendia e que, por isso, acredito, era considerado “uma carta fora do baralho”. A impressão que tinha era de que eles nem se importavam comigo. Professores auxiliares, que pudessem me dar apoio e auxiliar os demais professores nas escolas, eram raros. Mas, apesar das dificuldades, eu amava a escola, os professores e os colegas, e sempre seguia em frente.

Lembro que quando as salas de recursos surgiram, finalmente encontrei um espaço onde me sentia mais acolhido. As provas já começavam a ser adaptadas para a minha realidade, e observava que um novo tempo já havia começado. Somente no último ano do ensino médio tive o privilégio de ter uma intérprete, o que foi um divisor de águas na minha vida. No ano seguinte, prestei dois vestibulares, um para Educação Física e outro para Letras/Libras<sup>2</sup>, sendo aprovado em ambos. Optei então por Letras/Libras, pois a necessidade de aprender a língua de sinais era muito forte. Então concluí a minha graduação na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Porto Nacional, uma cidade que amo e que se tornou um mundo para o surdo. Posso dizer que foi lá que me encontrei e me identifiquei como surdo.

Sobre essa Licenciatura em Letras/Libras, Barroso (2022) explica que

Na Região Norte brasileira, destaca-se a UFT - Campus Porto Nacional, que deu início a Licenciatura em Letras Libras no ano de 2015 e até o momento já formou mais de 20 professores surdos. Além da Licenciatura, destaca-se também a política de entrada de pesquisadores surdos nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Em 2017, o Programa de Pós-Graduação em Letras de Porto Nacional - PGL implementou diretrizes expressas em seu Regimento do Programa para possibilitar a entrada de surdos aos seus cursos, replicado também no edital de seleção do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino e literatura de Araguaína (PPGL) (Barroso, 2022, p. 18, grifos da autora).

Após o período de estudos na graduação, ao retornar para minha cidade, Tocantinópolis-TO, realizei o sonho de ser professor. Consegui um contrato no estado e fui lotado em uma escola indígena para trabalhar com alunos do povo Apinajé. Iniciei meu trabalho na Aldeia Palmeira em maio de 2022 e permaneci até agosto de 2023. Na escola eu era o professor de Libras e o intérprete, ao mesmo tempo, e trabalhava com dois estudantes surdos que não tinham nenhuma noção de Libras, assim como seus colegas e a comunidade. Foi, portanto, um período desafiador. Foi esta primeira vivência e experiência que me aproximou e mobilizou em mim o

---

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais (Libras).

desejo de investigar os obstáculos linguísticos e culturais mais frequentes no processo de letramento e alfabetização em Libras de estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira.

Alguns professores e a direção da escola não me entendiam devido a minha forma particular de comunicação, que está relacionada ao modo de me expressar com as mãos, fazendo uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (línguas de sinais). Apesar disso, posso dizer que consegui desenvolver um bom trabalho com os estudantes surdos. Naquele contexto, percebi a necessidade de estender o ensino de Libras a toda comunidade, pois vi o quanto é difícil os estudantes indígenas, falantes de outra língua (língua apinajé), aprenderem a língua de sinais, especialmente quando o professor domina uma língua diferente da sua. Nesse contexto, o estudante surdo, que não domina nenhuma das duas línguas, precisa aprender Libras para se comunicar.

Durante esse tempo, notei que enquanto alguns estudantes surdos se destacavam no aprendizado da Libras, outros encontravam dificuldades e precisavam de apoio extra do professor surdo. A escrita, em particular, era um desafio, o que ocorria depois da visualização das palavras através das mãos, sendo muitas vezes um obstáculo a compreensão. Entretanto, a Libras se revelou uma ferramenta essencial para a interação linguística e social desses estudantes indígenas com outros membros da comunidade. Muitas vezes busquei trabalhos que me auxiliassem nesse processo, que estivessem relacionados à surdez e mais diretamente à Libras, bilinguismo, interculturalidade e inclusão, mas observei que ainda existem poucos estudos que se propõe a discutir a temática, sobretudo no contexto indígena.

Apesar dos avanços nas práticas escolares e na valorização das diferenças culturais, devo dizer que cada vez mais é preciso estimular a produção de mais pesquisas que explorem diferentes realidades e temas relacionados à experiência escolar de estudantes indígenas surdos. É preciso sobretudo dar atenção especial ao trabalho dos professores surdos e intérpretes de Libras em escolas indígenas, com vistas a contemplar a diversidade sociocultural de maneira mais abrangente. Como a comunicação entre o professor e o estudante nem sempre é muito eficaz, a atuação do intérprete é fundamental para fazer mediar o entendimento do que está sendo explicado durante as aulas, de modo que o estudante não se sinta excluído.

No processo ensino-aprendizagem em uma escola onde há barreiras linguísticas no processo comunicativo,

[...] verifica-se que os conteúdos ministrados são transmitidos por intermédio da língua oral e a aprendizagem requerida dos estudantes é o domínio de, no mínimo, duas línguas ([...] e a língua portuguesa). Nesse contexto, em que barreiras linguísticas estão presentes cotidianamente, o processo de ensino

aprendizagem dos surdos e a comunicação com colegas e professores na sala de aula podem ficar comprometidos (Bruno; Coelho, 2016, p. 686).

As reflexões sobre as minhas dificuldades e experiências na prática docente são importantes e devem ser constantes, pois podem contribuir para nos ajudar a pensar práticas mais integradoras e interculturais no contexto indígena, e seus resultados podem gerar ideias inovadoras que impulsionem a ação do professor, levando-o a repensar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem em Libras no contexto da sala de aula e da comunidade indígena. As pesquisas nesse campo de investigação têm mostrado que o ensino tradicional em sala de aula tem sido criticado por não levar em consideração as condições sociais de aprendizagem que permeiam o contexto, as interações e o ambiente profissional, conforme pontuam Fernandes (2015), Vilhalva (2009), Barroso (2022), Gomes e Vilhalva (2021), dentre outros.

Minhas experiências me mostraram que a reflexão pode ser estimulada por diferentes fontes e que é preciso dedicar tempo para entender o comportamento profissional do professor para que este possa melhor conduzir o processo ensino-aprendizagem de Libras no contexto da sala de aula e da comunidade indígena. Os encontros e as discussões em grupo, em especial, podem contribuir para a formação do professor nessa perspectiva, impulsionando seu desenvolvimento e melhor atuação profissional. A prática reflexiva, portanto, pode ser individual ou coletiva, sendo especialmente produtiva quando realizada em um ambiente mais colaborativo.

É por essa busca por aprimoramento e por esse desejo de aprender e compartilhar os conhecimentos que carrego um sonho, que é atuar como professor e socializar o vivenciado e aprendi com todos que dele necessitam, principalmente com a comunidade surda. Mas neste momento, a busca por qualificação profissional exigiu de mim que eu me dedicasse ao mestrado.

O ingresso no mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), foi e é uma experiência muito marcante em minha vida. Durante este período de estudos, ao cursar as disciplinas no mestrado, pude observar o quanto é necessária a fundamentação teórica de nossos estudos, o que ficou bastante evidente nas disciplinas: *Fundamentos em Léxico, Variação e Ensino; Metodologia em Estudos Interdisciplinares da Linguagem; Tópicos em Ciências do Léxico e Ensino; Tópicos em Gramática e Ensino; e Fundamentos em Estudos do Letramento,*

nos eventos que participei e nos textos que produzi para publicação, os quais foram de fundamental importância e me ajudaram a compor a fundamentação desta pesquisa.

Neste processo formativo, chamo também atenção para a importância das experiências práticas, que aqui são o meu ponto de partida, e que também me ajudarão a analisar os obstáculos linguísticos mais frequentes no processo de letramento e alfabetização em Libras/Língua Portuguesa, vivenciados pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, na Terra Indígena Apinajé, no estado do Tocantins. Há que se sobretudo, nesse processo, o estímulo dos professores do mestrado, os quais muito me impulsionaram para que continuasse a me aprofundar neste estudo, que será o resultado de minhas vivências, experiências e de um processo formativo conjunto e em desenvolvimento.

## 1.2 Problemática e justificativa

Como forma de melhor situar a problemática deste estudo e destacar a sua importância, é importante observar, inicialmente, que vivemos um país que possui 18,6 milhões de pessoas com deficiência, cerca de 8,9% da população, segundo os dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)<sup>3</sup>. Nesses dados foi verificado também que a população com deficiência possui menor acesso à educação, trabalho e renda, e que os maiores percentuais em 2022 foram entre mulheres, pessoas autodeclaradas pretas e na região Nordeste. 1,2% da população declarou que possui dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos.

Os dados do IBGE de 2021 mostraram que há 2,3 milhões de pessoas com deficiência auditiva no país e que a maioria dessas pessoas não usava a língua de sinais. Não há dados mais pontuais, até então, sobre o número de indígenas surdos no Brasil. Mas o que se sabe é que o número de indígenas que não ouvem ou que apresentam grande dificuldade para ouvir no Brasil seja em torno de 8.772, de acordo com o censo demográfico de 2010 (IBGE, 2012).

Já o censo realizado em 2023 pelo IBGE<sup>4</sup> mostrou que em 2023, dos 47,3 milhões de estudantes da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez. Do total de estudante da educação básica, 1,5 milhão possuía alguma deficiência e estava matriculado em turmas da educação especial. Nas classes comuns, ou seja, que reúnem estudantes com e sem deficiência, e nas classes exclusivas para deficientes, havia alunos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/07/07/brasil-tem-186-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-cerca-de-89percent-da-populacao-segundo-ibge.ghtml>

<sup>4</sup> Disponível em:

No que se refere à taxa de ocupação de pessoas com deficiência, ou seja, o percentual de pessoas ocupadas em relação à população em idade de trabalhar, a região com a maior taxa entre a população com deficiência é o Centro-Oeste, de 33,3%, seguido pelo Norte, de 32,7%. No Sul e no Sudeste, as taxas de ocupação entre essa população são de 27,3% e de 26%, respectivamente. Já o Nordeste, muito embora seja a região com o maior percentual de pessoas com deficiência, possuía a menor taxa de ocupação, de 23,7%.

No que se refere à população indígena, em 2022, quando foi realizado o último censo do IBGE, foi registrado que 1.693.535<sup>5</sup> pessoas eram indígenas no Brasil, o que corresponde a 0,83% da população total do país. O Norte concentra 45% dos indígenas brasileiros, com destaque para o estado do Amazonas, que, sozinho, tem 490,9 mil indígenas, ou 29% do total. Há, no total, 867.919 pessoas indígenas nos municípios da Amazônia Legal<sup>6</sup> (formada pelos estados: Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso), representando 51,25% do total da população indígena residente no Brasil.

Esses mesmos dados mostraram que quase 90% das cidades brasileiras têm moradores indígenas. Das dez cidades com as maiores populações indígenas do país, cinco estão no Amazonas: em primeiro Manaus (a capital) com 71 mil indígenas; outras três capitais são, na sequência das maiores populações indígenas: Salvador, com 27,7 mil indígenas; Boa Vista, com 20,4 mil; e São Paulo, com 19,8 mil.

Os dados do IBGE de 2022 mostraram que no estado do Tocantins há 20.023 indígenas, representando 1,32% da população total do Estado, dos quais, em 2024, apenas 4.526 indígenas estavam aptos a votar, de acordo com o Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins (TRE-TO). A maioria da população indígena deste estado, 15.213 (75,9%) vive em terras indígenas, enquanto 4.810 (24%) reside fora delas. Isso representa mais que a média nacional, sendo 36,7% vivendo em territórios e 63,2% não. O Tocantins ficou em 2º lugar, atrás do Mato Grosso, com 77,3%.

Com relação à distribuição da população indígena nos municípios tocantinenses<sup>7</sup>, dos 139 municípios há, pelo menos, uma pessoa que se autodeclara indígena em 125 deles, ou seja, somente em 14 municípios não há indígenas no Tocantins. No que se refere às cidades com maior população indígena no estado, temos: Tocantínia (4.086), Goiatins (2.650), Tocantinópolis (2.352), Lagoa da Confusão (2.340), Formoso do Araguaia (1.633), Itacajá

---

<sup>5</sup> Quase 1,7 milhão de pessoas que vivem no Brasil atualmente se autodeclararam indígenas.

<sup>6</sup> A presença da população indígena residente na Amazônia Legal, nos territórios oficialmente delimitados, é superior ao quadro nacional. Enquanto na Amazônia Legal 46,47% da população indígena reside em terras indígenas, para o conjunto do país, esse percentual é de 36,73%.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/com-20-mil-pessoas-autodeclaradas-indigenas-no-estado-governo-do-tocantins-trabalha-na-elaboracao-de-politicas-publicas-especificas-para-essa-populacao/812trp9c9dq>

(1.195), Pium (983), Gurupi (802), Palmas (645) e Maurilândia do Tocantins (483). Em relação à proporção na população total dos municípios, os maiores são Tocantínia (54,8%), Goiatins (21,3%), Itacajá (17,5%), Maurilândia do Tocantins (15,6%) e Lagoa da Confusão (15,3%). Conforme o IBGE, em 12 municípios no Tocantins há indígenas vivendo em terras indígenas. O Parque Araguaia é a Terra Indígena com maior população do Estado.

Com relação aos povos indígenas presentes hoje no Tocantins<sup>8</sup>, destacamos: Warao, Javaé, Tuxá, Carajá, Krahô, Xambioá, Fulni-ô, Kanela, Xerente, Apinajé, Pankararu, Guarani, Karajá da Ilha, Krahô-Kanela, Awua-Canoeiro. Os povos Karajá, Karajá-Xambioá e Javaé formam o povo *Iny*, que é o maior povo do Tocantins. As terras indígenas oficialmente demarcadas no Tocantins são: Apinajé, Funil, Inawebohona, Krahô Kanela, Kraolândia, Parque do Araguaia, Xambioá, Xerente, Maranduba e Utaria Wyhyna (IròduIràna). As línguas indígenas predominantes no Tocantins são: *Yny* (Karajá, Javaé e Xambioá), Apinajé, Krahô e Akwê (Xerente). Com relação à população indígena por cidade, na cidade de Tocantinópolis foram registrados 2.352 indígenas, de uma população geral do município de 22.615 habitantes. A população indígena na cidade, em percentual, é de 10,4%.

Esses dados mais gerais chamam atenção para a realidade e para as demandas das pessoas surdas e dos povos indígenas em nosso país e no estado do Tocantins. Há, portanto, uma população com deficiência que merece atenção e que precisa de uma política educacional que atenda às suas dificuldades e diferenças, possibilidades e necessidades específicas e de comunicação no ambiente escolar.

No que se refere à comunidade surda Apinajé, esta enfrenta grandes desafios no processo de letramento e alfabetização em Libras, devido às suas características linguísticas e culturais distintas da comunidade não indígena, majoritária. Sabemos que a educação bilíngue, que inclui o ensino de Libras como primeira língua, é essencial para garantir o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes indígenas Apinajé surdos. No entanto, para que isso seja possível, é importante compreender os obstáculos linguísticos vivenciados pelos estudantes para que seja possível desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades e dos professores que atuam nas escolas indígenas, de modo a promover a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso na escola indígena.

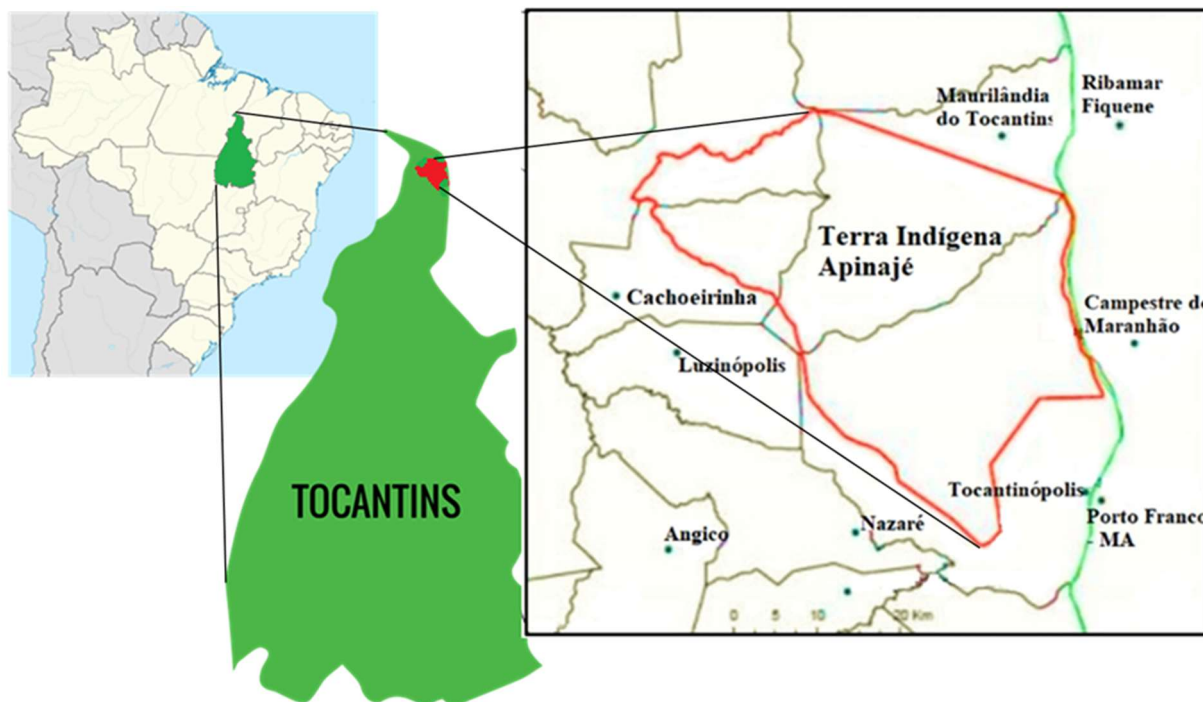
No que se refere aos professores da escola indígena da Aldeia Palmeira e aos estudantes indígenas Apinajé surdos, com as quais desejo realizar este estudo, estes desenvolvem suas

---

<sup>8</sup> Os povos indígenas que tradicionalmente compõem a população tocaninense são oito: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela, Apinajé e Avá Canoeiro.

atividades na Terra Indígena (TI) Apinajé, localizada no extremo Norte do estado do Tocantins, na região do “Bico do Papagaio”, como evidenciado na Figura 1 a seguir:

**Figura 1** – Localização da Terra Indígena Apinajé, no extremo norte do Tocantins



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Os Panhĩ, conhecidos na literatura antropológica como Apinajé, são um dos povos Jê, classificados como Timbira Ocidentais (Ribeiro Apinajé, 2019). *Apinayé* ou *Apinajé* não é autodenominação do grupo, mas é atualmente a forma como se autodenominam e são denominados pelos demais grupos Timbira e por seus vizinhos regionais. No vocábulo Timbira Oriental, o sufixo *yê/jê* assinala coletividade. São falantes da língua Panhĩ Kapẽr, da família linguística Jê, do tronco Macro-jê (Ribeiro Apinajé, 2019). Os Apinajé também se autodenominam *Panhĩ*: “*pa*”, um indicativo pessoal de primeira pessoa do plural; e “*nhĩ*”, variação dialetal com significado semelhante ao de “*hin*”. Todos os Timbira, entretanto, utilizam a expressão “*mepanin*” quando querem falar de todas as pessoas (coletividade). (Ribeiro Apinajé, 2019).

Já observado, o envolvimento com a temática e com o povo Apinajé se tornou ainda mais forte a partir de minha experiência docente na escola indígena da Aldeia Palmeira, e também devido aos diálogos e experiências que venho desenvolvendo com os professores e os estudantes Apinajé surdos. Em minha prática docente na escola da Aldeia Palmeira, vivenciei dificuldades no processo de alfabetização dos indígenas surdos, pois eles não tinham

conhecimentos da Libras e nem da língua portuguesa. Isso gerou muitos desafios no processo ensino-aprendizagem.

No desenvolvimento de minhas atividades percebi também que embora alguns estudantes surdos tivessem um bom desempenho no aprendizado da Libras, outros não tinham sucesso, precisando de mais atenção do professor surdo, pois havia muitas dificuldades na escrita, fazendo com que recorressem à visualização das palavras por meio do uso das mãos. Nesse processo, a Libras ia se tornando uma ferramenta que os possibilitava interagir linguisticamente e socialmente com outros membros da comunidade.

No estudo intitulado “*Educação Escolar de Indígenas Surdos: um olhar para o contexto Apinajé*” Barroso (2022) faz um mapeamento e assim descreve o número de indígenas surdos matriculados na escola da Aldeia Palmeira, chamando atenção para a condição de atendimento nessa escola:

Em relação ao número de indígenas surdos, existem dois deles que estão matriculados na Escola Estadual Indígena Katâm, localizada na Aldeia Palmeiras. Esta Escola não possui nenhum profissional tradutor e intérprete de Libras (DRE/TO, 2021). Outro dado que é possível inferir, é que o indígena surdo morador da aldeia Bacaba, de 53 anos nunca tenha recebido uma educação escolar, assim como a indígena da Aldeia Mariazinha, de 26 anos (Barroso, 2022, p. 60).

A vivência nesse contexto e o olhar especial à essa realidade me fizeram buscar novos recursos e exigiu que cada vez mais estudasse sobre essa temática e suas interfaces, pois, apesar dos avanços nas práticas escolares e na valorização das diferenças culturais no país, ainda falta melhor as condições de atendimento a esse público em muitos aspectos. Mas, para tanto, é necessário incentivar a produção de pesquisas e trabalhos que abordem temas relacionados às práticas escolares de estudantes indígenas surdos, que deem atenção ao trabalho dos professores surdos e intérpretes de Libras nas escolas indígenas, de forma a contemplar a diversidade sociocultural de maneira mais abrangente.

Considerando essa particularidade e os desafios impostos, do ponto de vista social, este trabalho justifica-se não só por dar visibilidade e atenção a uma realidade específica, aos indígenas surdos da Aldeia Palmeira, mas também pela possibilidade de apontar caminhos para a inclusão sociocultural dos indígenas surdos na escola, podendo contribuir, inclusive, para os novos rumos das políticas públicas educacionais para as pessoas surdas dessas comunidades. Acreditamos, assim, na relevância desta proposta porque ela busca valorizar a diferença, entender as trajetórias sociais dos estudantes surdos, os significados e a importância de seus processos formativos, a partir da perspectiva da inclusão e da cidadania.

Este estudo, portanto, visa também contribuir para reflexões e o aprimoramento das práticas pedagógicas focadas no letramento e alfabetização em Libras, buscando uma educação mais inclusiva e acessível para os estudantes surdos do povo Apinajé, da Aldeia Palmeira. A identificação e análise dos obstáculos linguísticos servirão de base para a elaboração de possíveis políticas e estratégias educacionais que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da inclusão, de modo que respeitasse a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos, visando possibilidades de igualdade de oportunidades e acesso a uma educação que seja de qualidade para todos, independentemente das diferenças linguísticas e culturais. E, considerando que a Libras é a língua natural da comunidade surda e que o letramento e a alfabetização são cruciais para a inclusão e participação social, foi fundamental investigar as barreiras educacionais, que se traduzem em muitos aspectos, como evidenciamos na seção 4, capazes de impactar negativamente o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes indígenas surdos.

Nessa direção, este estudo que se volta à aquisição de Língua de Sinais por estudantes Apinajé surdos investigou a seguinte questão: *quais as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira?*

### **1.3 Objetivos**

#### *Objetivo geral:*

Analisar as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

#### *Objetivos específicos:*

- caracterizar o processo de aquisição de Libras pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira;
- verificar se as práticas pedagógicas dos professores valorizam a educação bilíngue, as características desses estudantes, respeitando sua cultura, identidade e diferença;
- avaliar as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras, Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

## 1.4 Estrutura das seções

Este texto está organizado em seis seções. Na primeira seção, *Introdução*, abordamos o percurso formativo e a minha aproximação com a temática; discutimos a problemática e apresentamos a justificativa da pesquisa; seguindo dos objetivos. Encerramos esta seção com a descrição da estrutura do texto.

Na segunda seção, *Legislação, desafios históricos e contemporâneos da educação bilíngue para surdos*, abordamos a perspectiva histórica e política da educação bilíngue para as pessoas surdas; em seguida, o estado do conhecimento sobre Línguas Indígenas de Sinais no Brasil; discutimos alfabetização e letramento na educação de surdos; e apresentamos possíveis contribuições da sociolinguística interacional para a educação de surdos.

Na terceira seção, *Caminhos metodológicos do estudo*, descrevemos o percurso metodológico percorridos na investigação. Discutimos abordagem e tipo de estudo adotados; apresentamos o perfil dos professores da Escola Estadual Indígena Katàn, da Aldeia Palmeira; caracterizamos o *locus* de estudo e abordamos os instrumentos de produção de dados. Por fim, indicamos a categorização e os procedimentos de análise adotados.

Na quarta seção, *Ensino de línguas em contextos interculturais e Línguas Indígenas de Sinais*, é dado enfoque ao ensino de línguas em contextos interculturais. Discutimos educação bilíngue para surdos em contextos interculturais, e o currículo na educação de indígenas surdos. Trazemos também algumas reflexões sobre cultura surda e educação escolar Apinajé.

Na quinta seção, *Percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira*, mais centrada na análise dos dados, discutimos, a partir do que foi produzido, o processo de aquisição de Libras entre os estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira; as práticas pedagógicas dos professores no processo ensino-aprendizagem de Libras aos estudantes indígenas surdos; e trazemos o que revelam os professores sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira no processo de aquisição de Libras.

Na sexta seção, *Considerações Finais*, trazemos uma síntese do debate estabelecido neste texto, a partir do aprofundamento teórico realizado em articulação com os dados de campo. Esta síntese busca dar respostas ao que nos propomos a investigar: as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras, Língua Portuguesa.

## 2 LEGISLAÇÃO, DESAFIOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Nesta seção, para uma melhor compreensão dos desafios históricos e contemporâneos da educação bilíngue para surdos, abordamos a legislação e as perspectivas políticas e pedagógicas. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, trazemos o estado conhecimento sobre línguas indígenas de sinais no Brasil; discutimos alfabetização e letramento na educação de surdos; e apontamos contribuições da sociolinguística interacional para a educação de surdos.

### 2.1 Perspectiva histórica e política da educação bilíngue para surdos

A perspectiva histórica da educação de surdos mostra que as concepções e práticas voltadas às pessoas surdas sempre seguiram o pensamento comum de cada momento histórico, envolvendo mudanças e crises, mas também a abertura para novas perspectivas.

Berthier (1984)<sup>9</sup> observa que na Antiguidade essa história inicia:

[...] relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: “A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (Berthier, 1984, p. 165).

Por serem vistos nessa época como incapazes, estranhos e pecadores, acreditava-se que as pessoas surdas deveriam ser castigadas. Assim, muitas vezes, “A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (Berthier, 1984, p. 165).

Strobel (2009) observa que as pessoas não perdoavam os surdos porque, para elas, eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas. Explica que tanto os gregos como os romanos entendiam que o pensamento só podia ser desenvolvido através da linguagem; portanto, se uma pessoa não tivesse a capacidade de falar, isso lhe impediria de desenvolver o pensamento.

---

<sup>9</sup> Ferdinand Berthier (1803-1886) foi um professor surdo, defensor das pessoas e da cultura surda, e da língua de sinais. Iniciou sua carreira em 1829, no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Escreveu vários livros e artigos, com destaque para a sua obra “Um surdo antes e depois do Abade L’Epée”.

Logo, os surdos não eram concebidos como pessoas competentes, e isso fazia com que fossem isolados e submetidos a processos forçados de oralismo, para que pudessem então aprender a falar. Sendo a surdez também associada à deficiência intelectual, já que acreditavam que havia incapacidade na aprendizagem, o abandono ou a eliminação física eram também formas de se resolver esses problemas. Em contraposição, no Antigo Egito os surdos eram adorados como deuses porque acreditava-se que eles transmitiam mensagens secretas (Knapik; Angelino, 2023).

Strobel (2010) que na Idade Média, conhecida como Idade das Trevas, a igreja entendia que o homem seria sido criado à imagem e semelhança de Deus. Essa concepção levou as pessoas a pensarem que aqueles que não possuíam essa semelhança, ou seja, que não estavam dentro desse padrão, deveriam ser apartados da sociedade, por não serem considerados humanos. Tal forma de abandono também era reflexo do pensamento que vinha se desenvolvendo, até então, sobre a pessoa surda. Como o pensamento religioso prevalecia na época, dado o poder da igreja, tudo que não era compreendido pelo homem, como os fenômenos da natureza e as doenças, por exemplo, eram considerados desígnios divinos.

A educação das crianças, geralmente pertencentes à nobreza, geralmente ficava sob a responsabilidade da Igreja Católica. Os surdos geralmente ficavam restritos ao convívio com os familiares. Segundo Knapik e Angelino (2023), muitas vezes os surdos eram colocados na condição de escravidão, obrigando-os a passarem toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela.

Os autores destacam ainda que o corpo da pessoa com deficiência era percebido como “[...] uma “Oficina do diabo” que precisava ser exorcizada para poder tomar seu lugar na sociedade. Por isso, os surdos foram queimados na “fogueira da inquisição” para que suas almas fossem purificadas (Knapik; Angelino, 2023, p. 43). Contudo, somente no final da Idade Média em diante é que se começa a observar os relatos sobre a vida e educação dos surdos.

Strobel (2010) assinala que já no século XVI, bastante interessado em estudar o caso de seu filho surdo, o médico e filósofo italiano Girolamo Cardano (1501-1576) é quem reconhece as habilidades da pessoa surda e afirma pontualmente que a surdez não impede uma pessoa de receber instrução. Ele foi reconhecido como um dos maiores pensadores de sua época (Berthier, 1840), pois apresentou um exemplo de como fazer surdos ouvirem a leitura e conversarem por escrito. Pois, assim “[...] ele contempla com seu espírito a imagem das coisas” (Berthier, 1840, p. 15). É no início desse século que as pessoas começam a acreditar que os surdos podem aprender por meio de procedimentos pedagógicos, sem que haja interferências sobrenaturais.

Nesse mesmo período, na Espanha, a autora destaca que o monge beneditino Pedro Ponce Leon (1510-1584) criou métodos para educar surdos por meio da datilografia, escrita e oralização. Segundo ela, ele também criou uma escola para professores surdos. Strobel (2010) destaca também que o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) foi quem criou o primeiro tratado de “ensino de surdos-mudos”, iniciando com a escrita sistematizada pelo alfabeto, tornando-se o primeiro a idealizar e desenhar o alfabeto manual. Sua maior contribuição para a educação de surdos foi a publicação da obra “Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos”, onde argumentou e defendeu que seria mais fácil para o surdo aprender a ler, se cada som fosse representado de forma visível, pelo alfabeto manual.

A mesma autora também destaca que já no século XVIII, na França, o clérigo e educador francês Charles-Michel de L’Epée (1712-1789) tornou-se conhecido como “pai dos surdos” e foi um dos primeiros a defender o uso da Língua de Sinais. Berthier (1984) comenta que L’Epée criticou os que forçavam o uso mecânico da fala nas pessoas surdas, em um contexto carregado de superstições e preconceitos na Europa Ocidental, e que estes poderiam ser instruídos com o auxílio de gestos:

[...] como eu já havia explicado, todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos” como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, L’Epée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. E ele fez com que seus tesouros escondidos florescessem – verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve o problema de uma linguagem universal a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável L’Epée criou um novo mundo, toda uma geração (Berthier, 1984, p. 179).

L’Epée também criou a primeira escola pública para surdos em Paris, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760. A partir da publicação de seu livro “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, foi possível elaborar e executar com êxito uma proposta pedagógica nessa direção; e mesmo com tantas críticas, muitos métodos foram desenvolvidos e discutidos, sobretudo para saber qual seria a melhor opção para a educação dos surdos. Charles L’Epée foi, portanto, “[...] o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento” (Berthier, 1984, p. 179).

Fernandes e Moreira (2014) assinalam que

Era 1880. Na Europa e na América, vivia-se o auge da controvérsia envolvendo metodologias de ensino que contrapunham fala e língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas de surdos. Em Milão, na Itália, durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, a decisão de proibir a língua de sinais e seu legado cultural no processo educacional de surdos teria impactos definitivos para a vida das pessoas surdas nos próximos cem anos (Fernandes; Moreira, 2014, p. 53).

No Brasil, o professor surdo francês Eduard Huet (1819-1908), iniciou a primeira escola de surdos com língua de sinais, no século XIX. Após concluir seus estudos na França, e se formar professor, Huet fundou a escola para surdos na cidade de Bourges, França (Delaporte, 2005), por volta de 1848. Sua atuação está ligada às origens da educação pública para surdos no Brasil (em 1857), veio a convite do Imperador Dom Pedro II, e no México (em 1867), países em que fundou as primeiras escolas oficiais para pessoas surdas. Ele fundou também o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 1857, e permaneceu no Brasil por quase nove anos, até ir embora para o México, onde chegou no início de 1866, com a ideia de fundar uma nova escola para surdos na capital mexicana.

Entre o final do século XVII e parte do século XIX, quando a língua de sinais já era utilizada na instrução, “[...] vários surdos conseguiram representar e colher significância em meio aos espaços acadêmicos na Europa” (Perlin, 2003, p. 87). Mas a temática da Educação Inclusiva se tornou evidente sobretudo no século XX, passando-se a se destacar nos debates políticos e educacionais, abordando-se principalmente a garantia de acesso e permanência na escola para todos (Cruz; Araújo, 2016). Nessa perspectiva, os eventos mundiais nessa temática se fortaleciam e contribuíram para o desenvolvimento das discussões, que já vinham sendo fortalecidas em vários países.

Com relação aos eventos interacionais, o Congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais. Para além desse congresso, houve debates sobre educação surdos em vários eventos, muitos deles organizados por professores de surdos, como: Paris, 1878; Milão, 1880; Bruxelas, 1883; Paris, 1900. Dentre outros, houve também congressos organizados por surdos, como em Paris, 1889; Chicago, 1893; Genebra, 1896; Dijon, 1898; Paris, 1900.

Em 1879 ocorre o *Primeiro Congresso Nacional Para o Melhoramento das Condições dos Surdos-Mudos*, na cidade de Lyon. Neste evento, educadores franceses que trabalhavam com estudantes surdos discutiram qual seria o melhor método a ser utilizado em França. Em

1880 foi realizado o *Congresso Internacional de Surdo-Mudez*, em Milão, Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente, alegando-se que ela destruíria a capacidade da fala dos surdos.

A preferência pelo oralismo foi reconhecida no II Congresso Internacional de Educação do Surdo, ocorrido em Milão, na Itália, em 1880, quando ficou decidido a educação de surdos deveria se dar exclusivamente pelo método oral [...] os professores surdos foram destituídos de seu papel de educadores e a língua de sinais foi proibida de ser usada pelos professores na educação e na comunicação com seus alunos surdos (Choi, 2011, p. 9-10).

Fernandes e Moreira (2014) esse congresso representa um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, mas à revelia do que os próprios professores surdos defendiam como princípio pedagógico básico, que era aprender com base na língua de sinais. Comenta que um século depois, Carlos Skliar, importante e influente teórico do bilinguismo e da diferença surda, ao estudar os fatores históricos que legitimaram a proibição da língua de sinais, na época, concluiu que isso estava relacionado aos esforços em estabelecer um estado italiano coeso e unificado, política e linguisticamente.

O *Terceiro Congresso Internacional de Educação de Surdos* aconteceu em Bruxelas, em 1883, evento que ficou conhecido como o “Terceiro Congresso para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos”, onde se avaliou as melhores práticas na educação e no bem-estar das pessoas surdas.

Em 1900, durante a Exposição Universal de Paris, aconteceu o *Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos*, onde houve reivindicações em defesa de uma educação de surdos que os considere desde as suas particularidades, como o acesso a diversas áreas de trabalho, bem como a possibilidade de se tornarem professores.

Só entre 1878 e 2015 já foram realizados 22 congressos, e nos anos posteriores muitos outros foram realizados, contribuindo sobretudo para as discussões de ações de inclusão, o desenvolvimento da língua de sinais, a formação de professores surdos, o aprofundamento do conhecimento e os direitos e necessidades das pessoas surdas.

Já no contexto brasileiro, Fernandes e Moreira (2014) consideram os anos 1990 como o marco da insurgência dos movimentos surdos no país. Foi nessa época, segundo as autoras, que iniciaram tanto os debates conceituais sobre língua de sinais quanto sobre bilinguismo, assim como houve os “[...] reflexos dos modelos clínicos-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, teorizações sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos

esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil” (Fernandes; Moreira, 2014, p. 52).

Destacam que esse movimento foi protagonizado sobretudo por ativistas surdos, seus familiares e profissionais da área e por pesquisadores que buscavam consolidar o campo epistemológico desse debate. Assim, passaram a localizar os movimentos surdos no “[...] espaço das lutas multiculturalistas mundiais, empreendidas por grupos políticos minoritários em defesa de direitos étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de liberdade religiosa, entre outros casos” (Fernandes; Moreira, 2014, p. 53).

Entre os anos de 1990 a 2000, pode-se dizer que o principal ponto de pauta dos movimentos surdos sinalizantes foi o reconhecimento da língua de sinais como uma língua legítima, dentro das regras da linguística. Mas, paralelo a esses movimentos, as políticas educacionais para pessoas surdas ganham força, mas são acompanhadas de inúmeras disputas ideológicas, influenciando pontualmente os campos da política linguística e das políticas de educação inclusiva para esse grupo de estudantes.

No ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser reconhecida no Brasil como meio legal, usada na comunicação de pessoas surdas, por meio da Lei N.º 10.436/2002<sup>10</sup>, também denominada Lei de Libras. Passou-se a considerar que as línguas de sinais possuem legitimidade linguística, pois se desenvolvem conforme às necessidades comunicativas de comunidades e culturas, sendo completas como qualquer outra língua oral. Desta forma, assinala:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.  
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Ao argumentar nessa direção, Oliveira e Cunha (2009) observam:

As línguas de sinais podem ser comparáveis a quaisquer línguas orais tanto em relação à sua complexidade quanto à sua expressividade. Em virtude de sua modalidade viso-gestual, utilizam-se as mãos, expressões faciais e o corpo, no intuito de produzir os sinais linguísticos que, por sua vez, são percebidos pelos olhos, enquanto as línguas orais possuem a modalidade oral auditiva, em que sons articulados são percebidos pelos ouvidos. Além disso, as diferenças não se restringem apenas ao canal de comunicação, mas também

---

<sup>10</sup> Reconhece juridicamente o estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais no Brasil e foi sancionada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

às estruturas gramaticais de cada língua. Entende-se por sinais aquilo que é chamado palavra ou item lexical nas línguas faladas (Oliveira; Cunha, 2009, p. 2-3).

A Lei de Libras abriu caminhos para que outras legislações fossem consolidando garantias legais no país. Diante desse cenário, outras legislações foram sendo criadas a fim de que o direito e a dignidade humana das pessoas surdas, assim como as demais pessoas, fossem garantidos. Em 2005 foi publicado o Decreto Federal N° 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, e propõe, dentre outras medidas, que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de 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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Nesse Decreto há o detalhamento que faltou à Lei de Libras, impactando de forma direta na educação das pessoas surdas no Brasil, a partir de 2005, em seus vários desdobramentos.

Em 2010, é publicada a Lei N.º 12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, profissional importante e necessário não só para a comunidade surda. Essa Lei também regulamenta outras questões, como formação, atribuição e os preceitos para sua atuação, pautados no zelo, ética e técnica adequadas.

Já em 2015, é publicada a Lei N.º 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), onde as pessoas surdas são contempladas em vários aspectos, como no direito à educação bilíngue, ao ensino de Libras e à formação de tradutores e intérpretes de Libras, tradução de editais em Libras. Essa Lei apresenta a pessoa com deficiência sob a ótica da independência, autonomia e do “[...] respeito às suas escolhas, não a reduzindo a uma questão meramente clínica e patologizante” (Rocha; Oliveira, 2022, p. 3).

Em 2020, foi publicado o Decreto N.º 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020), que durou alguns dias. Com relação a essa política, Rocha, Mendes e Lacerda (2021) destacam que “[...] as pessoas surdas parecem compor um grupo separado dos estudantes que compõem

o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e, aparentemente, a PNEE-2020 configurarse-ia como duas políticas em uma, com ações diferenciadas para dois grupos distintos [pessoas surdas e PAEE]” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 14). No entanto, por meio do Decreto N.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023, o presidente Lula revogou o Decreto N.º 10.502/2020, que instituiu a segregação educacional contra as pessoas com deficiência. Tratava-se de um Decreto que carecia de base científica e também fundamento humanístico, pois fomentava dentro das escolas regulares a segregação, uma vez que permitia aos gestores escolares a negação de matrícula aos alunos com deficiência.

Mesmo com as Leis vigentes e o aprofundamento das discussões,

Outro desafio que se impõe, e que não depende apenas de aspectos legais, é o respeito à diferença. Quando mencionamos sobre as barreiras atitudinais, uma das maiores dificuldades a serem superadas em âmbito mundial, de um modo geral, é a compreensão de que a diferença é o que constitui o ser humano. Nesse sentido, os aspectos legais podem ajudar a avançar, quando proporcionam a convivência com as diferenças nos mais distintos ambientes da sociedade (Rocha; Oliveira, 2022, p. 14).

Embora o avanço das legislações e ainda muitos direitos e ações a serem concretizados, questões a Skliar (2003) pontua que não devemos prever que todas as pessoas surdas sejam iguais, pois não existe uma identidade exclusiva e única para todos eles. Nessa direção, Soares e Fargetti (2022) observam que outras línguas de sinais são raramente registradas, mesmo que haja estudos que busquem compreender a diversidade no país. Estudos nessa perspectiva podem contribuir para a luta contínua da comunidade surda, a fim de que, de fato, se passe a conhecer as diferentes línguas de sinais do país, pertencentes às diferentes comunidades linguísticas.

Sobre a alfabetização de crianças surdas e a BNCC, Pereira (2021) buscou entender como funciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que é ela quem norteia a educação no país, procurando compreender de que forma ela aborda a educação bilíngue dos sujeitos surdos. Destaca que a BNCC não traz termos como educação bilíngue para surdos, nem reflexões sobre a surdez, assim como também não menciona práticas de alfabetização de surdos. Essas questões aparecem de forma geral, obrigando as escolas elaborarem suas propostas que atendam essas especificidades. Essa inobservância faz com que as escolas sejam desenvolvam práticas condizentes, a partir de métodos de aprendizagem eficazes, de modo a garantir e atender a educação bilíngue de surdos.

## 2.2 O estado do conhecimento sobre línguas indígenas de sinais no Brasil

Nesta subseção, para melhor compreensão do campo temático deste estudo, apresentamos um levantamento realizado sobre a produção acadêmico-científica que aborda *indígenas surdos*, compreendendo o período de 2008 a 2023 (15 anos), e tendo como questões de fundo os trabalhos que evidenciam os desafios e as possibilidades desses estudantes indígenas surdos em seus processos formativos. Este levantamento segue os encaminhamentos dos estudos do tipo Estado de Conhecimento, os quais dizem respeito à “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros [...]” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155-158).

Esse tipo de levantamento ajuda a orientar os passos da investigação, conhecer a produção intelectual e os conhecimentos acerca dos estudos relacionados à questão investigada. Além de ser um levantamento básico para tomada de decisões em relação à pesquisa, que está em andamento, também possibilita o contato com os movimentos acerca do objeto de investigação. Desta forma, cremos que é possível obter uma visão mais abrangente do interesse e foco acadêmico na discussão, abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, permite também “[...] apontar subtemas passíveis ou até mesmo a compreender os silêncios significativos a respeito do tema de estudo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Para este levantamento realizamos um mapeamento de teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo<sup>11</sup> de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Devido a carência de estudos sobre a temática, as buscas compreenderam um período de 15 anos, 2008 a 2023. Foram utilizados como descritores: *indígenas surdos* e *indígenas e surdez*. Para o refinamento da busca, nos concentramos nos trabalhos (dissertações e teses) produzidos nos programas de pós-graduação em Letras e Linguística e Educação, de Universidade públicas estaduais e federais. No total, foram levantados 27 trabalhos, sendo 20 dissertações e 7 teses. Neste texto, damos ênfase aos trabalhos que mais se aproximam e podem contribuir para a nossa investigação sobre *Letramento e alfabetização em Libras: obstáculos linguísticos vivenciados por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira*.

---

<sup>11</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Nosso objetivo era encontrar trabalhos que abordassem especificamente o indígena surdo no contexto da escola indígena, nas aldeias. Ao se aplicar o descritor *indígenas surdos*, sem a utilização de filtros, listamos 29 trabalhos; quando se aplicou o descritor *indígenas e surdez*, também sem a utilização de filtros, listamos apenas 4 produções, num total de 33 trabalhos. Esse dado, mesmo que tenhamos pesquisado uma única base de dados de maior referência no país, revela a escassez de estudos que explorem essa temática<sup>12</sup>. O levantamento aqui demonstrado é relevante, pois traz os resultados obtidos nas áreas de Letras e Linguística e Educação, com foco na pessoa surda indígena, com o intuito de produzir o máximo de informações.

A CAPES possui um portal com fontes seguras de divulgação de trabalhos científicos, que serve de base para pesquisadores de várias áreas do conhecimento, sobretudo no que diz respeito a teses e dissertações. No Quadro 1 trazemos 13 trabalhos, uma síntese dos mais significativos para o nosso estudo, que abordam os estudantes indígenas surdos, compreendendo o período de 2008 a 2023.

**Quadro 1:** Trabalhos que abordam os estudantes indígenas surdos

| N. | TÍTULO   | AUTOR                            | TIPO/<br>GÊNERO | PROGRAMA -<br>CURSO             | ANO  | INSTITUIÇÃO |
|----|--|----------------------------------|-----------------|---------------------------------|------|-------------|
| 1  | <b>Cultura surda e educação escolar Kaingang.</b>  | GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha | MESTRADO        | EDUCAÇÃO                        | 2008 | UFSC        |
| 2  | <b>Mapeamento das línguas de sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul.</b>       | VILHALVA, Shirley                | MESTRADO        | LINGUÍSTICA                     | 2009 | UFSC        |
| 3  | <b>A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.</b> | LIMA, Juliana Maria da Silva     | MESTRADO        | EDUCAÇÃO                        | 2013 | UFGD        |
| 4  | <b>Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos.</b>                                 | SUMAIO, Priscilla Alyne          | MESTRADO        | LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA | 2014 | UNESP       |
| 5  | <b>Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí.</b>  | ELER, Rosiane Ribas de Souza     | MESTRADO        | LETRAS                          | 2017 | UNIR        |
| 6  | <b>Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar.</b>  | COSTA, Míria Gil de Lima         | MESTRADO        | LETRAS                          | 2017 | UNIR        |

<sup>12</sup> Mateus (2021), no artigo denominado *Levantamento bibliográfico sobre indígenas e surdos e sua relação acerca do acesso e permanência às instituições do ensino superior*, trabalho que é um recorte da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FACALE, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, apresenta dados da investigação realizada nas produções acadêmicas do banco de dados da CAPES e da BDTD, inscritas ao período de 2002 a 2019. Embora observe que a produção de indígenas surdos no Ensino Superior seja escassa, abrindo um leque para futuras pesquisas, depois de analisar os trabalhos selecionados, e apresentar a escassez de produções acadêmicas no que diz respeito ao Indígena Surdo no ensino superior, observou que a maioria dos selecionados levantam questões intrigantes e importantes a serem discutidas. Segundo a autora, os estudos discutem a realidade de indígenas surdos, o uso de Libras, sua própria Língua de Sinais (Línguas Emergentes), e o suporte linguístico criado por alguns grupos para a comunicação.

|    |   |  |           |                          |      |        |
|----|---|--|-----------|--------------------------|------|--------|
| 7  | <b>Educação Escolar de Indígenas Surdos: Um olhar para o contexto Apinajé Araguaína.</b>  | BARROSO, Fabiane Silva                     | MESTRADO  | LINGUÍSTICA E LITERATURA | 2022 | UFNT   |
| 8  | <b>Constituição dos sinais Paiter Suruí x parâmetros das línguas de sinais.</b>   | CARVALHO, Juliana Isabel Ribas Fagundes de | MESTRADO  | LINGUÍSTICA              | 2023 | UNEMAT |
| 9  | <b>O gestual e o linguístico: análises interculturais acerca da comunicação familiar e escolar de um indígena surdo na Aldeia Assurini do Trocará, município de Tucuruí, no Pará.</b> | VALENTE, Thaianny Cristine Dias            | MESTRADO  | EDUCAÇÃO                 | 2021 | UFPA   |
| 10 | <b>Etnografia de si no contexto do ensino da língua de sinais para alunos surdos indígenas Paiter Suruí de Rondônia.</b>  | PEGORARO, Odirlei                          | MESTRADO  | LETRAS                   | 2023 | UNIR   |
| 11 | <b>A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão.</b>   | COELHO, Luciana Lopes                      | DOUTORADO | EDUCAÇÃO                 | 2019 | UFGD   |
| 12 | <b>Surdo-Terena: a (in)existência de sujeitos (s)em política(s) linguística(s).</b>   | MUSSATO, Michelle Sousa                    | DOUTORADO | LETRAS                   | 2022 | UFMS   |
| 13 | <b>O povo da água: a emergência da língua Omáqua-Kambeba de sinais, uma descrição multimodal.</b>   | SANTOS, Marcos Roberto dos                 | DOUTORADO | LINGUÍSTICA              | 2023 | UNB    |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Dos 13 trabalhos listados, 10 são dissertações de mestrado e 3 são teses de doutorado. Os programas de pós-graduação que mais tem produzido nesse campo de estudo são os de Educação (4), Linguística (3) e Letras (4). Os demais apresentam apenas 1 trabalho. Com relação à região de concentração das universidades dos trabalhos produzidos, A região Norte (5) e Sul (5) é onde estão concentrados a maioria dos trabalhos desenvolvidos sobre indígenas surdos. A seguir apresenta também uma produção relevante a região Centro-Oeste (2), seguida da região Nordeste (1) e do Distrito Federal (1). A seguir passamos a descrever e a comentar os trabalhos pesquisados.

Giroletti (2008), no trabalho *Cultura surda e educação escolar Kaingang*, mestrado em educação, produzido no mestrado em educação da UFSC, com o olhar voltado a esta comunicação (os sinais Kaingang e a Língua de Sinais Brasileira - LSB), teve o objetivo de identificar os elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang e analisar os contextos em que os sinais linguísticos surdos próprios à cultura Kaingang se legitimam e se entrelaçam com a LSB. O estudo foi realizado na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada na Aldeia Sede, município de Ipuacu, oeste de Santa Catarina. A autora comenta que os sinais Kaingang registrados e apresentados trouxeram a possibilidade de discutir e analisar a influência cultural, além de entrar em contatos com sinais diferentes e outros que são entrelaçados com a LSB.

Observa que a história que antecede a escolarização desses estudantes aponta para o fracasso escolar e pessoal, o surdo visto como “Mudo”, deficiente, era excluído digno de cuidados. Acredita que esta nova identidade ficará para sempre, pois os estudantes surdos têm

outra lógica de representação na escola e na aldeia. Verificou que há o uso considerável dos Classificadores (CL, na LSB), talvez devido a estas construções de sinais na aldeia, na lida com a língua que os faz serem identificados como surdos Kaingang. A autora questiona se os sinais Kaingang (SKA) têm futuro como Língua ou se a tendência é desaparecer, devido ao contato destes surdos com outros, fluentes na LSB.

Vilhalva (2009), no estudo *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*, produzido no mestrado em linguística da UFSC, teve o objetivo de mapear e registrar como as línguas de sinais familiares estão emergindo no contexto plurilíngue, especificamente nas aldeias Jaguapiru e Bororo das comunidades indígenas do município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. A autora verificou que os sinais emergentes se diferem da língua de sinais, usada com língua padrão, devido não serem usados por um grande número de pessoas. Para ela, esses sinais não têm relação consistente devido haver diferenças nos ambientes familiares, fazendo assim que seus usuários troquem conforme suas necessidades. Observa que muitas vezes pode ser encontrado o mesmo sinal em diferentes ambientes familiares que não têm o mesmo significado. E que quando os sinais emergentes começam a ser influenciados pela língua de sinais, estes não passam de geração em geração.

Lima (2013), no estudo *A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*, produzido no mestrado em educação da UFGD, teve o objetivo de investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS. Os resultados revelaram que a criança surda interage e se comunica na família por meio de sinais icônicos, participa das brincadeiras com os irmãos e pares na escola; observa-se ausência do fogo doméstico, espaço de socialização, de vínculo na parentela e transmissão cultural.

Identificou também que os pais têm dificuldade na comunicação com seus filhos surdos, eles se comunicam com eles por meio de apontamentos em situações emergenciais do cotidiano. Os professores indígenas apontam como facilidade a presença do intérprete de Libras, que supre a falta de diálogo entre o professor do ensino comum e o aluno surdo; e indicam como dificuldade a falta de formação específica para a educação dos surdos.

Com relação às estratégias utilizadas pela família, estas consistem na atuação dos irmãos que se comunicam de maneira mais efetiva, utilizam senhas e alguns sinais simples da Libras. Já na escola, a estratégia utilizada é a presença do intérprete de Libras, mediadores entre os professores indígenas e o aluno surdo. Constatou ainda que o lugar ocupado pela criança

indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional, fatores esses determinantes na constituição das identidades culturais e linguísticas.

Sumaio (2014), no estudo *Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos*, produzido no mestrado em linguística e língua portuguesa da UNESP, teve o objetivo confirmar se existiam, de fato, sinais próprios dos Terena, filmar o uso desses sinais e posteriormente, fotografá-los de forma sistematizada para a pesquisa. A autora buscou também analisar a relação desses sinais com a Libras, as diferenças na língua utilizada dessa região em comparação com a Libras utilizada no Sudeste.

Para a autora, é notável que parte dessas pessoas não conheça a Libras, pois alguns nunca frequentaram a escola ou tiveram contato com surdos usuários de Libras. Destaca que os familiares dos surdos são ouvintes e falantes de português e terena, e os mais próximos conhecem os sinais terena. Alguns jovens estudam na cidade e estão avançando no uso e conhecimento da Libras, porém estes mesmos jovens utilizam outros sinais na aldeia, com seus familiares ouvintes, amigos e outros surdos, que não sabem Libras. Observou também existência de classificadores e incorporação de negação nesses sinais, o que são mais indicativos de que se trata de uma língua, e não apenas de sinais isolados. Mas, segundo ela, ainda não se pode chegar a uma conclusão definitiva, pois alguns desses sinais podem ser também uma variedade da Libras, haja vista que foram notadas algumas semelhanças entre seus sinais.

Eller (2017) no estudo *Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí*, produzido no mestrado em letras da UNIR, teve o objetivo de mapear os sinais utilizados por um grupo de alunos indígenas surdos do Povo Paiter Suruí, que se comunicam e se expressam por meio de sinais próprios criados na necessidade de comunicação. Como resultado, a autora registrou que há sinais próprios desses indígenas, os quais surgiram para suprir a necessidade de comunicação entre seus pares na escola com influência da visualidade, que é uma marca importante na cultura surda. Foram registradas duas categorias de palavras compostas por 103 palavras, e foram identificados 54 sinais (SPS). Conclui-se que esses indígenas surdos criaram sinais próprios para comunicação entre seus pares na escola, sendo influenciados pela visualidade que é uma marca presente na cultura surda.

Barroso (2022), no estudo *Educação Escolar de Indígenas Surdos: Um olhar para o contexto Apinajé*, produzido no mestrado em linguística e literatura da UFNT, teve o objetivo de compreender o processo de educação escolar dos indígenas surdos brasileiros. Somado a isso, descreveu como está a educação escolar dos indígenas surdos Apinajé. Deste último

objetivo, a autora concluiu que dos sete indígenas surdos acompanhados, apenas dois estão de fato matriculados em escolas indígenas. Observa que o fato de estarem matriculados nas escolas não garante o acesso à educação escolar, e que o modelo de educação escolar implementado pode não atender às necessidades específicas do povo Apinajé. Afirma a importância do aprendizado da Libras, e do contato entre os pares surdos para o desenvolvimento de sua identidade. Além disso, verificou a necessidade do registro de uma possível língua de sinais Apinajé.

Carvalho (2023), no estudo *Constituição dos sinais Paiter Suruí x parâmetros das línguas de sinais*, produzido no mestrado em linguística da UNEMAT, teve o objetivo de verificar se os sinais próprios dos surdos indígenas Paiter Suruí contemplam os parâmetros da Libras e também fazer uma descrição inicial dos sinais que analisados. Os resultados do estudo mostraram que sinais Paiter Suruí apresentam a estrutura básica das línguas de sinais, em específico aos 5 parâmetros da Libras ou de qualquer língua sinalizada. Para a autora, as estruturas dessas línguas naturais apresentam a mesma estrutura das línguas de sinais já oficializadas no mundo, sendo de modalidade espaço visual. Essa modalidade, no entanto, difere das línguas faladas/orais que é oral auditiva, mas estruturalmente apresentam os mesmos aspectos das línguas de sinais.

Valente (2021), no estudo *O gestual e o linguístico: análises interculturais acerca da comunicação familiar e escolar de um indígena surdo na Aldeia Assurini do Trocará, município de Tucuruí, no Pará*, produzido no mestrado em educação da UFPA, teve o objetivo de analisar os processos comunicativos estabelecidos entre o indígena surdo Assurini e os ouvintes, indígenas e não indígenas, na perspectiva de perceber como ocorre diferenciação na utilização, dos códigos e sinais indígenas com os sujeitos familiares e escolares, atentando para as formas pelas quais ambas demarcam a constituição e ressignificação identitária indígena surda na Aldeia Assurini do Trocará. A autora destaca que os dados apontam para a existência de acordos linguísticos que variam conforme os sujeitos e os ambientes com os quais se relaciona. No âmbito familiar e no contexto social da Aldeia, segundo ela, percebe-se a forte influência do contato surdo-ouvinte na criação e na utilização dos sinais que mediam os processos de comunicação e configuram-se enquanto fator indispensável em sua constituição identitária.

Pegoraro (2023), no estudo *Etnografia de si no contexto do ensino da língua de sinais para alunos surdos indígenas Paiter Suruí de Rondônia*, produzido no mestrado em letras da UNIR, teve o objetivo de compreender a intersecção das identidades surdas e indígena, explorando a riqueza e os desafios do ensino de Libras em tal contexto. O autor conclui que há necessidade de respeitar, reconhecer e valorizar as línguas indígenas de sinais e a diversidade

cultural nos processos educativos no contexto das escolas indígenas. Destaca que os olhos de seus alunos, os surdos Paiter Suruí, contam histórias de resistência, esperança e desejo. Diz que nas paredes da escola indígena onde atua viu retratos vivos de alunos que, assim como ele, buscam se afirmar em um mundo que nem sempre entende ou valoriza as suas singularidades. E conclui que a intersecção de ser indígena e ser surdo indígena é complexa e rica, e é nesse cruzamento que o papel de educador se torna essencial.

Coelho (2019), no estudo *A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão*, produzido no doutorado em educação da UFGD, teve o objetivo de investigar os discursos que circulam sobre as diferenças. Para tanto, mapeou os discursos/enunciados dos profissionais da educação indígena sobre a escola e a constituição de uma educação escolar diferenciada nas comunidades indígenas; analisou os discursos que circulam nas comunidades pesquisadas sobre as diferenças dos sujeitos surdos; problematizou as experiências de ensino de alunos surdos e estratégias linguísticas e didáticas utilizadas a partir das práticas narradas pelos professores; e analisou as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma educação inclusiva na escola diferenciada indígena.

Segundo a autora, os resultados indicam que, apesar da proposta pedagógica das escolas visitadas ser o ensino do guarani e do kaiowá como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua, para os estudantes surdos, o ensino tem priorizado a alfabetização em língua portuguesa, língua majoritária dos materiais didáticos, e da Libras, quando existem profissionais habilitados. Problematiza que o modelo educacional proposto para as escolas indígenas brasileiras baseados no ensino da língua materna indígena como primeira língua e da língua hegemônica como segunda língua, pois isso não se aplica aos estudantes surdos. Destaca também que as estratégias de ensino que estão sendo utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

Eller (2022), no trabalho *Estudo comparativo entre sinais da Libras, ASL e da língua de sinais dos indígenas surdos Paiter Suruí*, produzido no doutorado em linguística da UNEMAT, teve o objetivo de fazer uma análise comparativa entre sinais Paiter Suruí [registrados nas pesquisas Costa (2017), Gregianini (2017) e Eler (2020)] com sinais de outras línguas de sinais oficiais, entre elas a ASL e a Libras. A autora questionou se os sinais Paiter Suruí registrados nessas pesquisas apresentam a mesma estrutura de sinais de outras línguas de sinais.

Mussato (2022), no estudo denominado *Surdo-Terena: a (in)existência de sujeitos (s)em política(s) linguística(s)*, produzido no doutorado em letras da UFMS, teve o objetivo de

compreender como a (falta de) política linguística afeta a constituição subjetiva dos sujeitos surdos Terena. Para tanto, investigou o atravessamento de políticas linguísticas que perpassam o processo de constituição identitária dos surdos terena; 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; e problematizou os dispositivos de poder-saber e as estratégias de (de)colonialidade a partir do gesto interpretativo das representações de si e do outro do/sobre o surdo terena.

A autora conclui que a ânsia por ver legitimada as práticas linguísticas do domínio familiar e comunitário não esteve alheia ao desejo de ver suas indagações aparecerem explicitamente em um documento específico, ou difusa em documentos, que alcançasse os domínios escolares, sobretudo, o fazer educacional institucional indígena. Assim, a Carta dos Surdos Terena segue em construção ou enfraquecida por correntes de poder que limitam sua finalização e envio às autoridades nacionais. Destaca que eles são vistos como surdos no fazer educacional que os inclui por meio da Libras para o ensinamento da língua portuguesa, a língua nacional. São vistos como indígenas frente a carência de uma educação linguístico cultural terena legitimada por diretrizes escolares indígenas. Mas destaca que são igualmente invisibilizados no mesmo cenário.

A autora confirma a hipótese de que a falta de visibilidade às políticas linguísticas (sejam elas explícitas publicadas em ditames jurídico-administrativos e as explícitas, exercidas no seio familiar, no cenário educacional escolar) que contemplem os aspectos sócio histórico e cultural dos surdos-terena, via língua, reforçam as marcas de colonialidade dos sujeitos, frente a interposição da(s) cultura(s) e língua(s) do outro(s).

Santos (2023), no estudo *O povo da água: a emergência da língua Omágua-Kambebe de sinais, uma descrição multimodal*, produzido no doutorado em linguística da UNB, teve o objetivo de mapear os indígenas surdos do povo Omágua Kambebe de São Paulo de Olivença, no Amazonas. Para tanto, identificou os sinais utilizados por indígenas surdos desse povo; buscou compreender a constituição *querológica* e morfológica dos sinais; analisou as especificidades socioculturais da região e suas influências na *ressemiotização* dos sinais; e fez reflexões sobre a necessidade da criação de políticas públicas que valorizem a identidade cultural e linguística dos indígenas surdos da etnia.

Os dados levantados pelo autor apontam que a materialidade e a robustez do caráter linguístico da Língua Omágua-Kambebe de Sinais (LOKS) e, devido a sua natureza visual e espacial, a LOKS, se constitui de forma multimodal em toda sua complexidade e nível linguístico. Destaca que essa língua se apresenta com papel fundamental para rupturas de

práticas sociais excludentes e de silenciamento pela cultura hegemônica, possibilitando a representação e a (res)significação do mundo pelos indígenas surdos desse povo.

Destaca que a LOKS não é um conjunto de formas visuais de comunicação simplória, mas é constituída de um completo e complexo sistema linguístico. É que o reconhecimento dessa língua nas políticas públicas e no meio social em que estão inseridos, além de permitir mais acesso ao conhecimento, à interação social e à valorização de sua cultura e identidade, rompe com a ideia nacionalista de unificação tanto da língua oficializada da comunidade surda brasileira.

De modo geral, fica evidente a abordagem qualitativa seguida nos estudos investigados, e em maior parte ocorre uma fundamentação teórica e metodológica com base nos pressupostos da teoria pós-crítica. Do ponto de vista dos estudos surdos, os autores seguem, como referências de base, Skliar (1998), Quadros (2019) e Quadros e Karnopp (2004), dentre outros. No que se refere à fundamentação para a língua de sinais indígena dos estudos, destacam-se autores como Perlin (2010) e Vilhalva (2012).

Com relação aos aspectos metodológicos abordados, foram registrados 3 estudos de caso. Os demais, ainda que tenha optado por esse tipo de estudo, estabelecem relações, na sua maioria, com orientações de cunho etnográfico, destacando-se ainda pesquisas que se amparam nos pressupostos da etnolinguística, da etnobiografia, assumindo, portanto, um caráter participante. Destacam-se, como instrumentos de produção de dados, as entrevistas e as observações das interações.

Com relação aos pontos que mais convergem entre os trabalhos analisados, destacamos que a falta de visibilidade às políticas linguísticas, o que ajuda a reforçar a invisibilidade dos indígenas surdos, a necessidade de respeitar, reconhecer e valorizar as línguas indígenas de sinais e a diversidade e diferença cultural nos processos educativos no contexto das escolas indígenas. Dado importante, os sinais emergentes geralmente se diferem da língua de sinais, usada com língua padrão, devido não serem usados por um grande número de pessoas.

Do ponto de vista do indígena surdo, os estudos mostram que a criança surda interage e se comunica na família por meio de sinais icônicos. Mas eles e elas são vistos como surdos no fazer educacional que os inclui por meio da Libras para o ensinamento da língua portuguesa, a língua nacional. As estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para invisibilizar as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos, e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

### 2.3 Letramento e alfabetização na educação de surdos

Para que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas não se percam, é preciso que eles aprendam a língua indígena, para que possam socializar os conhecimentos linguísticos, os saberes das tradições, os rituais, dentre outros. A língua indígena é, portanto, essencial na alfabetização e no letramento das crianças indígenas. Nessa perspectiva, esse processo deve ser abordado de forma intercultural, sempre valorizando a língua materna e as culturas tradicionais.

Embora a alfabetização, apropriação de um sistema de escrita, ocorra em língua portuguesa, cabe destacar que em Libras, devido esta ser uma língua de modalidade visual-gestual, e sem escrita convencionalmente institucionalizada no currículo, ela é adquirida como primeira língua. Isso nos convida à reflexão de que o processo de letramento e a alfabetização de surdos não deve ser pensado na lógica do modelo dos ouvintes, pois isso vai exigir metodologias bilíngues específicas.

Todavia, Kleiman (2005), ao falar de métodos, diz que

Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam (Kleiman, 2005).

Considerando os métodos, as especificidades do contexto e das pessoas, a alfabetização e o letramento de crianças indígenas devem ser abordados de forma intercultural, valorizando a língua materna e as culturas tradicionais. É fundamental que seja garantida uma educação específica e diferenciada ao contexto sociocultural das populações indígenas, principal desafio. Para Albuquerque e Almeida (2021),

[...] a Educação Escolar das Crianças Indígenas assume relevância, considerando que a Educação Infantil nas aldeias ocorre de acordo com a tradição, a cultura e os costumes de cada povo. Enquanto na sociedade nacional as crianças são inseridas em escolas específicas ainda nos primeiros anos de vida, nas aldeias indígenas elas são imersas numa educação promovida pela comunidade e, até os seis anos de idade, estão sob a responsabilidade das mães, aprendendo o que sua sociedade considera importante, quando os saberes tradicionais são inculcados nas mentes incipientes dos pequenos, dos quais eles não mais se separarão. É uma educação da vida e para a vida (Albuquerque; Almeida, 2021, p. 80).

Albuquerque (2007) comenta que a alfabetização, considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”, foi levada à sala de aula no final do século XIX, “[...] mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita” (Albuquerque, 2007, p. 11-12). Comenta que a maioria de nós também teve experiência escolar com ênfase na “codificação” e “de codificação”, já que passamos pela alfabetização até as décadas finais do século passado.

E destaca que essas experiências de alfabetização, muitas vezes “traumatizantes”, não estão só relacionadas aos castigos aos quais muitos de nós fomos submetidos, mas também às próprias atividades desenvolvidas, que se davam com ênfase na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras sem significados. Mas observa que é a partir da década de 1980, que o ensino da leitura e da escrita, tradicionalmente centrado no desenvolvimento dessas habilidades, e desenvolvido com o apoio de material didático centrado na memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado.

Segundo a autora,

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi bastante difundido a partir da década de oitenta. No que diz respeito à alfabetização especificamente, surge o conceito de “analfabetismo funcional” para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguiam fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização (Albuquerque, 2007, p. 16).

Albuquerque (2007) destaca que o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos textos de diversos gêneros. E Kleiman (2005) reforça que o letramento, vai mais além disso, pois envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto

[...] no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: [...] adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; [...] arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; [...] fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro (Kleiman, 2005, p. 9).

Todavia, Tfouni (1992) recusa as classificações “iletrado” e “pouco letrado” por acreditar que o letramento é um *continuum*, pois os sujeitos assumem diferentes posições a depender do momento sociohistórico e do espaço ocupado, assim, podemos dizer que há letramentos de diferentes naturezas. Kleiman (1995, p. 18-19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Ao buscar estabelecer uma relação entre alfabetização e letramento, Soares (1998) diz que

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não insepáráveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).

Soares (1998) explica que o termo letramento é a versão dada ao português da palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Portanto, ser letrado é “poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever” (Albuquerque, 2007, p. 21). Logo, cabe à escola garantir a formação desses cidadãos letrados, construindo estratégias de ensino, como pontua a autora, que permitam alcançar aquela meta: alfabetizar letrando.

Brian Street, ao estudar o letramento, definiu que há uma indissociabilidade entre letramento e ideologia e isso fez com que ele repensasse sua teoria, pois a alfabetização é também ideológica, uma vez que sua base se ancora “numa visão de mundo particular e num desejo de que essa visão da alfabetização domine e marginalize as outras” (Street, 2011, p. 8). Observando essas relações, Pereira (2019) comenta:

Podemos nos indagar, então, a respeito de como as instituições de ensino têm garantido, por meio das práticas de letramento, o caráter plural das identidades e das personalidades de seus alunos. E mais: de que modo os professores têm buscado articular suas aulas de leitura e escrita aos múltiplos contextos de atividade? Essas são dúvidas para as quais, certamente, não serão atribuídas respostas definitivas nesta dissertação, mas, diante do que hoje se percebe no cenário da educação brasileira, existem práticas, a exemplo da alfabetização formal, que carecem de mudanças, dado o seu perfil homogeneizador de comportamentos, papéis e personalidades (Pereira, 2019, p. 77).

Porém, na educação monocultural e uniformizadora, dominante, não há espaço para se discutir de fato diferenças culturais, as diferenças linguísticas e as pluriépistemologias, muito

menos o ensino de línguas indígenas. Nessa direção, é necessário desenvolvimento de políticas de reconhecimento intercultural, sempre articuladas a políticas de descolonização do conhecimento, de modo a superar o eurocentrismo e de se abrir para o diálogo interepistêmico (Tubino, 2004).

Mas não tem havido espaço para caráter plural das identidades e das personalidades de seus alunos. E quando se coloca a necessidade de trabalhar os conteúdos na perspectiva do letramento crítico, somos confrontados com a existência de um letramento cujo desenvolvimento segue um padrão neutro, que no ensino da língua ainda limita os estudantes a uma alfabetização centrada no processo de decodificação. Noutra perspectiva, Kleiman (1995) afirma que o letramento deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais, cujos modos de funcionamento implicam diretamente as formas pelas quais os sujeitos constroem suas relações de identidade e de poder.

Nessa direção, como observam Albuquerque e Almeida (2021), existe um letramento próprio do universo indígena, o que pressupõe o direito à educação diferenciada, que está presente nas mais variadas atividades do cotidiano das pessoas,

[...] notadamente nas atividades que prescindem a escrita, quando a oralidade, rituais e mitos efetivamente constroem conhecimento e efetivam um “letramento indígena”, que muito pode contribuir com a alfabetização, promovendo uma “Educação Escolar Indígena Infantil”, em perfeito diálogo com a “Educação Indígena”. Uma educação emancipatória, promotora de seres humanos pensantes e autônomos, em convivência harmoniosa de comunidades fraternas (Albuquerque; Almeida, 2021, p. 81).

Quando se fala de letramento e alfabetização do indígena, é preciso compreender que as línguas indígenas possuem importante papel nessa relação, pois há que se considera o seu caráter sociocósmico, que possibilita a conexão e a comunicação com os mundos existentes. As línguas indígenas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (Baniwa, 2019).

Dito isto,

O letramento em línguas indígenas não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa; diferentemente, aumenta as potencialidades de seus usos entre gerações, espaços, escola, etc. No planejamento de uma aula ou no desenvolvimento de um projeto, devemos pensar nessas e em outras funções. O que não se pode é seguir o modelo de uma língua de tradição escrita e transpor para uma língua de tradição oral. Isso não faz parte da composição da educação intercultural (Silva, 2020, p. 267).

Simas (2012) explica que muitos gêneros do “contato” passaram a fazer parte da rotina das comunidades indígenas, quais sejam:

[...] a assembléia, o discurso, o debate, a conferência etc, constituindo-se gêneros orais públicos que merecem ser trabalhados tanto em Língua Portuguesa como em língua indígena pela escola, pois eles passam a compor as rotinas das comunidades e realiza-se muitas vezes na língua mãe da sociedade. [...] Todavia as práticas sempre são ressignificadas, adquirindo novas características peculiares da novacultura. [...] Observa-se que dependendo do contexto sócio-cultural e das formas de contato, uma comunidade indígena pode utilizar mais um determinado gênero do que outros. Entendemos que, antes de se formular o currículo escolar para o ensino de línguas, deve-se fazer um levantamento dos gêneros mais recorrentes no contexto e no domínio discursivo da comunidade indígena para que os mesmos sejam levados às aulas de ensino e aprendizagem de línguas. (Simas, 2012, p. 22).

No entanto, o letramento de estudantes indígenas surdos vai além das tradicionais práticas de alfabetização, pois exige o desenvolvimento da capacidade de utilizar a leitura e a escrita, conjunto de práticas sociais, de maneira funcional e significativa em diferentes contextos sociais, as experiências da vida sociocultural, tanto como um sistema simbólico quanto como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Envolve a aprendizagem da língua portuguesa escrita, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como suporte para compreensão e aquisição. É um processo que vai além da mera alfabetização.

O letramento de indígenas em Libras tem também o objetivo de fortalecer a identidade cultural e linguística do povo indígena, o que vai lhe garantir o acesso à educação e outros direitos. Mas, como afirma Maher (2007) o bilinguismo de minorias linguísticas quase sempre resulta em um modelo assimilacionista de submersão, ou seja, o aluno utiliza uma língua diferente da majoritária e, por não ter com quem interagir em sua língua materna, é forçado a abandoná-la em favor da língua oficial e hegemônica.

Em seus estudos acerca da inclusão, Góes e Tartuci (2002, p. 114) descrevem situações excludentes, pois muitos professores ainda submeterem crianças e adolescentes surdos a “copiar da lousa, copiar do colega, copiar de seu próprio caderno – o aluno surdo aprende e acaba por fortalecer este tipo de estratégia: copiar para se manter vivo no ambiente”. Em muitos casos, como estratégia de ‘sobrevivência’ em sala de aula, os estudantes simulam o papel de aprendizes e reproduzem os rituais escolares para ocupar o ‘lugar’ de aluno em sala de aula. Os mecanismos de resistência às práticas de ensino desenvolvidas na escola, acabam por penalizá-los.

No que se refere a essas práticas e o que é preconizado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), Pereira (2019) comenta que mesmo que a legislação para a educação escolar indígena assegure o direito à educação diferenciada, garantindo a aprendizagem das línguas maternas, com “conteúdos curriculares propriamente indígenas e [...] modos próprios de transmissão do saber indígena” (Brasil, 1998), as escolas indígenas ainda não possuem materiais específicos e diferenciado, e nem professores com formação específica para desenvolverem um trabalho na perspectiva da especificidade. Para a autora,

O RCNEI é um dos vários passos para que a educação indígena diferenciada possa concretizar-se, sem esquecer que esta educação depende também do professor, do livro didático, de projetos políticos pedagógicos, cursos de capacitação, dos poderes públicos e, claro, das comunidades indígenas (Pereira, 2019, p. 24).

No caso dos estudantes surdos, Sánchez (2002) defende que o bilinguismo deveria considerar o acesso pleno à língua de sinais, como primeira língua, já que é um fator necessário à subjetividade, à constituição de sentidos sobre o mundo e acesso aos demais conhecimentos. Mas o que tem ocorrido é que o português escrito é imposto nas atividades escolares de forma obrigatória, sendo ensinado como língua materna e não como segunda língua (o que ocorre com os estudantes indígenas surdos), desconsiderando-se a ausência de primeira língua, que neste caso seria a Libras indígena.

Na ideia de verificar se essas questões aparecem no Documento Curricular do Tocantins<sup>13</sup> (DCT), o qual apresenta proposições para a educação infantil e para o ensino fundamental às escolas do estado e cujos direcionamentos estão descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificamos que um dos objetivos do DCT é que

[...] possa contribuir para o norte da prática pedagógica, bem como para a construção dos currículos das redes de ensino e o desenvolvimento das aprendizagens necessárias, na busca de **maior equidade** para as crianças da Educação Infantil, bem como de todos os estudantes do Ensino Fundamental do Tocantins (Documento Curricular do Tocantins - DCT, 2019, p. 10, grifo nosso).

---

<sup>13</sup> No estado do Tocantins, o DCT foi consolidado em regime de colaboração com os 139 municípios, sendo aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução N.º 24, de 14 de março de 2019 (DCT, 2019).

A equidade aparece no documento, o que pressupõe a igualdade de condições e oportunidades, mas não aborda pontualmente o bilinguismo de indígenas, e o acesso pleno à língua de sinais, numa perspectiva de direitos humanos.

Neste documento, a área de linguagens é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. São componentes que contribuem, segundo o entendimento posto, para a formação social do ser humano ao interagir cotidianamente por meio das diversas linguagens, como “[...] verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, artística, sonora e digital [...]”, visando ampliar as capacidades expressivas dos estudantes em manifestações artísticas, corporais e linguísticas (Documento Curricular do Tocantins - DCT, 2019, p. 10). Mas não avança para definições e procedimentos que de fato se compreenda essas diversas linguagens, sobretudo a Libras nesse contexto específico.

O DCT preconiza que nos anos finais do ensino fundamental vai ocorrer um aprofundamento das práticas artísticas, corporais e linguísticas na vida dos estudantes, portanto, os conhecimentos dos componentes da área de linguagens devem levar os estudantes a questionamentos, análises, reflexões, escolhas, criticidade, descobertas, conclusões e ações, na sociedade. E, ao considerar a regionalidade do Tocantins, observa que os componentes devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas da área de linguagens. Assim, o documento traz as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que especifica que os estudantes devem:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e **valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.**

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

**Utilizar diferentes linguagens – verbal** (oral ou visual-motora, **como Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

**Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas

pertencentes **ao patrimônio cultural da humanidade**, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 63, grifos nossos).

Ao abordar as competências específicas da área de linguagens, o DCT diz que devem ser valorizadas as formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; que devem ser utilizadas diferentes linguagens, como Libras; que se deva levar em consideração, ao se utilizar as diferentes linguagens, os direitos humanos e o respeito ao outro; que se deve reconhecer o patrimônio cultural da humanidade. Mas tudo isso aparece de maneira virtual, deslocado de reflexões sobre a realidade do estado.

O DCT entende que a articulação das competências da área de conhecimento com as competências específicas de cada componente curricular levará os estudantes a compreenderem as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, o que se dará “[...] por meio do conhecimento e exploração das diversas práticas de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) e, assim, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Documento Curricular do Tocantins - DCT, 2019, p. 46).

O documento não aprofunda e não construiu para que o bilinguismo seja pensando também na perspectiva do acesso pleno à língua de sinais, como primeira língua, haja vista que a competência comunicativa em gêneros específicos, nem tanto usuais na sociedade não indígena, é exigida pela sociedade indígena; não sendo, portanto, correto, como afirma Simas (2012), a escola se ausentar dessa responsabilidade no ensino e desenvolvimento na língua materna da sua comunidade.

## **2.4 Contribuições da sociolinguística interacional para a educação de surdos**

Partimos do pressuposto de que o ensino de uma língua de sinais e o ensino de uma segunda língua (da nação) não deveria se pautar em critérios estritamente linguísticos, mas também considerar os aspectos socioculturais da comunidade, o que envolve sobretudo a formação de uma consciência política sobre os direitos das pessoas surdas (Skliar, 1999). Nesse sentido, as práticas bilíngues na educação de surdos, principalmente quando se trata de indígenas surdos, devem considerar o reconhecimento da diferença, a importância da língua

para a comunidade, tanto cultural quanto política dos grupos sociais. Essas inter-relações entre línguas, situações linguísticas específicas, e diferenças culturais, portanto, precisam de mais atenção nesses espaços diferenciados.

Como uma possibilidade de contribuição a essas questões, do ponto de vista linguístico, a Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem da linguagem que se preocupa em investigar a linguagem nas interações entre os falantes, considerando os estudos da sociedade e da cultura. Está concentrada na análise micro da comunicação, mas também no nível macro da vida social, ou seja, em saber como essa comunicação se desenvolve nos mais diferentes contextos sociais. Nessa direção, ao considerarmos que há diferentes significados sociais e culturais em eventos interacionais, “Gumperz (1982), o precursor desta vertente teórica, investigou os problemas de comunicação intercultural, para compreender como os indivíduos constroem e mantêm relacionamentos, exercem relações de poder, projetam e negociam identidades sociais” (Nóbrega, 2016, p. 56).

Conforme Nóbrega (2016), a Sociolinguística Interacional é conhecida no campo dos estudos linguísticos como uma vertente teórica que discute a organização social do discurso pelo ponto de vista sociológico e linguístico. Trata-se de uma teoria que tem como procedimento metodológico a pesquisa etnográfica e focaliza a intersecção entre língua e cultura, compreendendo os usuários da língua como co-construtores ativos de encontros sociais e em constante jogo cooperativo para construir sentidos em qualquer encontro conversacional.

Essa vertente teórica também nos ajuda a refletir sobre os variados aspectos do bilinguismo social, o que envolve populações minorizadas linguisticamente, e diz respeito a contextos em que coexistem duas (ou mais) formas linguísticas com divisão funcional de uso, que funciona da seguinte maneira: há uma variedade alta respeitada, neste caso o português, língua oficial que é fortemente padronizada e utilizada na educação escolarizada; de outro lado, há as variedades que não gozam de prestígio social (as suas comunidades de fala geralmente são invisibilizadas) e que são utilizadas em situações ditas informais (Calvet, 2002).

Além de estruturar o pensamento, a linguagem também mantém estreita relação com a cultura. Se, por um lado, as várias linguagens fixam e passam adiante os produtos do pensamento sob a forma de ciência, por outro, elas também sofrem a influência das modificações culturais. Trata-se de relações que envolvem o contexto e a cultura, pois “a linguagem é uma forma do comportamento aprendido e, assim, é reconhecida pelos antropólogos como um aspecto da cultura” (Keesing, 1961, p. 551).

Portanto, a relação entre linguagem e cultura é fundamental para a compreensão da linguagem, das línguas e dos processos culturais, pois a linguagem é ideológica, social, histórica

e cultural e está ligada à vida do ser humano. Como uma ação humana, é sobretudo na linguagem que estão inseridos as histórias, as experiências e os conhecimentos ancestrais vivenciados pelos indivíduos.

O conceito de Sociolinguística Interacional (S I) surgiu na década de 1970 e foi apresentado pelo linguista americano John Joseph Gumperz. Conforme Nóbrega (2016), a Sociolinguística Interacional é conhecida no campo dos estudos linguísticos como uma vertente teórica que discute a organização social do discurso pelo ponto de vista sociológico e linguístico. Trata-se de uma abordagem socio-interacional do discurso interdisciplinar, uma vez que dialoga com a Linguística, Sociologia, Antropologia, Filosofia e da Psicologia Social, envolvendo relações entre a linguagem, sociedade, cultura. Essa relação, por sua vez, passa a ser vista a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, centrando no exame da situação de interação linguística e social.

Para Gumperz (2015),

A Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem da análise de discurso que tem sua origem na busca de métodos replicáveis de análise qualitativa que explicam nossa capacidade de interpretar o que os participantes pretendem transmitir na prática comunicativa cotidiana. É sabido que os conversadores sempre confiam no conhecimento que, além da gramática e do léxico, se faz ouvir. Mas como esse conhecimento afeta a compreensão ainda não é suficientemente compreendido (Gumperz, 2015, p. 9, tradução nossa).

Assim, a SI propõe o estudo da língua na interação social, com foco na construção da interação linguística e social, fornecendo subsídios para a análise do contexto social. Além disso, considera os entendimentos construídos pelos participantes por meio dos sentidos inferidos na interação. Essa abordagem que analisa o discurso e tem como foco a nossa habilidade de interpretar o que os nossos interlocutores intencionam comunicar na interação cotidiana. Para Gumperz (2015),

O problema fundamental não é decidir o que uma expressão significa, mas determinar o que o falante intenciona transmitir por meio de uma mensagem específica. Esta visão, que inferências estão enraizadas no discurso tanto quanto na circunstância local em que são produzidas é, até agora, largamente aceita em estudos do discurso (Gumperz, 2015, p. 217, tradução nossa).

Fortemente ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa, os estudos nesse campo tanto podem dar maior atenção ao fenômeno linguístico quanto aos fenômenos interacionais. Trata-se de uma teoria que tem como procedimento metodológico a pesquisa

etnográfica. A SI focaliza a intersecção entre língua e cultura, compreende que os interlocutores, ou usuários da língua, são considerados co-construtores ativos de encontros sociais (Marcuschi, 1991; Tavares, 2006), e estão constantemente em um jogo cooperativo para construir sentidos em qualquer encontro conversacional.

No que se refere a essas experiências, a Sociolinguística, que é uma área da Linguística que estuda a língua falada na interface com a sociedade, está voltada ao uso da língua em situações reais de interação. Ao introduzir a concepção de variabilidade linguística, ela traz importantes contribuições para romper com um ideal de homogeneidade linguística, sustentado pelas teorias formalistas. Essa perspectiva parte do pressuposto de que as línguas são de natureza heterogênea e mutável e a variação observada não se dá de maneira desordenada ou aleatória, como pensavam os formalistas.

As análises que caracterizam essa área são uma interpretação dos fenômenos, sejam linguísticos, não-verbais, sociais, e outros, que contribuem para a construção do evento comunicativo. A análise dos processos interativos pelos quais os participantes negociam as interpretações, cooperando socialmente, são fundamentais.

Neste estudo, ao buscarmos focalizar o estudo da língua na interação social, neste caso na escola indígena, com atenção à construção da interação linguística e social dos estudantes surdos, a SI poderá fornecer elementos que nos orientem na análise dos obstáculos linguísticos mais frequentes no processo de letramento e alfabetização em Libras, Língua Portuguesa, vivenciados pelos estudantes Apinajé surdos, sobretudo no que se refere aos principais obstáculos linguísticos enfrentados pelos estudantes indígenas surdos em fase de letramento e alfabetização.

Considerando a organização da vida cotidiana, os sentidos e significados, como observa Moura (2013), as pessoas surdas podem ouvir um pouco, muito ou quase nada, mas, para elas, o mundo dos sons e o mundo da linguagem são diferentes daquele percebido pela criança ouvinte. Esta percepção, que rompe com um ideal de homogeneidade linguística, sustentado pelas teorias formalistas, e vai na direção da importância de considerar a autonomia da comunidade surda na criação e no desenvolvimento de sua própria linguagem.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Nesta seção, em que abordamos os caminhos metodológicos do estudo, discutimos a abordagem adotada e o tipo de estudo, descrevemos o perfil dos professores da Escola Estadual Indígena Katàn e as opções adotadas, discutimos os instrumentos de produção de dados e aspectos éticos do estudo, e, por fim, caracterizamos o *locus* de estudo e instrumentos de produção de dados.

#### 3.1 Abordagem e tipo de estudo

Trata-se de um Estudo Exploratório, cuja abordagem é qualitativa, realizada em duas fases: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira fase corresponde ao aprofundamento teórico na questão estudada. A segunda fase constitui a realização de entrevistas<sup>14</sup> com os professores investigados, para a produção de dados, e a análise de documentos que norteiam o ensino bilíngue para surdos na escola indígena

Uma das características mais importantes do Estudo Exploratório é a ênfase dada aos fenômenos ainda pouco explorados. Segundo Gil (2017), há certa tendência de que o planejamento dos estudos exploratórios seja mais flexível, buscando adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. É um tipo de estudo que envolve entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, possibilitando a análise de exemplos que estimulem a sua compreensão (Gil, 2017). A pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão.

Flick (2004) destaca que a pesquisa qualitativa não tem como referência um conceito teórico e metodológico unificado, uma vez que várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Ela não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, e “[...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 23). Além disso, valoriza a vivência, o conhecimento empírico, ou seja, as experiências dos sujeitos em seus contextos socioculturais, dando ênfase ao universo dos significados, para traduzir e expressar os acontecimentos dos espaços sociais.

Nessa direção, Moita Lopes (1994) explica que o paradigma de pesquisa interpretativista não se baseia na utilização da metodologia de pesquisa quantitativa para a

---

<sup>14</sup> O processo de preparação e condução das entrevistas é descrito em 5.1.

análise dos fatos sociais, pois entende que a realidade não pode ser estuada pondo o indivíduo a parte, já que esta é construída por ele.

### 3.2 Perfil dos professores da Escola Estadual Indígena Katàn

Para melhor compreensão do contexto no qual os participantes da pesquisa atuam, buscamos traçar um breve perfil dos professores entrevistados, como evidenciado no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 - Perfil dos professores da Escola Estadual Indígena Katàn**

| Participantes    | Formação  | Regime de trabalho | Anos em que atua                            | Tempo de atuação | Tempo de atuação na escola indígena                    |
|------------------|---|--------------------|---|------------------|--|
| Professora MARIA | Graduação em Letras e Pedagogia<br><br>Formação continuada em Educação Bilíngue pela SER/SEDUC/TO | Temporário         | Anos iniciais, finais do EF e Ensino Médio. | 26 anos          | 23 anos  |
| Professor RENATO | Graduação em Ciências Sociais   | Temporário         | Anos iniciais, finais do EF e Ensino Médio. | 3 anos           | 3 anos   |
| Professora SÔNIA | Graduação em Licenciatura em Letras/Libras  | Temporário         | Anos finais do EF e Ensino Médio.           | 5 meses          | 5 meses  |
| Professor PEDRO  | Graduação em História;<br><br>Especialização em Coordenação e Orientação Pedagógica               | Temporário         | Anos finais do EF e Ensino Médio.           | 5 anos           | 20 anos<br><br>(trabalho com comunidades tradicionais) |

**FONTE:** Elaborado pelo autor.

É importante destacar que para a preservação da identidade dos participantes, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram atribuídos nomes fictícios a eles. Fica claro no Quadro 2 que todos possuem formação em nível superior, sendo que apenas o Professor Pedro possui curso de pós-graduação *lato sensu* na área de gestão escolar e trabalha já há 20 anos com comunidades tradicionais. Professora MARIA, que possui

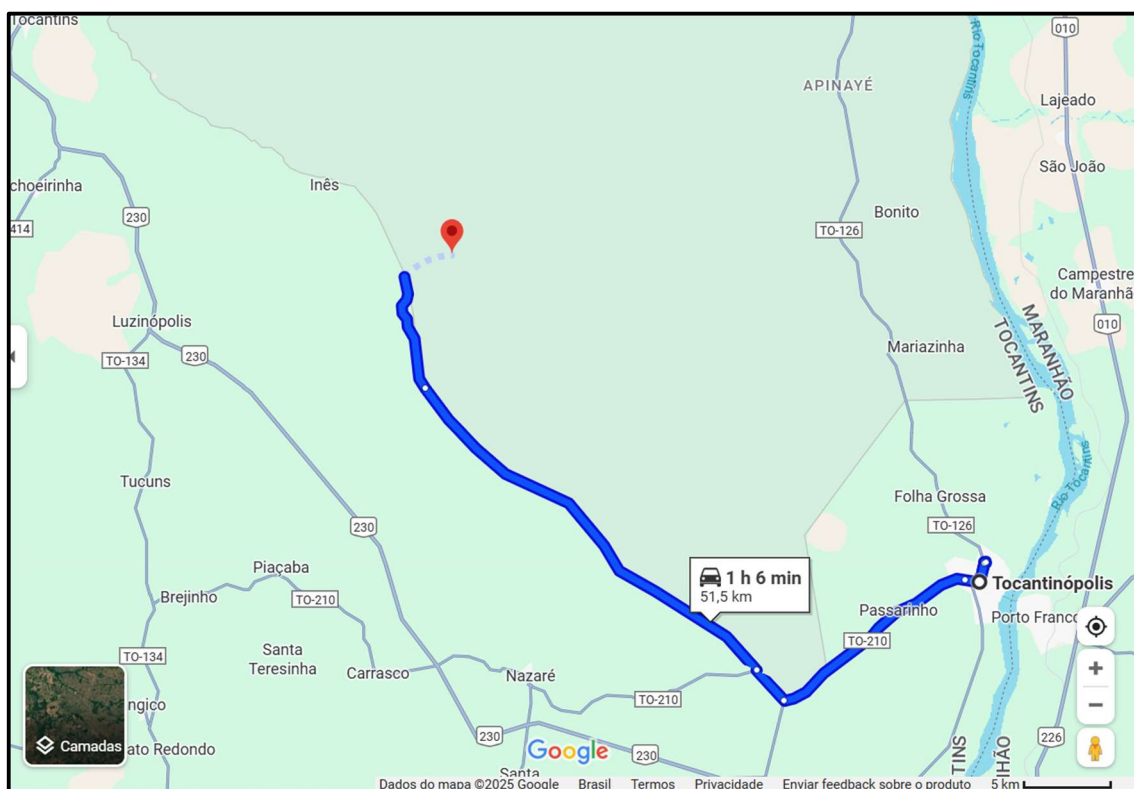
23 anos de atuação na escola indígena, possui um curso de formação continuada em “Educação Bilíngue” pela SER/SEDUC/TO. Outra formação que chama atenção é da Professora SÔNIA, que possui Graduação em Licenciatura em Letras/Libras, mas tem atuação de apenas 5 meses na escola indígena. Cabe observar que todos os professores da escola possuem contrato temporário, e que apenas um servidor é indígena Apinajé, mas atua como auxiliar de secretaria. Essa demanda de contrato busca atender a falta de concurso público para professores indígenas Apinajé na região, o que tem a ver com a especificidade.

### **3.3 *Locus* de estudo e instrumentos de produção de dados**

No que se refere ao *oocus* de estudo, como já observado, a pesquisa foi realizada na Escola Estadual Indígena Katàn, na Aldeia Palmeira, Terra Indígena (TI) Apinajé, localizada no extremo Norte do estado do Tocantins, com 3 professores (não indígenas) e 1 intérprete de Libras (esta atua como coordenadora pedagógica) que desenvolvem atividades com estudantes surdos.

Para se chegar até à Escola Estadual Indígena Katàn, precisamos sair de Tocantinópolis-TO e adentrar à Terra Indígena Apinayé, até chegar na Aldeia Palmeira. Esse percurso dura cerca de 1 hora e 41 minutos de carro. 80,8 km. A Figura 2 mostra a imagem capturada de satélite, onde podemos visualizar o trajeto de Tocantinópolis-TO à Aldeia Palmeira, na Terra Indígena Apinayé:

**Figura 2** – Trajeto de Tocantinópolis-TO à Aldeia Palmeira - Terra Indígena Apinayé

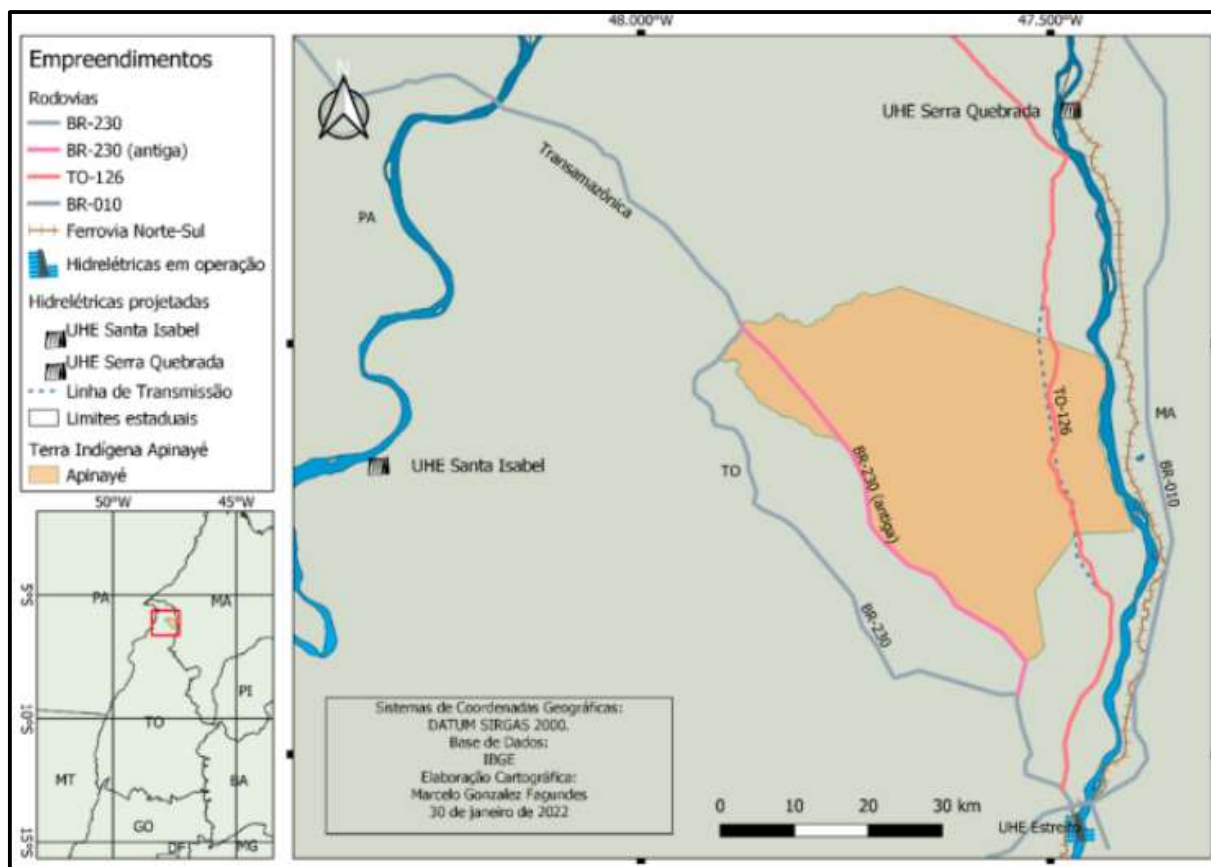


**FONTE:** dados do mapa Google, capturado em 05/09/2025.

É importante observar, novamente, que a Terra Indígena Apinayé, onde está localizada a Aldeia Palmeira, não está concentrada em um único município, ela abarca os municípios de Tocantinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Itaguatins e São Bento, no estado do Tocantins, na região denominada Bico do Papagaio. A Aldeia Palmeira, localizada dentro dessa Terra Indígena, está mais aproximada dos municípios de Cachoeirinha e de Luzinópolis do que do município de Tocantinópolis.

Para chegar até à Aldeia Palmeira, temos que percorrer um trecho antigo da BR-230 (Transamazônica), pois essa BR, na época, invadia o território Apinajé, visto que a Terra Indígena Apinayé ainda não havia sido demarcada. Atualmente, esse trecho não faz mais parte da rodovia BR-230, foi abandonado em 1999, pois, com muita pressão dos Apinajé, houve a construção de um desvio (linha azul - Figura 3) paralelo ao trecho de dentro da TI (linha rosa, Figura 3), contornando a região do Ribeirão Gameleira. Hoje esse trecho dentro da TI é uma estrada local, que interliga as aldeias entre elas e as aldeias entre as cidades circunvizinhas.

**Figura 3** – Trecho antigo da BR-230 (Transamazônica) que corta a Terra Indígena Apinayé



**FONTE:** Disponível em: <https://infoamazonia.org/2022/07/20/dividida-pela-transamazonia-ti-apinaje-ainda- aguarda-por-demarcacao-de-area-excluida-pela-ditadura/>. Acesso: 5 set. 2025.

A rodovia (em azul) foi construída na década de 1970, mas a demarcação da TI só vai acontecer em 1985. Desde 2022 os Apinajé reivindicam o território suprimido pela Transamazônica. Essa rodovia Federal foi criada durante o Governo Emílio Médici, durante o período da Ditadura Militar sendo até hoje considerada uma obra inacabada, devido às suas enormes proporções. Ela não passa diretamente pelo estado do Tocantins. A rodovia que atravessa a Região Norte do Tocantins é a BR-230, uma rodovia Federal com um trecho de aproximadamente 144,7 km, que serve de ligação com outros estados como Pará e Maranhão e é estratégica para a agricultura local.

Nosso *locus* de estudo, de modo mais específico, é a Escola Estadual Indígena Katàn, única escola da Aldeia Palmeira. Katàn é o nome no qual os indígenas são batizados. Foi uma importante liderança Apinajé que muito contribuiu para a fundação da comunidade, segundo os professores da escola. No que se refere ao seu funcionamento, esta escola atende nos três turnos: manhã, tarde e noite. Pela manhã atende turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; à tarde, atende as turmas dos anos finais; e a noite com o Ensino Médio, sendo o 1º e o 2º ano

turma multisseriada. O 3º ano possui turma normal. Há dois estudantes surdos na escola: 1 menino, que estuda o 1º ano do Ensino Médio; e 1 menina, que estuda o 6º ano do Ensino Fundamental. No total, há 124 estudantes matriculados na escola.

Com relação ao corpo docente, há 6 professores e 1 intérprete de Libras, que também atende como Coordenação Pedagógica da escola. Há 1 Diretor e 1 Secretário, não indígenas, e 1 Auxiliar de Secretaria indígena. Todos os servidores possuem contratos temporários. Há apenas 1 servidor indígena. Não há na escola um atendimento educacional especializado. A Figura 4 mostra a fachada da Escola Indígena Katàn:

**Figura 4** - Fachada da Escola Indígena Katàn



**Fonte:** Acervo do autor.

Do ponto de vista da estrutura, o prédio pode ser considerado de pequeno porte, pois possui 4 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria e copa-cozinha, e dois banheiros externos, 1 masculino e outro feminino, que naquele dia apresentavam problemas quanto ao abastecimento de água. A escola não possui água encanada.

No que se refere aos *instrumentos de produção de dados* utilizados neste estudo, foi realizada *análise documental* nos seguintes documentos: Documento Curricular do Tocantins (DCT): apresenta proposições para a educação infantil e ensino fundamental às escolas do estado, que têm como fio condutor as políticas nacionais curriculares à educação básica, cujos direcionamentos estão descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Documento Curricular do Tocantins - DCT, 2019); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): com foco nos direcionamentos que fundamentam o Documento Curricular do Tocantins (DCT).

BNCC (Brasil, 2017). E realizada *entrevista semiestruturada* na Escola Indígena Katàn com os participantes do estudo: 4 professores.

Para Manzini (1991), uma das principais características da *entrevista semiestruturada* é a utilização de um roteiro previamente elaborado, não havendo um modelo padronizado de alternativas, para que as informações recolhidas sejam mais flexíveis e dinâmicas, proporcionando uma melhor compreensão da questão investigada.

Para a realização das entrevistas, foi confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras perguntas que diziam respeito às circunstâncias da entrevista ou para aprofundar algumas questões que não estavam bem esclarecidas nas respostas. A mediação entre os participantes (ouvintes) e o pesquisador (surdo), facilitando a comunicação e traduzindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua oral (português), foi realizada pelo servidor da prefeitura de Tocantinópolis Sebaoth Kenald Alvez Carvalho<sup>15</sup>, nosso intérprete de Libras naquela ocasião. O trabalho de Sebaoth<sup>16</sup> foi extremamente importante porque garantiu o nosso diálogo com os participantes do estudo, desfazendo as barreiras na comunicação entre línguas diferentes e pessoas surdas e ouvintes.

No diálogo com os professores, aos quais as perguntas eram realizadas por mim (pesquisador) e pelo meu orientador, e traduzidas pelo intérprete de Libras, simultaneamente, sempre guiados pelo nosso roteiro de perguntas, que foi elaborado em diálogo conjunto e discutido anteriormente. Em momentos em que havia dúvidas sobre as respostas, fazia perguntas ou solicitava melhores esclarecimentos. Nesse momento o intérprete intervinha de forma simultânea, garantindo que a informação fosse transmitida de maneira clara e objetiva.

É importante observar que antes de realizar cada entrevista, era lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada participante, e respondidas as possíveis dúvidas quanto a esse documento. Esclarecidos os objetivos da pesquisa e demais procedimentos, no final, havendo a concordância, o documento era assinado individualmente pelo participante e pelo pesquisador, sendo entregue uma cópia assinada ao primeiro. Cada entrevista durou cerca de 30 minutos, e foi realizada na secretaria da escola, ambiente mais

---

<sup>15</sup> É servidor da Prefeitura de Tocantinópolis, e concluinte do curso de graduação em Libras. Ele aceitou o nosso convite com muita boa vontade, dada a incompatibilidade de agendas dos interpretes de Libras da UFNT, e a distância para esse atendimento, visto que eles estão mais concentrados na sede da Universidade, em Araguaína. A pesquisa foi realizada no município de Tocantinópolis, na T I Apinayé, que fica acerca de 2 horas de Araguaína-TO.

<sup>16</sup> Como o servidor é lotado no setor de vigilância epidemiológica da prefeitura de Tocantinópolis, a sua cedência para esta atividade foi solicitada por meio de ofício à sua coordenadora, a qual gentilmente o cedeu para esta atividade.

adequado naquele momento, e sugerido pelo diretor da escola. O tempo de entrevista e visitação na escola durou cerca de 4 horas.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), a *análise documental* “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste estudo a análise documental, considerando a importância das informações que podemos extrair dos documentos legais, possibilitou a ampliação do entendimento do problema investigado e a contextualização dos fatos.

### 3.4 Categorização e procedimentos de análise

No que se refere à categorização e aos procedimentos de análise, os dados produzidos foram organizados em eixos temáticos e classificados em categorias analíticas que emergiram das falas. Tais dados foram estudados à luz das abordagens teóricas com a quais dialogamos neste estudo e analisados conforme as orientações da técnica de Triangulação de Dados.

Segundo Yin (2001), a Triangulação de Dados<sup>17</sup> se fundamenta na lógica de se utilizar várias fontes de evidências, permitindo ao pesquisador dedicar-se “[...] a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...]” (Yin, 2001, p. 121).

O procedimento de análise seguiu as seguintes etapas:

- **Primeira etapa:** foi realizada a transcrição das entrevistas que compõem os dados qualitativos levantados. À medida que foram escutados os áudios e lidas as transcrições, procedeu-se às marcações do que se considerou relevante nas narrativas levantadas, tendo em vista os eixos estruturadores da pesquisa. As entrevistas, em áudio, foram transcritas por meio do aplicativo *Transkriptor*, que permite a conversão dos áudios em textos. Mas, após esse processo de conversão, afim de se confirmar a qualidade e confiabilidade do material transcrito, as transcrições foram validadas posteriormente com base nos arquivos de áudio;
- **Segunda etapa:** foi realizada uma pré-avaliação dos dados produzidos. Após esse processo, demos início à apreensão de categorias, as quais emergiram das narrativas dos participantes. Para o procedimento de análise, os dados produzidos foram organizados em eixos e categorias, conforme demonstrado no Quadro 3:

---

<sup>17</sup> Denzin (1978) define quatro tipos de triangulação: de dados, do investigador, a teórica e a metodológica. A análise neste estudo se dá pela Triangulação de metodológica.

**Quadro 3** - Eixos e categorias adotados

| <b>EIXOS</b>   | <b>CATEGORIAS</b>   |
|--|---|
| <b>Letramento e alfabetização de alunos surdos em Libras na Escola Estadual Indígena Katàn</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• práticas centradas no português;</li> <li>• aquisição tardia da Libras;</li> <li>• Libras em posição secundária.</li> </ul>                                |
| <b>Práticas pedagógicas dos professores</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência de formação em Libras;</li> <li>• movimento de adaptação local;</li> <li>• articulação entre saberes tradicionais e currículo escolar.</li> </ul> |
| <b>Barreiras educacionais vivenciadas pelos professores</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• barreira comunicacional;</li> <li>• formação em Libras</li> <li>• acesso a recursos pedagógicos adequados.</li> </ul>                                      |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Os eixos *Letramento e alfabetização de alunos surdos em Libras na Escola Estadual Indígena Katàn*; *Práticas pedagógicas dos professores*; e *Barreiras educacionais vivenciadas pelos professores*, guiaram a elaboração das perguntas feitas aos professores na entrevista semiestruturada.

As categorias aqui apresentadas emergiram das respostas às perguntas, as quais foram organizadas nos eixos destacados, buscando evidenciar as questões mais frequentes na caracterização do processo de aquisição de Libras pelos estudantes Apinajé surdos, na descrição das práticas pedagógicas dos professores e nas percepções destes sobre as barreiras educacionais vivenciadas pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras.

As categorias, no entanto, não aparecem marcadamente nas análises, elas são fluidas, ou seja, são recorrentes em vários trechos das falas dos participantes do estudo, e são os pontos centrais da análise aqui realizada acerca das percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras, Língua Portuguesa.

- **Terceira etapa:** as narrativas produzidas foram lidas e analisadas, com atenção ao contexto e as demais dimensões do estudo. Esta etapa foi ancorada no diálogo com autores base da pesquisa;
- **Quarta etapa:** foi mais centrada no processo interpretativo. Aqui foi estabelecido um diálogo mais efetivo entre as narrativas dos professores, os autores que abordam e discutem a temática e análise de conjuntura, ou seja, do contexto estudado.

Ainda sobre o processo de triangulação, Minayo (2010) explica que a triangulação de métodos consiste num procedimento analítico para interpretação de dados qualitativos, no qual o pesquisador pode lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo de informações em torno do objeto de pesquisa. Isso permite que o fenômeno seja examinado sob o olhar de diferentes perspectivas, possibilitando uma compreensão mais ampla.

A análise por triangulação de métodos, aqui empreendida, consistiu na reparação do material coletado e na articulação de três aspectos: dados empíricos (informações concretas levantadas com a pesquisa: entrevistas; análise documental; e observação<sup>18</sup>); o diálogo com os autores que estudam a temática; e análise de conjuntura (o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade). Assim,

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (Marcondes; Brisola, 2014, p. 206).

Com relação às questões éticas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), e foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado N.º 7.670.944.

---

<sup>18</sup> As observações dizem respeito às anotações das experiências vivenciadas como docente na Escola Estadual Indígena Katàn.

## 4 ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS E LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS

Nesta seção trazemos reflexões sobre ensino de línguas e educação bilíngue para surdos em contextos interculturais, diante das disputas ideológicas presentes nas políticas de educação inclusiva e políticas linguística neste país. Discutimos o currículo na educação de indígenas surdos, chamando atenção para ensino de línguas em contextos inter/multiculturais. E trazemos reflexões sobre cultura surda e educação escolar Apinajé.

### 4.1 Considerações sobre ensino de línguas em contextos interculturais

Na perspectiva crítica do ensino de línguas, a linguagem não é considerada apenas como um instrumento de comunicação, é também um veículo de poder, cultura e de ideologias. Assim, ela nos dá a possibilidade de questionar o paradigma monolíngue e as práticas uniformizadoras, tendo em vista a abertura para uma perspectiva de ensino de língua mais inclusiva e transformadora. Nessa direção, autores como Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2016), Mignolo (2012) e Canagarajah (2013), contribuem com bases teóricas que apontam para a necessidade de ressignificação de conceitos, como o de língua, e chama atenção para a relação entre língua-identidade-povo-território.

Ao buscar estabelece ruma relação entre língua e identidade, Rajagopalan (2003, p. 24) diz que “[...] a linguística foi eleita como modelo para as demais ciências humanas por adotar – ou melhor dizendo, *imitar* – os métodos das ciências exatas e se distanciar dos procedimentos mais comuns nas humanas”. Mas os tempos atuais vêm provocando novos interesses nos estudos das práticas linguísticas, sobretudo ao analisar a linguagem numa perspectiva inter/transdisciplinar.

Contudo,

As mudanças epistemológicas nesse cenário complexo têm sido impactantes. Originária de um mundo que entendia a pesquisa como necessariamente positivista, a pesquisa em ciências sociais hoje questiona as formas tradicionais de conhecimento e abre um leque muito grande de desenhos de pesquisa de natureza interpretativista [...] e de modos de construir conhecimento sobre a vida social (Moita Lopes, 2016, p. 22-25).

Com relação aos estudos linguísticos, segundo Canagarajah (2013), o paradigma monolíngue deriva de um conjunto de pressupostos inter-relacionados, estabelecidos por volta do século XVIII, na Europa Ocidental, em meio aos valores iluministas de empirismo, da

industrialização e da burocracia. Para esse autor, com a noção monolíngue buscava-se promover a eficiência, o controle e a transparência, aspectos que eram valorizados pelos adeptos dos ideais iluministas, os quais defendiam a razão, o progresso e a liberdade individual, em contraposição ao absolutismo e à influência da igreja.

Para os pensadores desse movimento, a língua, conforme o autor, corporificava o espírito, o pensamento e os valores da sociedade que a utilizava. Assim, a própria concepção de língua é proveniente desse paradigma (monolíngue), que a vê como um sistema fechado, que resguarda os valores de uma dada comunidade, percebe os sujeitos dentro de um espaço geográfico delimitado, e de um território específico. Com isso, estabeleceu-se uma relação intrínseca entre língua, povo e território. Para Canagarajah (2013), foi esse esforço homogeneizante, no processo de afirmação das línguas nacionais, centrado no paradigma monolíngue, que fez com que as línguas de comunidades minoritárias fossem oprimidas, levando a perderem, inclusive, o direito de uso.

A herança desse pensamento no processo de produção de conhecimento é também a percepção do pesquisador apartado de seu de “objeto de estudo”, com o argumento de não o contaminar o objeto, produzindo, assim, o que é entendido como imparcialidade científica. Este procedimento, no entanto, é bastante questionável na atualidade, pois quem pesquisa está no mundo e se posiciona diante dele, não havendo neutralidade nas ações, pois é o posicionamento que possibilita a pluralidade e diversidade dos processos de construção de conhecimento (Moita Lopes, 2004). Para Grosfoguel (2016),

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” – entendida como “neutralidade” –, o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016, p. 30).

Nessa direção, considerando que a Linguística Aplicada (LA) é um campo interdisciplinar que também atua nessa perspectiva de estudar e contribuir para resolução de problemas práticos da linguagem, Moita Lopes (1996, p. 20-21) afirma que “a LA tem como uma das suas tarefas, no percurso de uma investigação, mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas [...] e o problema de uso da linguagem que pretende investigar”. Assim, a LA passa também a problematizar as epistemologias tradicionais que ainda guiam as pesquisas linguísticas.

Assim, para Fabrício (2006),

LA como prática problematizadora, que, assumindo abertamente suas escolhas ideológicas, políticas, e éticas, submete a reexame e a estranhamento contínuos não só suas construções como também os “vestígios” de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes (Fabrício, 2006, p. 50-51)

Conforme Canagarajah (2013), a correspondência criada pela tríade língua-povo-território buscou atender muitos anseios das comunidades europeias na transição do regime feudal, especialmente da dominação do Sacro Império Romano. Assim, a resistência à dominação e ao controle fez com que as comunidades desenvolvessem identidades distintas em contraposição à identidade coletiva que se buscava na época. A identidade, neste caso, estava vinculada à ideia de pertencer a um grupo identitário determinado, era considerada, portanto, fixa ou imutável.

No entanto, com a globalização<sup>19</sup> da economia, houve a necessidade cada vez mais urgente de interação dos fatores econômicos e culturais, levando a mudanças de padrões de produção, comércio e consumo de bens e serviços. Tais fatores fazem que nem sempre as identidades estejam vinculadas uma pátria ou a uma única forma de identificação. Mas, conforme Silva (2014),

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação (Silva, 2014, p. 91).

O que chamamos de “crise de identidade” tem a ver com a produção de identidades globalizadas, levadas à população pela mídia, que tendem a massificar as culturas e acabam entrando em choque com as identidades locais. Assim como essas identidades, as línguas minoritárias e as variedades linguísticas passam a ser impostas como padrão, fazendo com que as diferenças sejam compreendidas como anormais, desviantes, fora do padrão. Assim, deixa-se de estudar e abordar nas salas de aula a riqueza cultural e linguística, não havendo espaço

---

<sup>19</sup> A globalização e o neoliberalismo dizem respeito a mudanças paradigmáticas nos sistemas de produção e consumo das sociedades, centrando-se mais lucro e acumulação de bens. Para Archanjo (2015), a globalização também afeta, “[...] diretamente, o campo das políticas linguísticas. Na medida em que as línguas passam a ser um meio para viabilizar oportunidades de crescimento pessoal, econômico e social no mundo globalizado, seu valor como mercadoria cresce exponencialmente” (Archanjo, 2015, p. 622).

para se questionar as relações de poder e ideológicas que envolvem os sujeitos e o assujeitamento das identidades. Nesse processo,

[...] as políticas linguísticas lidam diretamente com questões muito complexas e delicadas que envolvem não apenas a “escolha” de uma língua para representar um país (planejamento de status) e a padronização das instituições para essa língua (planejamento de corpus), mas, principalmente, os falantes dessas línguas, que são sujeitos de linguagem, sujeitos sociais e históricos perpassados por muitas identidades, todas elas atravessadas pela língua (Ribeiro; Bertonha; Vastro, 2020, p. 216).

Diante da pluralidade do mundo moderno, tanto no aspecto cultural quanto linguístico e social, assim como Canagarajah (2013), cremos na necessidade de práticas linguísticas possíveis e significativas que também se aprofundem nas línguas minorizadas, tão legítimas quando as línguas hegemônicas. Os novos tempos e os novos cenários, exigem novas formas de teorizar (Moita Lopes, 2006), questionando-se a lógica monocêntrica e o paradigma monolíngue, que também compreendem o conhecimento teórico separado da prática. No processo ensino-aprendizagem, temos que considerar que a identidade não é considerada fixa, estável, coerente, unificada, permanente, visto que ela não é homogênea, definitiva, acabada e idêntica (Silva, 2014).

É nessa direção que este estudo chama atenção para

[...] as perspectivas epistêmicas provenientes das margens, das populações estigmatizadas e subalternizadas, podem contribuir para tensionar essas ideias construídas a partir de relações assimétricas de poder, uma vez que mostram a força das epistemologias do sul [...] por meio de diferentes tipos de relações e experiências sociais, da forma como os povos se relacionam com o mundo e com a natureza, principalmente no que se refere à proteção ambiental e ao uso sustentável da natureza (Feitosa; Cândia, 2023, p. 12).

Trata-se de refletir sobre práticas de ensino que se voltem criticamente às estruturas sociais e de poder, refletidas nas línguas, visando promover valorização, autonomia, alteridade e transformação social através da educação linguística. Com isso, consideramos que a escola precisa desenvolver uma nova sensibilidade, que se afaste cada vez mais do paradigma de educação monocultural para o paradigma inter/multicultural.

Como afirma Fleuri (2003, p. 53), “Os professores e a escola não são mediadores culturais neutros, mas estão historicamente situados [...]”, e esse debate inter/multicultural é provocado a partir das reivindicações de diversos grupos e movimentos sociais, inclusive no

cenário educacional, questionando a unilateralidade das práticas linguísticas e educativas nas escolas. Conforme Amorim (2017),

Tendo por objetivo a teorização do lugar onde as pessoas vivem e agem, das implicações das mudanças socioculturais, políticas e históricas que vivenciam [...], e da percepção do sujeito como multifacetado, aberto a sociabilidades plurais e em constante transformação, os linguistas aplicados lançam mão de leituras nas mais diversas áreas do saber, a partir dos mais diferentes campos de investigação – leituras essas que podem ajudar na compreensão dos problemas de uso da linguagem sob escrutínio nas pesquisas realizadas (Amorim, 2017, p. 8).

Com relação às identidades locais e aos aspectos culturais e linguístico diferenciados, e a língua de sinais como língua de direito das pessoas surdas,

Um repertório bilíngue é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças surdas, no qual a língua de sinais como Primeira Língua (L1) deve ser adquirida ainda na infância, a fim de não acarretar problemas a esse desenvolvimento. Para tanto, é preciso que se reconheça a língua de sinais como língua de direito das pessoas surdas, devendo ser assegurada e garantida nos principais domínios de manutenção e promoção de línguas: na legislação dos estados-nações, nas escolas e na família, sendo este último um dos domínios de necessidade mais relevantes (Ribeiro; Bertonha; Vastro, 2020. p. 217).

Para tanto, a mediação dos saberes interculturais no processo educativo se faz indispensável. Mas, articular a diversidade de sujeitos, contextos, linguagens, produções culturais, parece ainda ser um grande desafio às práticas de educação inclusiva. É necessário desenvolver um diálogo incentivado pela abordagem da história e da cultura indígena na escola, como uma “[...] oportunidade para esse nosso reencontro, não com alguém de fora, mas com nós mesmos, ou melhor, entre nós mesmos. Nós que vivemos e formamos a nossa sociedade, o nosso país e a nossa nação (Luciano, 2016, p. 62).

Nesse processo,

Além de pontuarem o status linguístico que será dado à(s) língua(s) de sinais de seu país e estipularem os preceitos educacionais dos surdos, as políticas linguísticas públicas precisam versar também sobre o atendimento e apoio que será dado às famílias destes, com o propósito de fomentar o uso das línguas de sinais neste domínio, pensando, sobretudo, no bem dessa criança e na preservação da comunidade surda, assim como no respeito à sua cultura (Ribeiro; Bertonha; Vastro, 2020. p. 220).

No que se refere às relações desiguais, a interculturalidade está inscrita entre os discursos de resistência e de contra hegemonia, por isso, conforme Candau (2009),

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2009, p. 170).

Contudo, a perspectiva de interculturalidade que tem direcionado as ações e as políticas públicas ainda apresenta um caráter hegemônico e liberal, configurando a interculturalidade funcional (Tubino, 2005), bastante diferente da interculturalidade crítica:

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê (Tubino, 2005, p. 8).

No que se refere ao ensino de línguas, como bem observa (Luciano, 2017), em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, isso transcende o ensino técnico, a simples aquisição de vocabulário e gramática. Os contextos interculturais são espaços privilegiados de encontro entre diferentes culturas, onde a aprendizagem linguística se entrelaça com a compreensão e o respeito à diversidade.

O diálogo intercultural, portanto, ajuda a promover um trabalho de fortalecimento das línguas indígenas, serve de base para a produção de materiais didáticos nas línguas, e também contribui para a troca e contribuição linguísticas diante de outras culturas. Isso é necessário porque há muitos obstáculos, desafios e dificuldades para manter línguas indígenas em pleno uso, especialmente em contextos de frequente interação com as línguas nacionais hegemônicas.

## 4.2 Educação bilíngue para Surdos em contextos interculturais

A educação é, sem dúvidas, umas das formas de promover a diversidade linguística e os direitos linguísticos de um país. Mas, o cenário sociolinguístico brasileiro tem mostrado que essa realidade na educação não tem recebido a devida importância, pois não é dada a devida atenção aos contextos sociolinguisticamente complexos, sejam indígenas, imigrantes, de fronteira e de comunidade surda, uma vez que nessas comunidades as pessoas falam mais de uma língua e/ou mais de uma variedade linguística. Contudo, neste país,

A expressão educação bilíngüe é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilingüismo denominado de elite, ou seja, um bilingüismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngües no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, tem na língua alvo seu (principal e, às vezes, único) meio de instrução independentemente da L1 do aluno (Cavalcante, 1999, p. 387).

No texto *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*, com relação às tipologias existentes sobre educação bilíngue, Cavalcanti (1999) explica que tipologias que

[...] Hornberger (1991) apresenta três modelos: de transição, de manutenção e de enriquecimento. O **modelo de transição** que se concretiza em programas de transição vê a língua como um problema a ser resolvido e visa a chegar à língua-alvo. A primeira língua do aluno (a língua da comunidade) serve de ponte para a língua dominante. O **modelo de manutenção**, também concretizado em vários tipos de programas de manutenção, embora considere a língua da comunidade como direito, pode, em última instância, servir de transição para a língua da sociedade dominante. O **modelo de enriquecimento** – a língua como recurso (não somente para os alunos de comunidades minoritárias mas também para os alunos que são parte da sociedade dominante) – aparece em programas tais como: de imersão, de línguas de herança imigratória, de duas línguas, de imersão bilíngüe, de mão dupla (Cavalcanti, 1999, p. 387, grifos nossos).

Mas a autora alerta que “Não é somente no Brasil que essa imagem de cenário monolíngüe predomina. Mesmo se tendo a informação de que o bilingüismo está presente em praticamente cada país do mundo” (Cavalcanti, 1999, p. 388). Chama atenção para a importância e não ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que é possível identificar e localizar no mapa do país essas comunidades. E complementa que

Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngües não se pode esquecer das **comunidades de surdos** que, geralmente,

são criadas em escolas/ instituições e que estão espalhadas pelo país. Todos esses contextos bilíngües são de alguma forma também "bidialetais", pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão (Cavalcanti, 1999, p. 388, grifo nosso).

Diante destes fatos, as políticas educacionais para pessoas surdas são acompanhadas de inúmeras disputas ideológicas, influenciando pontualmente os campos da política linguística e das políticas de educação inclusiva para esse grupo de estudantes. Como já observado, no ano de 2002, a Libras passou a ser reconhecida no Brasil como meio legal, usada na comunicação de pessoas surdas, por meio da Lei N.º 10.436/2002. Passou-se a considerar que as línguas de sinais possuem legitimidade linguística, pois se desenvolvem conforme às necessidades comunicativas de comunidades e culturas, sendo completas como qualquer outra língua oral.

Essa legitimidade é que permite que a Libras continue a ser o cerne da cultura surda, pois é uma língua espacial visual que ultrapassa os limites da fala, possibilitando uma comunicação clara, expressiva e eficiente entre os interlocutores surdos. Assim, podemos dizer que a Libras não é somente uma ferramenta de comunicação, mas sobretudo um lugar de interação entre os sujeitos, pois os indivíduos interagem por meio dessa língua, mediados pelos contextos sociocomunicativos.

Nessa direção, Oliveira e Cunha (2009) observam:

As línguas de sinais podem ser comparáveis a quaisquer línguas orais tanto em relação à sua complexidade quanto à sua expressividade. Em virtude de sua modalidade viso-gestual, utilizam-se as mãos, expressões faciais e o corpo, no intuito de produzir os sinais linguísticos que, por sua vez, são percebidos pelos olhos, enquanto as línguas orais possuem a modalidade oral auditiva, em que sons articulados são percebidos pelos ouvidos. Além disso, as diferenças não se restringem apenas ao canal de comunicação, mas também às estruturas gramaticais de cada língua. Entende-se por sinais aquilo que é chamado palavra ou item lexical nas línguas faladas (Oliveira; Cunha, 2009, p. 2-3).

No entanto, como observam Fernandes e Moreira (2014, p. 60), “A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar”. Um exemplo dessas relações de poder é a histórica a invisibilidade das pessoas surdas e sua língua de sinais, sobretudo nas políticas linguísticas e de educação para pessoas surdas neste país.

No que se refere à situação de bilinguismo dos surdos brasileiros, Fernandes e Moreira (2014) explicam que mesmo que tenha havido certos avanços políticos nesse campo, sobretudo

legislativos, ainda “prevalece a manutenção de uma concepção social na qual esses estudantes são, não apenas, narrados como deficientes da linguagem, mas relegados, de fato, a essa situação”; uma vez que não estão dadas “as condições materiais de sua produção histórica como cidadãos bilíngues, desde o seio familiar até círculos sociais mais amplos como é o caso da escola e do trabalho” (Fernandes; Moreira, p. 2014, p. 60).

O que prevaleceu, segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 54) foi a ideia de “Uma língua oprimida, uma cultura dizimada, um atraso social que perpetuou o estereótipo de deficiência e incapacidade dos cidadãos surdos, cuja diferença, até o século XIX, se manifestava prioritariamente em termos linguísticos”. É por isso que Cavalcanti (1999) diz que neste país nos “acostumamos” a lidar com um bilinguismo chamado “de elite”, porque dá mais atenção e está centrado nas línguas de prestígio, hegemônicas, cujas bases não dialogam com as línguas minorizadas.

Tais práticas, que ignoram as línguas minorizadas, tem ajudado a fortalecer o “mito do monolinguismo” (Cavalcanti, 1999, p. 6), entendido como a crença de que todos os brasileiros são usuários do português, ignorando a existência de outras línguas ou variedades linguísticas no país. Há uma força produzida nas agências estatais que tende a promover o “apagamento” das “minorias linguísticas”, como os povos indígenas, comunidades surdas e de imigrantes, parcela considerável da população brasileira.

Mas, mesmo que se ignore essas realidades, é comprovado que o Brasil é um país marcadamente multilíngue, precisando criar uma política linguística que favoreça uma educação bi/multilíngue, com possibilidades reais de integração, de desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, não de práticas de exclusão de pessoas e línguas.

Nesse sentido,

A globalização, uma das principais faces da contemporaneidade, está na economia regulada por mercados mundiais; está no modo de vida dos indivíduos, em seus costumes e em suas práticas culturais. Está também nas formas de comunicação, nas línguas e nas transformações dos padrões linguísticos: sociedades globalizadas, cidades globais, cidadãos do mundo são também sociedades, cidades e indivíduos multilíngues. De forma não menos significativa, a globalização está também na produção do conhecimento que, mesmo que local, deve estar também em rede, para ser global (Archanjo, p. 623).

Diante desse cenário, o desenvolvimento de uma educação bi/multilíngue assume uma preponderância estratégica, não somente para que a sociedade do conhecimento e da informação atenda exclusivamente a globalização e os interesses dos países imperialistas, mas sobretudo para que os direitos linguísticos das minorias sejam também contemplados. Para

tanto, a superação do mito do monolinguismo e o entendimento de que a educação bilíngue pode ser apontada como os primeiros passos para a construção de um projeto de formação de professores, que atuem em contextos bilíngue na educação de surdos, podem ser caminhos para a superação das desigualdades nas escolas e da inclusão das minorias linguísticas.

Isso, no entanto, só é possível se considerarmos e discutirmos, no âmbito da educação bilíngue para surdos em contextos interculturais, como essa educação é pensada nas escolas indígenas, considerando a Libras como a forma de comunicação e expressão em que o “[...] sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem (sic) um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, art. 1º, § único). E nessa direção, também precisamos discutir uma prática educacional pautada na perspectiva bilíngue, tendo o português como segunda Língua (L2) e a Libras indígena como L1.

Nessa direção, Skliar (2003) pontua que não devemos prever que todos as pessoas surdas sejam iguais, pois não existe uma identidade exclusiva e única para todos eles. Soares e Fargetti (2022) observam que outras línguas de sinais são raramente registradas, mesmo que haja estudos que busquem compreender a diversidade no país. Estudos nessa direção podem contribuir para a luta contínua do povo surdo, a fim de que se dê à diferença e se passe de fato a conhecer as diferentes línguas de sinais do país, pertencentes às diferentes comunidades.

Sabendo-se que não existe uma identidade exclusiva e única para todas as pessoas surdas, Perlin (2003) explica:

As diferentes identidades Surdas são bastante complexas, diversificadas. Isto pode ser constatado nesta divisão por identidades onde se tem ocasião para identificar outras muitas identidades Surdas, ex: Surdos filhos de pais Surdos; Surdos que não tem nenhum contato com Surdo, Surdos que nasceram na cidade, ou que tiveram contato com Língua de Sinais desde a infância etc [...]. Como dissemos a identidade Surda não é estável, está em contínua mudança. Os Surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea. Há que se respeitar as diferentes identidades (Perlin, 2003, p. 16).

Ao discutirmos o bilinguismo dos surdos brasileiros, é importante observar que a cultura surda se diferencia das outras culturas, pois inclui possibilidades e elementos bastantes característicos da vida dos surdos, o que abrange não apenas os aspectos do dia a dia, individuais, mas também toda a comunidade que compõem. Sobre a cultura surda, Gonçalves (2016) explica que, “[...] a Cultura Surda se articula a conceitos de *identidade e diferença*, dada a importância da Língua de Sinais como mediadora dessa construção para as pessoas Surdas

sinalizadoras. [...] a Língua do sujeito Surdo é o que demarca a sua identidade cultural” (Gonçalves, 2016, p. 73, grifo da autora).

Considerando essas relações, o bilinguismo dos surdos, além dos aspectos da cultura, se caracteriza por uma situação em que uma comunidade pode vir a ter um alto grau de identificação com a Libras e pode também utilizá-la cotidianamente no encontro surdo-surdo ou com surdo-ouvinte bilíngue. Nessa direção, para Strobel (2008), os Surdos possuem uma cultura diferenciada dos ouvintes, marcada pela Língua de Sinais; porém, são “[...] marcas linguísticas distintas e uma identidade própria, diferenciada dos ouvintes, e essas marcas linguísticas são vistas no seu conjunto, as quais eles denominam de **Cultura Surda**” (Gonçalves, 2016, p. 73, grifo da autora).

Strobel (2008) comenta que os surdos não vivem isolados e incomunicáveis, eles têm seus modos de agir diferentes dos sujeitos ouvintes, e aponta oito artefatos culturais de grupos de surdos que vão além do material, para justificar que eles possuem uma forma particular de ver, compreender e transformar o mundo em que vive: artefato cultural: *experiência visual*; artefato cultural: *desenvolvimento linguístico*; artefato cultural: *família*; artefato cultural: *literatura surda*; artefato cultural: *vida social e esportiva*; artefato cultural: *artes visuais*; artefato cultural: *políticas*; e artefato cultural: *materiais*.

Cabe destacar, portanto, que a falta de audição não impede a linguagem, a integração social ou a expressão cultural das pessoas surdas. Ao contrário, abre caminhos alternativos para a participação delas nessas áreas. Quando nos aproximarmos da realidade surda, seja através da vivência ou estudo, é possível conhecer um conjunto cultural rico e complexo, caracterizado por formas alternativas de expressão e interação, nutridas e enriquecidas dentro das comunidades surdas. E tudo isso se torna ainda mais rico se considerarmos as realidades dos indígenas surdos.

Considerando que a função da escola não se limita ao processo ensino-aprendizagem, mas também envolve a promoção de atitudes que estimulem a produção e a (re)interpretação dos saberes e conhecimentos de diferentes grupos culturais, é importante ressaltar que debates e discussões que incentivem a busca por justiça social, reconhecimento e melhores condições de vida a todos e todas devem ser o cerne da educação contemporânea almejada. Como os desafios enfrentados pelas diferentes culturas ocorrem devido à falta de apoio que poderia auxiliá-las, os problemas enfrentados pelos povos indígenas surdos exigem a necessidade de superar as barreiras existentes, já que é também necessário a promoção e vitalização dos conhecimentos e culturas tradicionais indígenas.

Sobre as línguas indígenas de sinais, Silva e Quadros (2019) realizaram um levantamento dessas línguas, faladas por comunidades isoladas, mas apontaram apenas cinco línguas indígenas de sinais. Conforme Soares e Fargetti (2022),

Estudos estruturados sobre a Libras começaram na década de 1980 com a pesquisadora Lucinda Ferreira Brito (1984), que, de modo pioneiro, fez considerações sobre a LSKB do Maranhão (Língua de Sinais Ka'apor Brasileira). Porém, apenas recentemente o interesse por estudos descritivos e comparativos de variedades diferentes da Libras (e mesmo de outras línguas de sinais) tem iniciado. No Brasil, ainda não existem trabalhos específicos tipológicos das línguas de sinais, porém conforme novas línguas forem descobertas e estudadas, estaremos nos encaminhando para este ponto, como já ocorre em outras partes do mundo. Por exemplo, Zeshan (2006), linguista da University of Central Lancashire (UCLAN), documenta línguas de sinais de vários povos, e faz estudo de tipologia linguística dessas línguas (Soares; Fargetti, 2022, p. 2).

As autoras destacam que entre elas figuram as línguas indígenas de sinais, ou seja, a discussão se dá sobre surdos ainda pouco conhecidos, os surdos indígenas. Além da língua de sinais que foi oficializada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, este país também possui outras línguas de sinais, mas estas ainda são raramente registradas e estudadas.

Soares e Fargetti (2022) trazem os estudos a que tiveram acesso sobre os sistemas de sinais que se tem notícia, destacando as línguas de sinais “Ka'apor, Sateré Mawé, Guarani Kaiowá, Terena, Kaingang, Paitér-Suruí, Akwe-Xerente, Pataxó, língua encontrada em Belém (provavelmente, de indígenas citadinos) e em Ororubá” (Soares; Fargetti, 2022, p. 4). As autoras destacam que o que ainda sabemos é um tanto fragmentado, em situação ainda mais precária que o conhecimento das línguas indígenas orais.

Em seu mapeamento das línguas de sinais emergentes, estudo realizado nas comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul, Vilhalva (2009) registra, a partir do levantamento realizado, que a existência do indígena surdo ainda é ignorada:

Conforme as buscas por dados em documentários, até 2008, são como se a existência do índio surdo fosse ignorada, pois somente a partir de 2008 notícias e informações sobre o índio surdo começaram a ser vinculadas em âmbito nacional. Damos destaque aqui à Revista Nova Escola, edição 208/2007, com o artigo “O fim do isolamento dos índios surdos”; à Revista da Feneis, nº 33/2007, com apresentação das Metas para realização do Projeto Índio Surdo no Brasil; e à Revista Inclusão do MEC, V.4, nº 2, Julho/Outubro 2008, com artigo “Uma trajetória de sucessos e desafios – A Inclusão de Índios surdos na comunidade indígena de Dourados” (Vilhalva, 2009, p. 53).

A autora chama atenção para a necessidade de que o professor indígena e não indígena, que atua nas escolas indígenas, tenha conhecimento de Libras, de modo que ele possa atuar positivamente no processo de escolarização do indígena surdo, respeitando suas especificidades. A autora defende que, assim, o professor facilitará a aprendizagem do aluno através de um processo bilíngue em língua de sinais, destacando também as adaptações e acesso ao currículo.

No que se refere à situação de bilinguismo dos surdos brasileiros, Fernandes e Moreira (2014) explicam que mesmo que tenha havido certos avanços políticos nesse campo, sobretudo legislativos, ainda “prevalece a manutenção de uma concepção social na qual esses estudantes são, não apenas, narrados como deficientes da linguagem, mas relegados, de fato, a essa situação”, uma vez que não estão dadas “as condições materiais de sua produção histórica como cidadãos bilíngues, desde o seio familiar até círculos sociais mais amplos como é o caso da escola e do trabalho” (Fernandes; Moreira, p. 2014, p. 60).

Ao se discutir o bilinguismo dos surdos brasileiros, é importante observar que a cultura surda se diferencia das outras culturas, pois inclui possibilidades e elementos bastantes característicos da vida dos surdos, o que abrange não apenas os aspectos do dia a dia, individuais, mas também toda a comunidade que compõem. Considerando essas relações, o bilinguismo dos surdos, além dos aspectos da cultura, se caracteriza por uma situação em que a comunidade tem um alto grau de identificação com a Libras e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo ou com surdo-ouvinte bilíngue.

Portanto,

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

Cabe destacar que a falta de audição não impede a linguagem, a integração social ou a expressão cultural das pessoas surdas. Ao contrário, abre caminhos alternativos para a participação delas nessas áreas. Quando nos aproximarmos da realidade surda, seja através da vivência ou estudo, é possível conhecer um conjunto cultural rico e complexo, caracterizado por formas alternativas de expressão e interação, nutridas e enriquecidas dentro das

comunidades surdas. E tudo isso se torna ainda mais rico se considerarmos as realidades dos indígenas surdos.

Considerando que a função da escola não se limita ao processo ensino-aprendizagem, mas também envolve a promoção de atitudes que estimulem a produção e a (re)interpretação dos saberes e conhecimentos de diferentes grupos culturais, é importante ressaltar que debates e discussões que incentivem a busca por justiça social, reconhecimento e melhores condições de vida a todos e todas devem ser o cerne da educação contemporânea almejada.

Como os desafios enfrentados pelas diferentes culturas ocorrem devido à falta de apoio que poderia auxiliá-las, os problemas enfrentados pelos povos indígenas surdos exigem a necessidade de superar as barreiras existentes, já que é também necessário a promoção e vitalização dos conhecimentos e culturas tradicionais indígenas.

De modo geral, podemos dizer que o bilinguismo social, o que envolve populações minorizadas linguisticamente, diz respeito a contextos em que coexistem duas (ou mais) formas linguísticas com divisão funcional de uso, que funciona da seguinte maneira: há uma variedade alta respeitada, neste caso o português, língua oficial, fortemente padronizada e utilizada na educação escolarizada; de outro lado há as variedades que não gozam de prestígio social (assim como as suas comunidades de fala, que são invisibilizadas) e que são utilizadas em situações ditas informais (Calvet, 2002).

Além de estruturar o pensamento, a linguagem também mantém estreita relação com a cultura. Se, por um lado, as várias linguagens fixam e passam adiante os produtos do pensamento sob a forma de ciência, elas também sofrem a influência das modificações culturais. Keesing (1961, p. 551) explica que “a linguagem é uma forma do comportamento aprendido e, assim, é reconhecida pelos antropólogos como um aspecto da cultura”. Portanto, a relação entre linguagem e cultura é fundamental para a compreensão da linguagem, das línguas e dos processos culturais, pois linguagem é ideológica, social, histórica e cultural e está vinculada à vida do ser humano. Como uma ação humana, é sobretudo na linguagem que estão inseridos as histórias e os conhecimentos adquiridos por meio das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

### **4.3 O currículo na educação de indígenas surdos**

Entre os grandes desafios da elaboração de um currículo que valorize o espaço-tempo de exploração das potencialidades da pessoa surda estão as articulações entre a cultura surda e o currículo escolar em escolas bilíngues que possuem estudantes surdos. Quando se trata de um

currículo para indígenas surdos, o que bem mais específico, é necessário também que esse currículo oriente para uma prática de educação bilíngue intercultural que esteja pautada na valorização do pertencimento étnico, cultural e linguístico do aluno. Trata-se de encontrar meios dialógicos e caminhos visando a emancipação dos indivíduos e a concretização de uma educação cujos princípios estejam pautados na igualdade, liberdade e aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

O tema que mobiliza este estudo demanda uma abordagem sensível e inclusiva, haja vista a necessidade de articulação entre cultura indígena, surdez e direitos educacionais. Portanto, a educação de indígenas surdos deve ser pensada de modo que não somente respeite, mas também contribua de maneira significativa para a afirmação das identidades culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas.

Além disso,

O desenvolvimento de um currículo bilíngue está atrelado também a fatores não estruturais, tais como, a concepção pedagógica das pessoas que se utilizam e organizam esses espaços; a formação de professores; a visão que eles têm da pessoa surda e do bilinguismo; a proficiência dos docentes em língua de sinais; as negociações linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes na escola; a organização da matriz curricular, dentre outros (Duque, 2018, p. 158).

Como aponta Luciano (2017), a educação bilíngue, intercultural e intercósmica requer a “[...] a construção o de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas” (Luciano, 2017, p. 307). O currículo, portanto, deve ser contextualizado, ou seja, deve refletir a realidade e os saberes das comunidades indígenas (Vilhalva, 2012). Isso significa que os conteúdos abordados nas aulas também estejam relacionados às demandas, vivências e práticas tradicionais dos povos indígenas, de modo que eles sejam representados e valorizados no processo educativo.

Buscando referências nacionais para o desenvolvimento de habilidades, conteúdos e competências vistas como essenciais para os estudantes, a Constituição de 1988 já previa a adoção do currículo escolar por todas as instituições de ensino do país,

[...] - pelo menos no nível fundamental. A medida visa garantir que todos os estudantes do Brasil tenham acesso a uma série de currículos fixos considerados mínimos para a formação básica. O currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído (Pinto *et al.*, 2022, p. 235).

Dessa forma, passou-se a apresentar documentos oficiais, com planos e programas sugeridos, com o intuito de servir de guia curriculares para os sistemas educacionais. Assim, há uma exigência que está atrelada à política nacional, buscando a padronização do ensino, o que tem se tornado cada vez mais distante da realidade do ensino das escolas.

Não sendo um elemento neutro de transmissão de conhecimentos, o currículo no “[...] o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do “eu” através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular” (Popkewitz, 1994, p. 184). Acerca da regulação do conhecimento, Gosfoguel (2026)

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Gosfoguel, 2026, p. 25).

O autor destaca ainda que “pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo” (Gosfoguel, 2026, p. 27). E salienta que o privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda, o que para ele é chamado racismo/sexismo epistêmico (Grosfoguel, 2012)

Geralmente, há a classificação de currículo em três tipos: formal, real e oculto. O primeiro refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, materializado em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. O segundo é o currículo desenvolvido na sala de aula com professores, sendo relacionado a um projeto pedagógico e aos planos de ensino. Já o último, o currículo oculto, diz respeito às influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, sendo as práticas, comportamentos, gestos, percepções que das pessoas no meio social e escolar.

A elaboração do currículo, portanto, é um processo que envolve vários fatores, como lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como jogos de interesses, conflitos simbólicos e culturais. Tais fatores é que vão produzir o resultado educacional almejado. Assim, conforme Sacristán (1999, p. 61), o currículo é um elo “[...] entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a

aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Sobre a relação entre currículo, sujeito e identidade, Silva (2003) destaca:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2003, p. 139).

Se o currículo pressupõe relação de poder,

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam prolongar as relações de poder? (Moreira; Silva, 2002, p. 29).

Essas relações centradas sobretudo no saber-poder também funcionam como modos de regulação e se corporificam nas relações sociais, como afirma Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Nessa direção, Moreira e Silva (1997, p. 23) observam que essa “[...] é a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. E quando se trata do campo educacional, esses interesses e ideologias tendem a se manifestar no saber mais privilegiado no currículo, já que ele corporifica relações sociais. É por isso que se diz que o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder.

Vilhalva (2009) aponta algumas sugestões que podem auxiliar o trabalho com os estudantes indígenas surdos, considerando o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

- Uso de narrativas: o professor poderá oportunizar que os alunos relatem os acontecimentos e experiências pessoais através da sua língua de uso (sinais

emergentes e a Libras). Os alunos surdos em Libras e os alunos deficientes auditivos na escrita e na oralidade.

- Compartilhar: solicitar aos alunos surdos o recontar das histórias narradas (histórias, notícias, etc.) em LS e em língua oral para alunos deficientes auditivos, com possibilidade de registro da atividade através de vídeos, de forma que o aluno possa assistir, compreender, recontar as narrativas posteriormente aos demais colegas;
- Dramatização: trabalhar situações reais e imaginadas em LS/L1 com os alunos surdos e em LP/L2 com os alunos deficientes auditivos;
- Registro das atividades: descrever fatos, descrever o contexto ou espaço de vivência, descrever relações próximas com pessoas envolvidas no seu dia-a-dia (através de escrita, filmagens, fotos, etc.);
- Exposições: Solicitar que os alunos façam exposição e explicação de conceitos dentro da LS/L1 (sinais emergentes e a Libras) e LP/L2, identificando a opinião de um ou outro colega em relação a um determinado assunto, interagindo com a comunidade (Vilhalva, 2009, p. 71).

A inclusão de temas como a preservação do ambiente, a medicina tradicional e as práticas culturais, por exemplo, são essenciais para que os estudantes indígenas surdos possam se conectar com suas raízes e desenvolver um senso de pertencimento. Outro aspecto importante é a formação de uma rede de apoio que envolva a família e a comunidade (Duque, 2018).

Desta forma, com essas considerações, podemos dizer que a educação de indígenas surdos demanda uma abordagem curricular profundamente reflexiva e inovadora, que transcenda os modelos tradicionais e incorpore as especificidades culturais, linguísticas e sensoriais dessa população. Não se trata apenas de adaptar um currículo existente, mas de construir um novo paradigma pedagógico, fundamentado no respeito à diversidade e na valorização da identidade. Este texto explorará os desafios e as possibilidades na construção.

Cabe destacar que a perspectiva intercultural na escola não deve ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo, ou no calendário escolar. Mas, como afirmam Candau e Russo (2010):

Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (Candau; Russo, 2010, p. 167).

Assim, para que seja valorizada e divulgada, a cultura surda, com todos os aspectos, artefatos e dispositivos que abarca, “necessita de Sujeitos Surdos que se apropriem dela de maneira intrínseca à sua Língua e identidade, para serem protagonistas Surdos com atuação política” (Naksato, 2019, p. 74).

Apple (2006, p. 50) entende que um currículo verdadeiramente democrático é “produto de uma educação igualmente democrática, assim, a educação “não é um produto como pão ou cartões, mas deve ser vista como uma seleção e organização de todo conhecimento social disponível em determinada época”. Assim, o currículo na educação de indígenas surdos deve ser um reflexo da diversidade e riqueza cultural desses povos, promovendo um aprendizado significativo e respeitoso. Ao integrar as línguas de sinais, os saberes tradicionais e a participação da comunidade, é possível criar um ambiente educacional que não apenas ensina, mas também valoriza e empodera os alunos indígenas surdos.

Mas o currículo também pode promover a exclusão, quando ignora e silencia as minorias culturais, utilizando-se de recursos pedagógicos excludentes. Ao promover um modelo monocultural de sociedade, outras culturas ficam silenciadas, e a diferença é tratada como exótica e distante, por isso, deve ser normatizada. Um exemplo dessa situação, é quando a educação de pessoas surdas se volt para a reabilitação oral auditiva.

O currículo ideal para essa população deve levar em consideração a cultura indígena, a surdez e a necessidade de bilinguismo, com foco na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na língua indígena. Esse currículo para indígenas surdos deve ser intercultural, ou seja, reconhecer e integrar os saberes tradicionais indígenas, sua cosmovisão, sua história e seus valores, sem hierarquizá-los, aos conhecimentos acadêmicos. A língua indígena, em sua modalidade oral ou escrita, deve ser valorizada como língua de instrução, juntamente com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, o bilinguismo não será apenas um recurso metodológico, mas um direito fundamental, que garante o acesso ao conhecimento e a preservação da identidade cultural.

#### **4.4 Reflexões sobre cultura surda e educação escolar Apinajé**

De acordo com Luciano (2017), para o povo Baniwa língua é um meio de comunicação entre os seres e com o mundo, assim, “A comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental” (Luciano, 2017, p. 296). E, diferentemente do pensamento evolucionista,

[...] os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e

dialética dos seres criadores e criaturas. O mundo está sempre em construção, e junto, as línguas. As coisas foram sendo criadas de acordo com os desdobramentos dos enredos travados entre os seres (Luciano, 2017, p. 298).

A linguagem para o povo Baniwa envolve, assim, tanto os seres humanos vivos quanto ou mortos, assim como a natureza e os não humanos. Há, portanto, nessa relação, uma dimensão material e espiritual. Com isso, “Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas” (Luciano, 2017, p. 298). Mas,

Quando o presidente diz que os povos indígenas do Brasil possuem uma porcentagem grande do território nacional considerando o fato de não falarem nossa língua, é possível observar novamente como a ideologia do monolinguismo em língua portuguesa no Brasil é mobilizada para justificar um interesse específico, neste caso, retirar direitos das populações indígenas brasileiras, os povos originários deste país. Da mesma forma, várias ideologias vão se articulando para justificar e autorizar violências, discriminações e retirada de direitos de minorias, e isso pode ocorrer de maneira implícita ou explícita (Batista, 2021, p. 84).

No que se refere a essas relações, compreender o contexto da educação de pessoas surdas e a importância da educação bilíngue pode proporcionar um melhor entendimento do tema, assim como também permite que o bilinguismo seja percebido como uma forma eficaz de inclusão. Os interlocutores surdos bilíngues, ao usarem as duas línguas: língua de sinais e língua majoritária, escolhem uma de base, neste caso geralmente a língua de sinais. Mas o “[...] bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado ao biculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita” (Pereira; Vieira, 2009, p. 66).

Desta forma, a integração da cultura surda à educação escolar indígena requer que isso seja processo de construção coletiva e dialógica entre a comunidade surda e o povo indígena, visto que a língua para os povos indígenas não está somente relacionada aos processos interativos e aos aspectos da vivência e da cultura, possui também uma dimensão espiritual bastante. Nas interações dentro e fora do grupo, mediados por esses outros aspectos, conforme Cerezoli e Brenneisen (2012, p. 1) “[...] os sujeitos vão se formando e formando os outros seus pares, e esta formação das identidades acontece no discurso”. Assim para Coelho e Mesquita (2013),

[...] a língua perpassa tanto a cultura quanto a identidade e é também por elas perpassada, o que faz com que a relação entre estes três conceitos se-ja

imane, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade se constrói por meio da língua e da cultura (Coelho; Mesquita, 2013, p. 24).

Então podemos dizer que as pessoas interagem e se expressam no meio em que vivem, sendo que cada grupo social traga na sua linguagem característica que lhe representa. As interações sociais em diversos grupos socioculturais fazem com que cada grupo se perceba como diferentes. E a cultura surda, própria desse povo, pode auxiliar nas discussões relativas ao “[...] currículo atual e as mudanças que se fazem necessárias na busca de um ensino de qualidade que reconheça a Libras como importante subsídio de constituição do Sujeito Surdo e de reconhecimento do valor da Cultura Surda por parte dos não-Surdos” (Nakasato, 2019, p. 15).

Nakasato (2019) chama atenção para espaço dado à cultura surda, pois diz que ainda hoje, com relação aos conceitos de cultura surda, se apresentam como um lugar com fronteiras não devidamente definidas. Para o autor, “Assim, essas reflexões são necessárias para enfatizar o espaço que a Cultura Surda ocupa e explicitar quais são as implicações dessa Cultura para o desenvolvimento da pessoa surda” (Nakasato, 2019, p. 23). O autor destaca ainda que a principal referência para a existência de uma cultura surda é a língua de sinais, o que permite a diferenciação de uma cultura surda para uma cultura ouvinte, “pois é por meio da língua que as crenças, costumes e comportamentos são passados de uma geração para outra (Nakasato, 2019, p. 53).

Em busca de verificar a abertura de possibilidades de se explorar na escola indígena a língua e a cultura surda do estudante indígena, como estudo preliminar, abordamos alguns aspectos da área de linguagens abordados no Documento Curricular do Tocantins (DCT). Nesse documento, essa área é composta pelos componentes curriculares língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física. Pode dizer, com isso, que o documento parte da lógica da língua hegemônica. No entanto, o DCT orienta que esses “componentes contribuem para a formação social do ser humano, e permitem ampliar as capacidades expressivas dos estudantes em manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

Ao trazer o que está posto na BNCC (Brasil, 2017), o DCT traz as competências específicas no ensino de português para o ensino fundamental, como meios para possibilitar a “participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania”, quais sejam:

- a. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como

meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

b. **Apropriar-se da linguagem escrita**, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de **participar da cultura letrada**, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

c. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

d. Compreender **o fenômeno da variação linguística**, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

e. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero do discurso/gênero textual.

f. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

g. Reconhecer **o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias**.

h. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

i. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial **transformador e humanizador da experiência com a literatura**.

j. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (DCT, 2019, p. 32-33, grifos nossos).

A participação dos estudantes em diferentes práticas exige com que a língua seja compreendida como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Mas o documento é contraditório quando traz um pensamento ainda muito ancorado no monolinguismo. Todavia, reconhece as diferentes formas de interação nos diferentes campos de atuação da vida social, de modo a ampliar as possibilidades de participar da cultura letrada. Centra-se na linguagem escrita e compreende o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. O fenômeno da variação linguística é abordado, mas não atrelado às línguas, e sim ao português.

No Quadro 4, a seguir, apontamos algumas questões importantes no DCT. Inicialmente, na análise documental, trazemos as categorias analíticas que partem da relação: *língua e cultura; alfabetização e letramento*:

**Quadro 4 - Língua e cultura surda no DCT-TO**

| <b>Língua e Cultura</b>  | <b>Primeiras observações</b>   |
|--|--|
| <p>Em continuidade às experiências vivenciadas na Educação Infantil, as linguagens, no Ensino Fundamental, tornam-se objetos de conhecimento dos componentes que as constituem. São tematizadas diversas práticas culturais e contemporâneas, marcadas pela formação da população tocaninense: povos indígenas - Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros; comunidades remanescentes quilombolas, comunidades tradicionais ribeirinhas, quebradeiras de coco, dentre outros, o que caracteriza e torna significativo a diversidade linguística e cultural no estado (DCT, 2019, p. 15).</p> | <p>As linguagens no Ensino Fundamental aparecem como objetos de conhecimento dos componentes. Como forma de contextualizar o estado do Tocantins, dá destaque à formação da população tocaninense, descrevendo os povos indígenas.</p> <p>São tematizadas diversas práticas culturais e contemporâneas, marcadas pela formação da população tocaninense, mas a questão linguística não é abordada.</p> |
| <p>A riqueza cultural do estado é constituída, também, pelos patrimônios culturais materiais e imateriais, tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Cultural (IPHAN). Enquanto os patrimônios materiais podem ser representados pelos conjuntos urbanos, presentes em cidades como Natividade e Porto Nacional, os patrimônios imateriais contemplam os registros da Roda de Capoeira; do Rtxòkò: Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá1; o Ofício dos Mestres de Capoeira e os saberes e Práticas Associados aos Modos de Fazer Bonecas Karajá (DCT, 2019, p. 15).</p>                              | <p>Observou-se a ausência da língua como patrimônio cultural;</p> <p>Na área de linguagens, as diferentes línguas dos povos do Tocantins não são abordadas. Estas são ignoradas quando se aborda a riqueza cultural do estado, mesmo quando se faz menção ao patrimônio cultural material e imaterial.</p>   |
| <p>As comunidades quilombolas e os povos indígenas tocaninenses apresentam suas características próprias relacionadas às lutas, à dança, aos jogos, às brincadeiras e aos esportes. As atividades vivenciadas no dia a dia das aldeias e comunidades, como o cultivo de alimentos, a colheita de frutos da mata, a pesca, a caça, o banho no rio, as danças, os rituais sagrados e festivos devem ser valorizados como linguagens que expressam e integram as pessoas. (DCT, 2019, p. 15).</p>   | <p>Ao falar dos povos indígenas do Tocantins, destacando as características próprias, são valorizadas as diferentes linguagens que expressam e integram as pessoas; mas são desconsideradas as línguas indígenas e as línguas de sinais.</p>   |
| <p>Nos anos finais do Ensino Fundamental ocorre um aprofundamento das práticas artísticas, corporais e linguísticas, presentes na vida dos estudantes e, para tanto, os conhecimentos dos componentes da área devem levar os estudantes a questionamentos, análises, reflexões, escolhas, criticidade, descobertas, conclusões e ações, na sociedade. (DCT, 2019, p. 15).</p>  | <p>O aprofundamento das práticas artísticas, corporais e linguísticas não traz o conhecimento das línguas indígenas e nem da língua de sinais.</p>   |
| <p>A articulação das competências da área de conhecimento com as competências específicas de cada componente curricular levará os estudantes, ao longo do Ensino Fundamental, a compreenderem as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, por meio do conhecimento e exploração das diversas práticas de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) e, assim, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (DCT, 2019, p. 18).</p>   | <p>O DTC, ao abordar a articulação das competências da área de conhecimento com as competências específicas, chama atenção para as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, o que se dá pela exploração do conhecimento e exploração das diversas práticas de linguagens, em vista de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Mas ignora a Libras e as</p>          |

|  |   |
|--|---|
|  | línguas indígenas, seguindo um discurso que não dialoga com a diferença, sendo, neste aspecto, um instrumento de exclusão.  |
| Se, por anos, o ensino centrou-se em moldes tradicionais, no trabalho com estruturas e modelos, hoje, o enfoque recai na interação, no trato com finalidades e objetivos diversos e na abordagem metodológica adequada a cada finalidade e objetivo. (DCT, 2019, p. 18).   | Na introdução, deixa claro que enfoque deva se dar na interação, ainda que essa interação esteja concentrada na sociedade hegemônica.   |
| [...] é fundamental o trabalho com “linguagens” na escola, a fim de possibilitar ao estudante a observação, o descobrimento, a inferência e a reflexão sobre o mundo, dialogando com o outro, concebendo a língua como fruto da interação social. (DCT, 2019, p. 18).  | Orienta o trabalho com “linguagens” na escola, possibilitando o diálogo com o outro, concebendo a língua como fruto da interação social. Ao invés de considerar as diferentes línguas presentes no estado, refere-se à língua, levando a entender que se trata do português.  |
| Ao considerar as relações sociais concretizadas por meio de diálogos, esses acontecem por meio de textos, tidos como unidade de trabalho, relacionados a seu contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades que levem ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (DCT, 2019, p. 18).   | Chama atenção para as relações sociais e para as práticas dialógicas centradas uso significativo da linguagem, na produção de textos em várias mídias e semioses; mas ignora a língua de sinais.  |
| O componente curricular Língua Portuguesa possibilita aos estudantes experiências que possam contribuir para a ampliação dos letramentos, ou seja, para o desenvolvimento de habilidades que promovam ao sujeito ler e escrever nas situações pessoais, sociais e escolares em que é levado a produzir gêneros, em contextos com objetivos e interlocutores diversos (SOARES, 1995), de forma a favorecer a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais. (DCT, 2019, p. 18).  | Dá destaque às experiências que possam contribuir para a ampliação dos letramentos, de habilidades, fa participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, mas sempre centrado na língua hegemônica.  |
| [...] ressalta-se a diversidade de línguas faladas no país, como indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Os conhecimentos sobre a língua devem estar em diálogo constante com as práticas de leitura, escrita e oralidade. Nesse sentido, as variantes linguísticas, advindas da miscigenação do povo brasileiro, percebidas no contexto tocantinense, devem ser consideradas, já que refletem diferentes etnias, povos e línguas.  | Evidencia a diversidade linguística, mas traz o conceito de “variante linguística”, como se todas as outras formas derivassem de uma única língua, em um estado multilíngue e multicultural. Aborda as “variantes linguísticas” como decorrente da miscigenação do povo brasileiro, ignorando as línguas dos povos originários. |
| <b>Letramento e Alfabetização</b>  | <b>Primeiras observações</b>  |
| No ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, a alfabetização das crianças não deverá ocorrer desvinculada do letramento, pois, segundo Soares (1998, p. 47), alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, pois o ideal é “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura, da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Segundo essa autora, a alfabetização deve ser compreendida como uma ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e o letramento significa | Ao produzir um documento na perspectiva de um ensino monolíngue, para um estado multicultural e multilíngue, dá destaque à língua hegemônica nas práticas sociais, mais centradas na escrita.<br><br>Traz uma diferença entre alfabetização e letramento.   |

|   |  |
|---|--|
| o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (p. 20)  |  |
| Junto à questão dos multiletramentos, considera-se, também, a diversidade cultural, contemplando-se “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BNCC, BRASIL, 2017, p. 68). | Aborda os multiletramentos, chamando atenção para a diversidade cultural. Mas não cita a diversidade de línguas, dando ênfase às diferentes possibilidades de interação. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Nas orientações específicas do componente português, destaca as práticas de linguagem: *oralidade*, *leitura/escuta*, produção (escrita e multissemiótica) e *análise linguística/semiótica*. Dá destaque para os conhecimentos linguísticos, sobretudo aos modos de organização e os elementos de outras semioses. O DCT diz que os conhecimentos linguísticos devem estar envolvidos em práticas de reflexão que levem os estudantes a ampliarem suas capacidades de uso da língua em práticas situadas de linguagem.

Podemos dizer, com isso, que embora tenha havido um esforço para que as práticas de linguagem ganhassem uma dimensão mais interativa, a imposição do monolinguismo pode levar à imposição nas escolas de um currículo hegemônico, mais centrado nos ouvintes. Ainda que se deseje romper com as práticas tradicionais, não podemos dizer o DCT-TO oriente para práticas de leitura e escrita que não estejam limitadas ao espaço da sala de aula, que dialoguem com a cultura surda e que reconheça a Libras como importante para a constituição do sujeito surdo.

Nessa direção, Vilhalva (2012) destaca que as línguas e possíveis línguas de sinais, juntamente com as línguas orais, representam a diversidade linguística do Brasil, e, por isso, merecem ser cuidadosamente descritas e documentadas, com o mesmo rigor que as línguas orais. Mas isso não é levado em consideração no DCT, que ainda segue “[...] discursos de homogeneização educacional reproduzidos pelas secretarias de educação – tem dificultado o fazer pedagógico do professor indígena” (Pereira, 2024, p. 18).

Sobre esse fazer pedagógico entre o povo indígena Apinajé,

[...] em nossa pesquisa com os Apinayé, identificamos que os currículos encaminhados as escolas das aldeias são os mesmos utilizados nas escolas não indígenas e, portanto, descontextualizados de sua realidade. Constatamos também que os professores não índios enfrentam a barreira linguística, tendo que lecionar falando numa língua que não é compreendida pela imensa maioria dos alunos. Não bastasse isso, existe o fato de os alunos indígenas serem obrigados a se submeter a avaliações externas de abrangência nacional,

atendendo as exigências corporativas, consequência das políticas neoliberais presentes em todo sistema educativo brasileiro, mas com maior intensidade no Ensino Fundamental, comprometendo a interculturalidade, razão de ser das escolas indígenas. (Almeida; Albuquerque, 2011, p. 100).

Tais orientações deveriam levar à produção de um currículo que promovesse o diálogo entre culturas, valorizando a diversidade e o respeito mútuo entre indígenas, surdos e ouvintes. Sobre o contexto Apinajé, Barroso (2022, p. 64) observou que “[...] existem sete indígenas surdos distribuídos em cinco aldeias diferentes, de modo que não é possível ainda afirmar que exista de fato uma língua de sinais única entre estes indígenas, ou mesmo que haja uma língua de sinais própria [...]”.

A autora comenta que “O fato de o ensino e da aprendizagem ocorrer em Libras não inviabiliza o aprendizado da língua Apinajé e do português na modalidade escrita, porém, para que isso aconteça será necessário capacitar um corpo docente sobre as especificidades linguísticas, visuais e culturais dos povos surdos indígenas [...]”. O DCT poderia, por exemplo, chamar atenção para a cultura surda e a educação escolar indígena, assim como para processo ensino-aprendizagem de Libras, o que não inviabilizaria o aprendizado da língua Apinajé.

## **5 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS BARREIRAS EDUCACIONAIS VIVENCIADAS POR ESTUDANTES APINAJÉ SURDOS DA ALDEIA PALMEIRA**

Esta seção, onde trazemos a análise das entrevistas realizadas, corresponde às percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição da Libras/Língua Portuguesa. Para tanto, descrevemos e discutimos o processo de aquisição da Língua de Sinais dos estudantes Apinajé surdos; discutimos as práticas pedagógicas dos professores no processo de aquisição da Libras; e avaliamos o que dizem os professores sobre as barreiras educacionais vivenciadas pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, em fase de aquisição da Língua de Sinais.

### **5.1 O processo de aquisição de Libras entre os estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira**

Esta subseção aborda o processo de letramento e alfabetização de alunos surdos em Libras na Escola Estadual Indígena Katàn, e está centrada nas seguintes categorias analíticas: *práticas centradas no português; aquisição tardia da Libras; e Libras em posição secundária.*

É importante ressaltar que a aquisição de Libras pelo aluno surdo nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é uma temática complexa e pouco estudada no meio acadêmico. Cruz e Quadros (2025, p. 4) apontam que há fatores que contribuem para o processo de aquisição da linguagem, pois, do mesmo modo que ocorre com as crianças ouvintes, as crianças surdas sinalizantes também podem apresentar aquisição esperada ou não esperada.

Para as autoras, “Havendo suspeita de atraso e/ou desvios [...] é necessário investigar a(s) possível(eis) causa(s), realizar avaliação da linguagem, acompanhar e/ou monitorar o desenvolvimento da linguagem” (Cruz; Quadros, 2025, p. 4). Nessa perspectiva, embora nosso objetivo não seja realizar esse acompanhamento, buscamos analisar as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição da Língua de Sinais.

Cabe observar que a alfabetização, enquanto apropriação de um sistema de escrita, ocorre em língua portuguesa; já a Libras, por ser uma língua de modalidade visual-gestual e sem escrita convencionalmente institucionalizada no currículo, é adquirida como primeira língua, funcionando como base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do estudante surdo.

Para melhor compreender o processo de mediação<sup>20</sup> na aquisição da Língua de Sinais entre os estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, pedimos aos professores, individualmente, que descrevessem como se dá esse processo. A Professora Maria sente certa dificuldade para falar sobre isso, e justifica dizendo que possui pouco tempo de trabalho com essa questão:

*Para falar a verdade para você, tem uns três anos só que eu tenho acesso a essa situação. Até porque nas outras escolas que eu atuava depois, quando eu iniciei aqui, não havia o público com essa especialidade, né? Então, aí passei a trabalhar nas outras escolas apinajé. Então, eu tenho só, basicamente, três, dois a três anos de contato com essa realidade. Mas, [...] antes era o [...] é um procedimento, assim, que eu admiro muito quem se especializa nessa área. [...] a gente fica até um pouco assim [...] Digamos que [...] Não é distante da pessoa que tá usando o procedimento, mas, como você não tem aquele entendimento, não é especializado na área, você se sente um pouco [...] Como é que se fala? Analfabeto. Para lidar, né? Para lidar com essa situação. Mas, geralmente, as pessoas desses dois anos para cá [...] está tendo aquele desenvolvimento, aquela interação entre professor de Libras, professor na Língua Portuguesa e demais professores. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A Professora Maria relata que sente dificuldade, pois não é especializada na área, e diz que é algo novo para ela, pois nas outras turmas em que trabalhava não havia público com essa especialidade. E diz que ainda que haja certo entendimento, você não é especializado na área, e isso traz dificuldades. Fica claro, portanto, a insegurança da professora na mediação do processo de aquisição da Língua de Sinais e de desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo na escola.

Por sua vez, o Professor Renato explica que:

*Antes de adentrar nos estudantes surdos que nós temos aqui [...]. Há dificuldade, assim como com os demais estudantes que não têm essa especialidade, questão da surdez, pois já é difícil devido à questão da língua. É muito difícil a gente trabalhar com eles justamente pela questão do entendimento da língua, porque eles eram alfabetizados até o quinto ano, somente por professores indígenas, e eles não têm esse contato com o português. E em casa, eles falam somente na língua materna. Aí, a partir do sexto ano, é que eles tinham esse contato com os professores Kupê, não indígenas. Então, aí tem toda essa dificuldade de entendimento da língua. E atualmente, não. Nós já temos mais essa relação, com a questão da atuação*

---

<sup>20</sup> Para Quadros (1997), a aquisição da Libras por crianças surdas não demanda um ensino formalizado, mas de sua inserção em uma comunidade surda sinalizadora. Assim, a “[...] aquisição da língua — seja ela oral ou de sinais — não é a mesma coisa que alfabetização” (Freitas, 2020, p. 4). A partir desse entendimento, e para evitar dúvidas conceituais, em algumas situações no texto esse processo de inserção e mediação será também entendido como letramento e alfabetização, sobretudo quando nos referirmos às estratégias visuais, ou seja, aos signos visuais materializados na escrita para a aquisição da Língua de Sinais; e contextuais, a partir de conteúdos articulados à realidade histórica, assumindo os mesmos princípios metodológicos utilizados usualmente no ensino de línguas para ouvintes.

*nos anos iniciais. Então, a gente está diminuindo essa defasagem do entendimento da questão da língua [...] E com os nossos estudantes surdos, não é diferente essa dificuldade. Então, é maior ainda, é maior ainda essa dificuldade, porque eles não tinham esse conhecimento da questão da Libras, que é a língua de sinais. Então, eles foram [...]. Eles têm esse meio de comunicação através de mímica, são os gestos caseiros. [...] Então, quando nós, professores, nos deparamos com os professores surdos, a gente ficou com esse questionamento. Como nós vamos trabalhar com esses estudantes surdos? Por que já tem essa dificuldade da língua [...]. E com os estudantes surdos, como é que a gente vai trabalhar a questão da matemática, da língua portuguesa? Independente da área, do componente curricular, a gente ficou sempre se perguntando. Eu, por um lado, durante o período do curso, tive uma disciplina. Tive um componente lá que era da Libras. Então, isso me ajudou muito. Ajudou bastante, porque eu já tinha um conhecimento de Libras, mas bem pequeno. Mas isso deu um suporte. Apesar do conhecimento da Libras ser pequeno, isso deu um suporte para a gente ter esse diálogo, a gente conversar, ter esse desenvolvimento. E até para a gente entender também. [...] A gente teve bastante dificuldade. Ai, quando chegou um professor de Libras, isso deu um suporte para a gente. [...] A gente tem os professores de Intérprete de Libras. Então, isso é um suporte gigantesco para a gente. Para a gente poder estar tentando ensinar aprendizado para os nossos estudantes surdos. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

Na fala do Professor Renato é possível verificar que ele explicou sobre como se dá a educação para os indígenas surdos, observando não possuem o conhecimento da Libras para trabalhar na escola. Tal depoimento ilustra bem uma questão estrutural da educação de surdos no Brasil: a falta de acesso precoce à Libras. Sem a Língua de Sinais como primeira língua, os estudantes chegam aos anos iniciais com uma lacuna enorme.

O ponto positivo é que já existe uma percepção de que é preciso atuar cedo, mas ainda há um caminho longo para garantir políticas de educação bilíngue efetiva que assegurem o direito linguístico desde a educação infantil e enquanto os ouvintes já têm contato com a língua desde cedo, pois os estudantes surdos muitas vezes não tiveram acesso à Libras nos anos iniciais. Isso compromete o desenvolvimento linguístico e cognitivo, gerando uma defasagem maior desafio.

A Professora Sônia, embora não possua formação específica para Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), desempenha essa função na escola. Ela possui formação em Licenciatura em Letras/Libras e é lotada no cargo de professora da Educação Básica. Quando perguntamos sobre o processo de aquisição da Língua de Sinais dos estudantes surdos na escola, disse que:

*[...] eu acredito que a maior dificuldade seja muito essa questão, talvez, dos professores ainda não terem uma formação voltada para esse processo de*

*adaptação [...] de materiais, de ter os recursos [...]. Então, é algo que quando a gente está nos nossos planejamentos, eu sentindo [...], olha gente, eu estou aqui à disposição, me utilizem, perguntam: ah, como é que é esse material aqui? Como é que eu posso adaptar para que eles consigam compreender? Talvez não só, ah, eu tenho que fazer o material todo adaptado. [...] seria meio que ter aquele processo de usarem recursos visuais, usarem coisas mais visuais. Às vezes, uma coisa de história, que é muito leitura, biologia, que tem uns termos mais complexos. [...] E eu sempre falo, olha, tem que usar coisas mais visuais, trabalhem mais, trabalhem com vídeos, tragam esse próprio, para eles terem o visual. Quando a gente está ali naquele processo só de leitura, eles já têm essa dificuldade, né? Já têm essa questão da defasagem, já têm essa questão do débito. Então, acredito que seja mais isso, essa questão das maiores dificuldades. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

É importante observar que no Brasil o profissional qualificado para desempenhar a função de intérprete precisa dominar a Língua de Sinais e a língua hegemônica do país. Mas, além desse domínio no processo de tradução e interpretação, o que exige “[...] ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação” (Quadros, 2004, p. 28).

Para a Professora Sônia, o processo de aquisição da Língua de Sinais pelos estudantes Apinajé surdos na escola não pode ser entendido apenas como a aprendizagem do código escrito do português, mas sim como uma construção que depende do acesso pleno à Língua de Sinais. Para os estudantes surdos, a Libras funciona como a língua de base, que possibilita a compreensão de conceitos, a organização do pensamento e a interação social. Sem esse alicerce, o letramento e a alfabetização em língua portuguesa, ou seja, as estratégias visuais diversificadas, como uso de imagens nas atividades e interações, são importantes para que esse processo não se torne limitado e marcado por lacunas.

Além disso, é importante considerar que o letramento vai além da decodificação de palavras envolvendo as práticas sociais de leitura e escrita. Para Quadros e Schmieidt (2006, p. 27), é possível

*[...] explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados.*

Nas observações na escola, durante a docência, percebemos a necessidade de criar materiais específicos para os estudantes surdos, uma vez que ainda não dispomos desses

recursos. Essa ausência representa uma das principais dificuldades enfrentadas por eles no processo de aprendizagem. Portanto, os estudantes surdos precisam vivenciar situações significativas de leitura e escrita que dialoguem com suas experiências visuais, culturais e comunitárias.

Para melhor aprofundar o nosso olhar sobre o processo de letramento e alfabetização de estudantes surdos na escola, perguntamos aos professores como eles alfabetizam os estudantes indígenas surdos em Libras e como ocorre esse processo na escola. A Professora Maria relata que:

*Eles são alfabetizados em Libras. Como ocorre esse processo? É um processo na qual eu faço meus planejamentos na língua portuguesa e sempre a gente tem o acompanhamento do professor de Libras, mediante o conteúdo que vai ser passado, é passado para professora de Libra e ela vai se planejar para que seja um diálogo imediato no contexto da aula entre o professor de português e repassado para o aluno. A Libras é Libras português, é? Libras em língua portuguesa. Língua portuguesa. Juntam os dois juntos, né? Mas sempre ele tá a pé do que vai ser repassado para o aluno na sala de aula. Certo. Então não seria Libras, é língua indígena. Seria Libras em português, né? É. A relação, é? A língua indígena já é bem [...] Tem esse contexto do trabalho da língua indígena com a língua portuguesa, mas sempre quando a gente vai [...] É diversificado. É por situação de conteúdo, de contexto. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

Ao afirmar que “*Eles são alfabetizados em Libras*”, a Professora Maria não deixa claro que, na prática, ocorre um processo em que a Libras funciona como língua de mediação para o ensino da língua portuguesa. Indica que existe uma tentativa de articulação entre três línguas: língua indígena, Libras e português. Porém, o relato mostra que o espaço da língua indígena ainda é periférico, entrando apenas em situações específicas de conteúdo. Isso evidencia a complexidade da educação de surdos indígenas, que envolve não apenas o bilinguismo (Libras/português), mas também um trilinguismo que precisa ser reconhecido e planejado pedagogicamente.

No contexto Apinajé, o trilinguismo pode se manifestar no uso de: 1 - Língua indígena (Apinajé) → ligada à identidade, cultura e ancestralidade; 2- Libras → como língua de instrução e comunicação entre surdos; e 3- Português escrito → como língua da sociedade majoritária, para acesso à escolarização formal e circulação social. Assim, o estudante Apinajé surdo vivencia um processo de trilinguismo cultural e educacional, em que cada língua ocupa um espaço e uma função diferente: a língua Apinajé (oral ou sinalizada) conecta-o à sua comunidade e aos saberes ancestrais; a Libras garante o direito linguístico e a participação plena em sala de aula; o português escrito abre portas para a comunicação com a sociedade envolvente e para a continuidade nos estudos.

Nesse sentido, Santos, Damasceno e Vilhalva (2023) destacam:

Independente de modalidades das línguas sejam línguas indígenas orais, escrita e de sinais, será necessário que seja incluída as principais questões que envolvem as línguas, a questão das identidades linguísticas, priorizando as vivências que inclui as culturas e os ritos e demais especificidades que o povo carrega de acordo com sua ancestralidade no mundo da tecnologia. (Santos; Damasceno; Vilhalva, 2023, p. 5).

A fala da Professora Maria é reveladora porque mostra, ao mesmo tempo, avanços e fragilidades. Avanços na tentativa de planejar em conjunto e garantir o acesso do aluno surdo; mas há fragilidades na compreensão do papel da Libras e na valorização da língua indígena como parte desse processo. No fundo, expõe uma prática pedagógica que tenta conciliar demandas complexas, mas ainda carece de um fundamento teórico sólido em educação bilíngue e intercultural, que reconheça a Libras como primeira língua, o português como segunda, e a língua indígena como parte da identidade e da vivência dos estudantes.

Sobre o processo de aquisição da Língua de Sinais pelos estudantes Apinajé surdos na escola, o Professor Renato comenta:

*A questão desse processo de aquisição é difícil. Não é fácil. É difícil. Mas a gente tem a questão desse processo. A gente está sempre próximo dos estudantes para a gente tentar ter essa proficiência da aprendizagem dos nossos estudantes. Pelo tempo que a gente já tem trabalhando com eles, a gente tem uma certa evolução. Mas ainda está muito longe do esperado que a gente deseja. São os meninos com bastante potencial. Nossos estudantes surdos têm bastante potencial. Mas ainda é um processo difícil para a gente trabalhar. Mas aos poucos a gente está conseguindo fazer esse processo do ensino-aprendizagem com eles. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

Para o Professor Renato, o processo de aquisição de Libras é difícil, não porque os surdos sejam incapazes, mas porque as práticas escolares ainda estão marcadas por lacunas conceituais, falta de acesso precoce à Libras e ausência de metodologias bilíngues/trilíngues estruturadas. Para a Professora Sônia,

*Então, eu acredito que a maior dificuldade seja muito essa questão, talvez, dos professores ainda não terem uma formação voltada para esse processo de adaptação, né? De materiais, de ter os recursos. Então, é algo que quando a gente está nos nossos planejamentos, eu sentindo como se fosse, olha gente, eu estou aqui à disposição, me utilizem, perguntam, ah, como é que esse material aqui? Como é que eu posso adaptar para que eles consigam compreender? Talvez não só, ah, eu tenho que fazer o material todo adaptado. Nem o material adaptado. Seria meio que ter aquele processo de eles usarem*

*recursos visuais, usarem coisas mais visuais. Às vezes, uma coisa de história, que é muito leitura, biologia, que tem uns termos mais complexos. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

A Professora Sônia entende que a mediação do processo de aquisição da Língua de Sinais é difícil. Ela evidencia que esse processo é permeado por dificuldades porque a maioria dos estudantes surdos chega à escola sem ter tido contato prévio com a Libras. Essa ausência de uma língua de referência desde a infância gera uma defasagem significativa, tornando esse processo ainda mais complexo. A dificuldade, portanto, não está na Libras em si, mas na falta de acesso precoce e nas práticas pedagógicas que colocam a Libras apenas como um recurso de tradução ou apoio, em vez de reconhecê-la como língua de instrução.

Para o Professor Pedro, a aquisição da Libras como primeira língua, como base para a alfabetização em português, é um grande desafio, pois

*Ele não conhece nem a própria língua dele, porque ele é surdo. Então, como é que ele não sabe nem a própria língua? Ele sabe ensinar os caseiros. Como é que eu vou introduzir a Libras para um estudante surdo numa língua que não é a materna, que não é [...]. Esse é um grande desafio. Mas começou a trabalhar dentro da metodologia que a Libra tem, do alfabeto, de palavra, do oi, do bom dia, boa noite, o básico, né? [...] O estudante chega para a aula daqui e não sabe nem pegar no lápis. Então, esse é o desafio. Quando ele chega aqui, ele tem primeiro e segundo ano só professor indígena. Ai ele pega terceiro, quarto, quinto, já entra o professor Kupê, que é o branco. Qual é a base que ele teve? Eu tenho estudantes de sexto e sétimo que têm dificuldade. Assim como eu tenho também sexto e sétimo lá na cidade que não sabe a língua portuguesa. Esse é um desafio da educação. Não é do povo indígena. É um desafio grande. (Entrevista com o Professor PEDRO, agosto de 2025).*

A dificuldade da aquisição da Libras reflete uma tensão entre teoria e prática: a ausência de clareza sobre os conceitos, o uso da Libras como recurso secundário e a falta de políticas educacionais específicas para o contexto multilíngue dos surdos indígenas. Em vez de compreender a Libras como base linguística essencial, o discurso revela uma prática mais centrada no português, o que limita as potencialidades do letramento bilíngue e intercultural.

Outro aspecto relevante é a presença da língua indígena e Libras no contexto citado pelo professor. Ele reconhece sua importância, mas aponta que aparece apenas em situações pontuais, ligadas a determinados conteúdos. Essa fragmentação mostra como ainda não há um projeto de educação trilingue estruturada (Libras, português e língua indígena), o que aumenta os desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, observou-se que os alunos do sexto e do sétimo ano apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem. Entre eles, os estudantes indígenas demonstraram

um ritmo mais lento, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e culturalmente sensíveis, já que o professor descreve estratégias em que o planejamento é feito em português e repassado à professora de Libras para que haja uma tradução em sala de aula. Esse modelo mantém a Libras em posição secundária, funcionando apenas como instrumento de acesso, em vez de ser reconhecida como língua de instrução plena. Isso reforça a ideia de que a dificuldade do processo decorre mais da estrutura escolar e das práticas pedagógicas do que da capacidade dos estudantes indígenas surdos.

Para o Professor Pedro, o processo de aquisição da Libras é um grande desafio, pois suas falas revelam que há uma compreensão ainda incerta sobre o lugar da Libras na escola. Ao mencionar a alfabetização em Libras, ele expressa uma visão bastante comum entre docentes: a ideia de que a Libras seria objeto de alfabetização, quando, na realidade, trata-se de uma língua de aquisição e não de um sistema de escrita. Esse equívoco conceitual mostra como, muitas vezes, a formação docente não fornece clareza sobre a diferença entre alfabetização em português escrito e aquisição da Libras como L1.

No caso dos ouvintes, a alfabetização e o letramento acontecem de modo relativamente natural, pois eles chegam à escola com domínio prévio da língua oral, o que facilita a transposição para a língua escrita. Já para os surdos, esse percurso é diferente: muitos não têm acesso à Libras desde cedo, e, conseqüentemente, iniciam a escolarização sem uma língua consolidada. A esse respeito, Quadros e Karnopp (2004) advertem:

Enquanto as crianças ouvintes chegam à escola já com uma língua adquirida, o que lhes possibilita compreender os mecanismos da escrita, muitas crianças surdas iniciam o processo de escolarização sem ter uma língua plenamente desenvolvida. A ausência de acesso precoce à Libras compromete não apenas a aquisição da língua, mas também o processo de alfabetização e letramento” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 47).

Para o Professor Renato,

*A diferença, eu não vejo muita diferença. A única diferença é a questão da língua, que ele ainda não tem esse desenvolvimento da Libras. Ele está em um processo de aprendizagem do básico mesmo. Então, a dificuldade é essa ainda que a gente encontra. Mas a questão da diferença do ouvinte para o surdo, tem uma certa diferença, mas não é essa diferença gigantesca. Sim. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

A diferença apontada pelo Professor Renato nesta fala “[...] ele ainda não tem esse desenvolvimento da Libras [...]” é crucial, pois, sem a Libras como base, a pessoa surda encontra maiores barreiras para compreender a lógica da língua portuguesa escrita. Portanto, o

letramento e a alfabetização de surdos não podem ser pensados como mera repetição do modelo dos ouvintes; exigem metodologias bilíngues específicas, que respeitem a Libras como primeira língua e considerem o português como segunda língua, ensinada prioritariamente em sua modalidade escrita.

A análise da fala mostra que o Professor Renato reconhece uma diferença entre ouvintes e surdos, mas a reduz a uma dimensão “não gigantesca”, sem explorar a profundidade dessa questão. Isso indica uma compreensão ainda parcial, pois embora perceba a importância da Libras, não explicita como a ausência ou fragilidade dessa língua impacta o desenvolvimento cognitivo e escolar. Essa visão, embora bem-intencionada, pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas bilíngues efetivas, já que não dimensiona plenamente a centralidade da Libras no processo de letramento e alfabetização dos estudantes surdos.

Quando o professor aponta que “a dificuldade é essa ainda que a gente encontra”, referindo-se ao fato de o estudante estar em processo de aprendizagem básica da Libras, ele evidencia que a verdadeira diferença não está em uma incapacidade do surdo, mas sim no acesso tardio à sua primeira língua. Nesse sentido, a fala reforça uma questão estrutural: a falta de garantia do contato precoce com a Libras, o que gera uma defasagem, repercutindo diretamente no letramento e na alfabetização em português escrito.

O Professor Renato explica ainda que

*[...] Então, eu acho que a maior dificuldade é essa. Apesar de ser surdo e também devido o contato com a língua, com a Libras, no caso. Eu acho que a grande dificuldade é o tardio. O atraso de ter esse contato com a libras. Então, isso é o que dificulta a questão do ensino-aprendizagem dele. E de que forma você acha que essas barreiras poderiam ser desconstruídas? Isso poderia ser resolvido de que forma? Eu acho que os nossos estudantes terem contato com outros surdos. Ter o contato com outros surdos (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

Essa fala do Professor Renato também evidencia uma questão recorrente no campo da educação de surdos: o contato tardio com a Libras. O docente reconhece que a falta de acesso precoce à Libras compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem, revelando o impacto direto da ausência de políticas e práticas que assegurem o bilinguismo desde a infância. Essa observação dialoga com pesquisas que apontam que a aquisição tardia da língua de sinais pode resultar em lacunas no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do estudante surdo. Sobre o contato tardio com a Libras, Mélo Gurjão Roldão, Araújo Silva dos Santos e Alves Cavalcanti (2025) observam:

De modo geral, a infância de crianças surdas é perpassada por barreiras linguísticas. No tocante àquelas que crescem em lares com pais ouvintes essas barreiras podem ser ainda mais significativas, uma vez que, pessoas ouvintes podem não ter experiência com o uso da língua de sinais (língua natural de sujeitos com surdez). Entendemos que, diante da dificuldade auditiva do filho, os pais ouvintes busquem ajustar a comunicação por intermédio de medidas que ultrapassem essa barreira. No entanto, a falta de contato com uma língua de sinais pode prejudicar a aquisição da linguagem dessa criança (Mélo Gurjão Roldão; Araújo Silva dos Santos; Alves Cavalcanti, 2025, p. 3.4).

Ao sugerir que a superação dessas barreiras poderia ocorrer por meio do contato com outros surdos, o professor destaca a importância da comunidade surda como espaço de socialização linguística e cultural. Esse ponto é relevante, pois reforça que a aprendizagem não ocorre apenas no espaço formal da escola, mas também no convívio com pares que compartilham a mesma experiência linguística e cultural. Assim, a presença de modelos surdos é essencial para o fortalecimento da identidade e para o avanço do letramento em Libras.

Portanto, a fala do Professor Renato traz à tona duas dimensões importantes: a necessidade de um acesso precoce à Libras e a valorização do contato com a comunidade surda como estratégias fundamentais para desconstruir barreiras e potencializar a educação bilíngue de surdos.

Sobre as práticas de aquisição de Libras, perguntamos aos professores quais são as principais dificuldades vivenciadas na articulação entre os conhecimentos da cultura dominante e os conhecimentos tradicionais indígenas. A Professora Maria explica que:

*Para eles que estão aqui, que começam as práticas [...] Tipo assim, como eu citei para você, eu estou só há dois anos diante desses, desses procedimentos, né? Então, eu acredito que há uma grande dificuldade. Por quê? Eles não falam, não escutam, mas no âmbito dele, lá no seio materno, há aquele diálogo entre os familiares na língua, mas não em forma de sinais, né? Então, quando chega para os sinais, é igual assim [...] Deixa eu dar um exemplo para você. Há gente que trabalha o português para ter uma interação com eles na língua no país. [...] Então, há uma grande barreira até você chegar em algo positivo, né? Certo. Com relação aos conteúdos curriculares, nessas práticas de alfabetização e de letramento em libras, quais são os principais desafios que você enfrenta na escola? Os principais desafios para trabalhar com estudantes surdos? Sempre há desafios, né? Sempre há desafios em toda situação, tanto em termos de interação com o professor que não trabalha a libra, né? Como a interação com os colegas, como eu acabei de citar para vocês, que têm essa situação que precisa se expressar através da libra, eles se comunicam na língua materna, né? Mas há vários desafios. Muito desafio. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

Portanto, a análise dessa fala mostra que o grande desafio está em superar a visão hierárquica dos saberes, reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos indígenas e

promovendo uma educação verdadeiramente bilíngue e intercultural, que valoriza tanto a cultura dominante quanto às tradições próprias das comunidades indígenas.

A articulação entre os conhecimentos da cultura dominante e os conhecimentos tradicionais indígenas apresenta diversas dificuldades que impactam diretamente o processo educativo. Uma das principais barreiras está no choque epistemológico: a escola, orientada por um modelo ocidental, valoriza sobretudo o conhecimento científico e escrito, enquanto as culturas indígenas têm como base a oralidade, a memória coletiva, a experiência prática e a socialização de saberes vinculados à terra, à espiritualidade e à coletividade. Essa diferença muitas vezes gera conflitos, porque os conhecimentos indígenas acabam sendo invisibilizados ou desvalorizados no espaço escolar.

Outro ponto importante é a questão linguística. A cultura dominante privilegia o ensino de português como língua oficial, enquanto as comunidades indígenas possuem suas próprias línguas, que são parte essencial de sua identidade e de sua forma de compreender o mundo. A substituição ou o enfraquecimento dessas línguas no ambiente escolar compromete não apenas a aprendizagem, mas também a preservação cultural.

O Professor Renato explica que

*[...] Nas minhas aulas, eu sempre procuro trazer para o cotidiano aquilo que eu vou aprendendo sobre a cultura, eu vou tentando trazer para as minhas aulas para poderem entender melhor a relação entre um determinado contexto ou habilidade. A gente tenta trazer para o cotidiano dele para a gente facilitar o ensino e a aprendizagem deles. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

Essa fala do Professor Renato mostra que ele faz certo esforço para articular os conteúdos de ensino ao cotidiano dos estudantes. Tal questão está relacionada à falta de formação adequada dos professores para trabalhar em contextos interculturais. Muitos docentes não dominam as especificidades históricas, sociais e linguísticas das comunidades indígenas, o que pode levar a práticas pedagógicas que não dialogam com a realidade dos estudantes. Como aponta Luciano (2019), a escola indígena precisa ser pensada como espaço de interculturalidade, onde os conhecimentos científicos e os tradicionais possam se complementar, sem que um apague o outro.

Além disso, é importante considerar que os indígenas precisam vivenciar situações significativas de leitura e conhecimento que dialoguem com suas experiências visuais, culturais e comunitárias. Parte-se, assim, do entendimento de que uma língua apresenta diferentes formas de ser falada ou escrita e que essas mudanças são naturais, pois a língua é um lugar de interação,

que se modifica no tempo e nos espaços, logo não se deve discriminar as variedades linguísticas. Já o Professor Pedro é bastante enfático:

*O linguístico é um. A de formação, capacitação, é um outro. Bem direto. [...] Recursos. A gente tem a questão de recursos. E políticas. A gente precisa de políticas públicas. [...] Tu imagina a Libras, tu ainda tem o inglês, que mete um inglês ainda aqui. Não, tu imagina a cabeça do que não tem esse conhecimento de mundo que nós temos. Tem gente que nunca saiu da aldeia. Eu chego com meus alunos no mês de julho e dizem, e aí, como foram as férias? Como foi? Conseguiu sair? Ah, eu fui aqui na aldeia, mas não fui na Aldeia Santo José. Está dentro da cultura dele, mas não tem essa visão de o que é uma praia, o que é uma programação de editor. Aí, quando tu vê um texto, aí tu pega um texto que ele vem trazendo essa coisa do mundo lá fora, que não é a realidade dele, cultural dele, nem de vida dele. Tu joga tudo. Então, vamos falar de mercado internacional. Como é que faz os indígenas nas férias? O que eles fazem nas férias? Vão visitar outras aldeias, vão brincar, vão pular, vão banhar, [...] (Entrevista com o Professor PEDRO, agosto de 2025).*

Ao discutir as práticas na aquisição de Libras, a questão das dificuldades na articulação entre os conhecimentos da cultura dominante e os conhecimentos tradicionais indígenas revela-se central. Os professores apontam que os estudantes indígenas surdos enfrentam um duplo desafio: por um lado, precisam lidar com o acesso tardio à Libras, que deveria ser sua primeira língua; por outro, são expostos a um modelo escolar pautado na cultura dominante, que muitas vezes desconsidera ou invisibiliza os saberes tradicionais de sua comunidade.

A fala do Professor Pedro evidencia a complexidade das dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas surdos em seu processo de escolarização. Primeiramente, ele destaca as barreiras linguísticas, ligadas ao acesso à Libras, mas também a outras línguas que circulam no espaço escolar, como o português e até o inglês. Essa multiplicidade linguística pode se tornar excludente quando não há uma mediação pedagógica adequada, que considere a realidade sociocultural do aluno.

Além disso, o professor aponta a falta de formação docente específica, bem como a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de políticas públicas eficazes, elementos estruturais que limitam o desenvolvimento de práticas educativas bilíngues e interculturais de qualidade. Essas questões mostram que as dificuldades não são apenas individuais, mas resultam de um cenário educacional que ainda não garante igualdade de condições para os povos indígenas surdos.

Outro ponto abordado nas entrevistas foram os conteúdos curriculares nas práticas. Nessa direção, perguntamos aos professores quais eram os principais desafios enfrentados na

escola indígena e se eles poderiam descrever uma atividade ou um projeto realizado onde conseguissem atender esses dois processos.

*[...] olha, eu acho que nessa atividade nós conseguimos estabelecer essa relação. Tipo, atividade, comemorações ao Dia do Índio, dos povos indígenas, né? E de muitos povos indígenas. A gente trabalha porque também há a necessidade de língua portuguesa, língua apinajé [...] Então, foi um conceito, as três. Então, essa atividade foi interessante porque conseguiu articular o aspecto da cultura e dos conteúdos [...] (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Maria evidencia uma tentativa de construir práticas pedagógicas que articulem cultura, língua e conteúdos escolares. Ao mencionar atividades em torno do “Dia dos Povos Indígenas”, ela destaca a relevância de criar espaços de valorização cultural no ambiente escolar, envolvendo tanto a língua portuguesa quanto a língua Apinajé. Essa proposta reforça uma perspectiva de ensino bilíngue e intercultural, em que diferentes dimensões do conhecimento não aparecem como esferas separadas, mas integradas em um mesmo processo de aprendizagem.

Contudo, a fala também traz à tona um aspecto crítico: muitas vezes, a presença da cultura indígena no currículo se dá por meio de atividades pontuais e comemorativas, como nas datas oficiais. Embora essas práticas tenham valor simbólico, correm o risco de limitar-se a um tratamento superficial da diversidade cultural. Como aponta Candau (2012), a interculturalidade deve ir além das comemorações e ser entendida como um princípio pedagógico que permeia toda a prática educativa.

Ainda sobre os principais desafios enfrentados na escola indígena, o Professor Renato destaca:

*A grande dificuldade de trabalhar com os estudantes surdos é em relação à questão da... Porque a gente tem que trabalhar com eles com algo mais visível, que seja mais visível, palpável, para eles poderem ter a noção. Porque eles são muito visuais. São muito visuais. Então, para melhorar a questão do entendimento deles, a gente tem que trabalhar com algo visual, com algum material pedagógico, alguma coisa para isso, para facilitar o entendimento deles (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

Esse relato do Professor Renato revela uma abertura importante: a busca por atividades que consigam articular o conhecimento escolar à realidade cultural dos estudantes. Nesse sentido, iniciativas como essa representam passos relevantes para aproximar os conteúdos curriculares das vivências concretas dos alunos, fortalecendo tanto o aprendizado quanto a identidade cultural.

O Professor Renato aborda o contato tardio que a língua de sinais:

*[...] Eu creio que a questão da língua mesmo, porque no caso, eles são trilíngues. Tem a língua portuguesa, tem a língua materna e tem a Libras. Então, não é fácil. Então, eu acho que a maior dificuldade é essa. Apesar de ser surdo e também devido o contato com a língua, com a libras no caso. Eu acho que a grande dificuldade é o tardio. O atraso de ter esse contato com a libras. Então, isso é o que dificulta a questão do ensino-aprendizagem dele. E de que forma você acha que essas barreiras poderiam ser desconstruídas? Isso poderia ser resolvido de que forma? Eu acho que os nossos estudantes terem contato com outros surdos. Ter o contato com outros surdos. Então, para eles perceberem que eles não estão sozinhos. Então, que tem um determinado grupo e a importância de aprenderem a Libras para poderem se comunicar com outros surdos e também com ouvintes que tenham conhecimento da língua para poderem ter esse diálogo. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

A fala do Professor Renato destaca um ponto crucial: o contato tardio com a Libras como barreira significativa ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Ele observa que, além da Libras, os alunos lidam com a língua portuguesa e com a língua materna (Apinajé), o que os torna trilíngues e coloca desafios adicionais. O atraso no acesso à Libras implica prejuízos no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, uma vez que a língua de sinais é a primeira língua natural do sujeito surdo (Quadros; Karnopp, 2004).

Ao propor que os estudantes indígenas surdos tenham contato com outros surdos, o Professor Renato enfatiza a dimensão social e identitária da aprendizagem. Esse aspecto dialoga com Skliar (1998), que ressalta a importância das comunidades surdas como espaços de pertencimento e de construção de identidade cultural. Nesse sentido, o professor reconhece que aprender Libras não é apenas um processo de aquisição linguística, mas também de integração a uma comunidade linguística que oferece apoio, modelos e referências de vida.

Nessa direção, o Professor Pedro relata:

*No início, quando eu cheguei para cá, não tinha, era tudo normal. E um dos grandes desafios que se tem é que não tem no currículo que os Panhĩ, só quem pode trabalhar com os Panhĩ nas séries iniciais era Panhĩ. Então, isso é um desafio muito grande [...] porque trabalhar do primeiro ao quinto ano [...] valoriza a questão cultural, a interculturalidade; mas a maioria dos Panhĩ tem a questão da formação, dessa capacitação para entender esse processo, que é uma alfabetização, que ele precisa trabalhar, quer dizer [...] quanto à questão da língua indígena, da oralidade. [...] mas tem a dificuldade de aprender a escrita, porque precisa de um processo mais técnico. A oralidade ensina as práticas, ensina, valoriza a cultura, de tudo, mas para uma alfabetização, dentro do que se pede um currículo, ela tem essa problemática. Mas o desafio é grande, né? Nesse sentido [...] pela própria falta dessa formação dos professores. [...] Como eu estava numa posição de coordenação pedagógica, nesse período, a gente sentiu muito isso. E o meu conhecimento*

*de Libras era muito [...]. Mas eles não sabiam Libras, não sabiam o que é Libras. Então, é um grande desafio para isso [...]* (Entrevista com o Professor PEDRO, agosto de 2025).

O Professor Pedro destaca que a oralidade, própria das práticas culturais indígenas, é fundamental para a socialização de saberes e valores. No entanto, quando se trata da aquisição, compreendida dentro dos parâmetros formais do currículo escolar, surge uma lacuna, já que essa prática exige conhecimentos técnicos específicos. Essa tensão ilustra o dilema apontado por Bartolomé (2006), segundo o qual a interculturalidade crítica deve buscar conciliar o reconhecimento da tradição oral indígena com as exigências formais da escolarização, evitando que uma dimensão se sobreponha à outra.

Outro ponto crítico levantado pelo Professor Pedro é a ausência da Libras na formação dos professores indígenas. Muitos não conheciam sequer a existência da língua, o que reforça a invisibilidade histórica das línguas de sinais indígenas e o distanciamento da educação bilíngue de surdos nas aldeias. Isso se conecta à análise de Skliar (1998), que aponta como a surdez, em contextos de minorias, tende a ser negligenciada pelas políticas educacionais.

As falas dos professores revelam que o processo de aquisição de Libras pelos estudantes Apinajé surdos enfrenta desafios ligados ao contato tardio com a Libras (Professor Renato); à tentativa de articular cultura, língua e currículo, ainda que de forma limitada a práticas pontuais (Professora Maria); às dificuldades de formação docente e ausência de políticas que contemplem oralidade, escrita e Libras (Professor Pedro); e à necessidade de estratégias pedagógicas simples, acessíveis e contextualizadas para manter a atenção e favorecer a aprendizagem (Professora Sônia). Em conjunto, essas falas evidenciam tanto as barreiras estruturais quanto a falta de formação, recursos e políticas públicas quanto às possibilidades de práticas interculturais que valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes indígenas surdos.

Procuramos também verificar o apoio recebido pelos professores investigados da gestão escolar ou da Superintendência Regional de Educação (SRE/SEDUC/TO) para o trabalho com os estudantes indígenas surdos. De modo geral, não houve maior aprofundamento nessa questão, somente a Professora Maria explicou como isso ocorre:

*Sim, sempre eles dão [...]. Sim, principalmente a partir do momento que eles fazem a contratação de pessoas com a formação para atuar dentro da sala de aula [...] Formação para estar trabalhando com esses alunos, esses jovens. Eu acho que esse já é um grande apoio que a gente vem aderindo de certo tempo, porque antes a gente não tinha. Então, isso já capacita bastante, né. Com relação ao material didático, bom, com alguns materiais básicos que são usados nas outras especificidades de componente curricular, a gente*

*mesmo desenvolve materiais práticos para estar trabalhando com isso. O próprio professor de livro, a gente mesmo usa das outras componentes curriculares também.* (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).

A fala da Professora Maria evidencia que o apoio da gestão escolar e da Superintendência Regional de Educação (SRE) aos professores que atuam com estudantes indígenas surdos ainda se mostra limitado. Embora haja um avanço no reconhecimento da importância de contratar profissionais com formação específica para a sala de aula bilíngue, esse suporte parece se restringir ao aspecto da presença docente, não se estendendo de forma estruturada ao fornecimento de materiais didáticos ou recursos pedagógicos adaptados.

A professora destaca que, diante da ausência de materiais específicos, os próprios docentes precisam produzir recursos práticos para suprir as demandas da aprendizagem em Libras e em contexto intercultural. Essa situação revela um ponto crítico: a responsabilidade pela criação de materiais não deveria recair exclusivamente sobre o professor, mas ser fruto de políticas públicas consistentes que assegurem condições de trabalho adequadas, conforme apontam estudos de Fernandes (2006) sobre a necessidade de investimento estatal na educação bilíngue de surdos. Em síntese, a fala da Professora Maria mostra avanços parciais, mas também denuncia lacunas estruturais que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas eficazes e culturalmente sensíveis.

Ao se perguntar como a Libras é ensinada na escola, a Professora Maria explica de forma bem ampla que:

*Ela é ensinada de formas práticas, que são os gestos. Ela é ensinada de formas visuais. Visuais. E é ensinada de formas também [...] escritas. Mas o manual escrito [...]. Aquela interação de expressão com o professor de Libras e o professor do componente curricular que atua no momento na sala de aula.* (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).

A Professora Maria evidencia as formas multimodais de ensino da Libras na sala de aula. Em seu relato, ela diz que a Língua de Sinais é socializada de maneira visual, por meio de gestos, e também por formas escritas, embora de modo limitado, dependendo de manuais e materiais didáticos disponíveis. A professora enfatiza ainda a importância da interação direta entre o professor de Libras e o professor do componente curricular, o que reforça a dimensão colaborativa do ensino bilíngue. Essa abordagem revela que o aprendizado da Libras não se restringe à memorização de sinais isolados, mas se constrói na prática comunicativa e na interação contextualizada, alinhando-se aos princípios defendidos por Quadros e Karnopp

(2004), que destacam a Libras como uma língua natural, essencialmente visual e gestual, cujo aprendizado se fortalece no uso real em situações de comunicação.

O Professor Pedro, por sua vez, explica mais detalhadamente que:

*O currículo é todo pronto para a língua portuguesa, para o Kupe, para o branco, para uma formação branca. E a gente tem aqui os Panhi. Eles conversam, eles vivem a cultura deles. Com os Panhã, é a oralidade que comanda tudo isso. E é uma dificuldade. É um grande desafio passar para eles, e eu entendo que isso aqui precisa eles aprenderem a escrever. Tanto que temos dificuldade de escrever da língua indígena. Ele sabe falar, tem conhecimento, mas tem uma grande dificuldade até. E aí tu chega, tu tem inglês, tu tem uma língua portuguesa, tu tem uma língua indígena. Até quando eu falo com eles, brinco, eu dou parabéns. Por quê? Vocês sabem falar a sua língua! Eu falo a minha língua. Eu sei mal falar a língua portuguesa. Mal e com todos os erros que eu tenho, vocês conseguem falar. Eu não consigo. Eu sei falar poucas palavras na língua materna de vocês. Então esse é um grande desafio. E como é que a gente vai trabalhar um currículo que é totalmente na língua portuguesa [...] E aí muitas vezes não pensada para a questão indígena. Não trabalha essa questão da interculturalidade (Entrevista com o Professor PEDRO, agosto de 2025).*

A fala do Professor Pedro evidencia uma tensão central na educação de estudantes indígenas surdos: a incompatibilidade entre o currículo escolar padronizado em língua portuguesa e a realidade cultural e linguística dos Panhã. Ele ressalta que o currículo é elaborado para um padrão “branco”, ou seja, pensado para alunos ouvintes de referência cultural e linguística majoritária, sem considerar as especificidades de estudantes indígenas e surdos.

O professor destaca a predominância da oralidade Panhã e as dificuldades associadas à escrita na língua indígena, mostrando que, embora os estudantes dominem a fala, a alfabetização formal se torna um desafio. A sobreposição de múltiplas línguas: português, inglês, língua materna e Libras, intensifica ainda mais essa complexidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais exigente tanto para alunos quanto para professores.

A seguir, a fala da Professora Sônia ajuda a entender bem como isso ocorre na escola indígena:

*[...] quando vejo que eles não conseguem compreender o sinal, mesmo direto, aí entra a questão dos classificadores. Eu utilizo muito classificadores com eles, pois acho que é muito mais fácil para eles compreenderem os classificadores de determinados objetos. O que é mais difícil são palavras mais abstratas, mais subjetivas [...] que eles têm dificuldade de compreender. Por exemplo, numa aula de língua portuguesa que eles estavam falando sobre projeto de vida, então eles tinham que falar alguma coisa relacionada a eles, sobre a vida deles. Então eu percebi, por exemplo, ao longo da primeira série que ele não conseguia expressar o que era felicidade [...] poderia fazer o sinal de feliz, ele poderia repetir, mas não conseguia compreender o que*

*significava. Então aí entra aquela questão de utilizar os meios visuais para ele conseguir ver as expressões. Ele diz, olha, ali é o feliz, antes de a gente introduzir o sinal. Então tem todo esse processo para poder conseguir essas coisas mais abstratas, essas coisas mais diretas que eles têm, essas dificuldades mais subjetivas. Agora, se um objeto é fácil de a gente mostrar para ele, já olha e já consegue analisar e já consegue ele mesmo falar; esse aqui é o que ele entende desse objeto, por exemplo (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

A Professora Sônia traz elementos fundamentais para compreender os desafios linguísticos e cognitivos no processo de aquisição de Libras de estudantes indígenas surdos. Ela observa que, enquanto objetos concretos podem ser facilmente compreendidos por meio de classificadores e recursos visuais, conceitos abstratos, como “felicidade”, apresentam maior dificuldade de assimilação. Esse ponto é crucial, pois evidencia que o desenvolvimento linguístico em Libras não se restringe à memorização de sinais, mas envolve também a capacidade de atribuir sentido a conceitos simbólicos e subjetivos.

Do ponto de vista pedagógico, o uso de classificadores e recursos visuais aparece como uma estratégia eficaz de mediação entre o sinal e o conceito, permitindo que os alunos construam significados de forma gradual. Essa prática reforça a importância da abordagem visual e experiencial no ensino de surdos, conforme defendem Quadros e Karnopp (2004), para quem a Libras se estrutura principalmente pela iconicidade e pela visualidade.

A Professora Maria explica como se dão algumas intervenções que ela tem feito para enfrentar os desafios no ensino de Libras na escola:

*Por exemplo, quando eu cheguei, sempre pontuei: olha, eu acho que quando faltou nos planejamentos, ah, peça, né. [...] Como eu falei anteriormente, eu vou trabalhar, por exemplo, um texto bem pequeno [...]. Como é que eu posso fazer com que eles compreendam esse texto? E seria de uma forma, traduzir, por exemplo, esse texto para a língua de sinais, trazer em vídeos, fazer um vídeo, ou também utilizar a escrita de sinais, que talvez eles tenham maior familiaridade, uma compreensão mais fácil do que a própria língua portuguesa, porque eles têm um déficit de questão de leitura, até mesmo de escrita. Eles ainda têm essa dificuldade de compreender. Então eu falo que eles têm isso que a gente chama de o aluno copista, ele consegue retirar do quadro, só que fica aquele baralhado de letras [...] ela ainda tem essa dificuldade, mas quando eu sinalizava ou usava a tecnologia, ela conseguia escrever a palavra perfeitamente, só que ela não conseguia compreender o que estava escrito. Então entra aí nesse processo, que eu acho que já vem lá de trás, porque lá atrás ela ainda não tinha o acesso, não tinha o contato com a língua, e os outros professores talvez não tivessem também, não tivessem tido formação. Então ela [...] já veio com essa defasagem. [...] ele ainda tem uma maior facilidade de compreender, de prestar atenção, de realmente querer entender a importância, de entender o meu papel na sala de aula, mas ele já consegue compreender talvez por conta do [...] No começo ela ficava assim, ela me ignorava, não aceitava de jeito nenhum, não aceitava minha*

*ajuda, ela me olhava desconfiada. E aí depois, no finalzinho do segundo semestre, ela começou a me procurar mais nas atividades. Já se interessava, já perguntava como é que eu faço aqui. E aí ela já sentava mais na frente, já tentava realmente fazer atividades que antes ela não queria fazer de jeito nenhum (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Sônia evidencia a complexidade do processo de ensino de conceitos abstratos em Libras para estudantes indígenas surdos. Ela aponta que, enquanto conceitos concretos podem ser rapidamente compreendidos por meio de sinais e demonstrações visuais, ideias mais abstratas, como sentimentos ou projetos de vida, exigem estratégias pedagógicas adicionais. Nesse contexto, ela utiliza os classificadores, um recurso linguístico da Libras que permite representar objetos, ações ou relações de forma visual e espacial, facilitando a compreensão de conceitos difíceis para os alunos.

Além disso, a Professora Sônia destaca que o aprendizado em Libras não é apenas repetição mecânica de sinais, mas envolve compreensão semântica e contextualização, o que reforça a necessidade de práticas bilíngues sensíveis à idade, ao nível de desenvolvimento cognitivo e à realidade sociocultural dos estudantes. Em síntese, sua fala evidencia que possui consciência de que o ensino de Libras, especialmente em contextos interculturais, requer flexibilidade, criatividade e atenção às dificuldades específicas na apropriação de conceitos abstratos e subjetivos.

Para finalizar as perguntas que estavam mais centradas em compreender o processo de aquisição de Libras dos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, perguntamos aos professores se eles consideram que os estudantes são “alfabetizados em Libras”. A Professora Maria explicou que:

*Sim. Porque antes da gente ter os profissionais em Libras, era uma dificuldade enorme que o professor, componente de outras áreas, encontrava. A gente se sentia um pouco assim [...]. Como é que se fala? Sem êxito. Porque a gente não tinha como ter aquela interação com eles. E agora, aquele desenvolvimento em todos os sentidos, tanto nas práticas pedagógicas realizadas dentro do componente escolar, como nas atividades realizadas que aderem às práticas escolares da escola, quanto também no desenvolvimento deles de se comunicarem com os funcionários da escola, a participação deles nas festividades da escola também é ampla. [...]. Eles se comunicam em Libras, sim. E essa comunicação é possível porque eles aprenderam aqui na escola, porque eles aprenderam aqui na escola. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Maria evidencia o impacto da presença de profissionais com formação em Libras no processo de aquisição de Libras pelos estudantes indígenas surdos. Antes dessa inserção, a ausência de docentes capacitados resultava em práticas pedagógicas

pouco eficazes, marcadas pela dificuldade de comunicação e pela sensação de “falta de êxito” dos professores.

Esse aspecto revela uma realidade comum em escolas indígenas e não indígenas: a exclusão linguística decorrente da falta de acessibilidade comunicacional para surdos. Com a chegada de profissionais de Libras, segundo a professora, observa-se uma mudança significativa no desenvolvimento dos estudantes, tanto em termos pedagógicos quanto sociais. A aquisição de Libras passa a ocorrer não apenas por meio de um recurso didático, é uma condição para o exercício pleno da cidadania dentro do espaço escolar. A evolução é percebida na participação dos alunos nas práticas escolares, nas atividades culturais e no diálogo com diferentes membros da comunidade escolar.

A fala da professora mostra que a “alfabetização em Libras” funciona como porta de entrada para a inclusão social e acadêmica. Ela possibilita que os estudantes transitem entre diferentes espaços da escola, ampliem sua autonomia comunicativa e fortaleçam sua identidade surda. Nesse sentido, Fernandes (2006) e Strobel (2008) reforçam que a Libras não deve ser vista como um mero suporte, mas como a primeira língua de instrução dos surdos, essencial para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem de uma segunda língua (como o português escrito).

A seguir, a fala do Professor Renato também confirma a importância de políticas de formação docente e contratação de profissionais habilitados, apontando que o reconhecimento e a valorização da Libras são determinantes para que os estudantes indígenas surdos avancem no processo de escolarização e se integrem de forma plena à vida escolar.

*Na minha percepção, eu vejo como algo [...] de suma importância para a questão do diálogo. E eles conseguem conversar entre eles, a comunidade, professores. Então, é de suma importância. Essa seria a definição. Eu digo que está sendo bem trabalhada. Bem trabalhada na escola. [...] (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

A seguir, foi perguntado ao Professor Renato qual língua é mais ensinada nesse processo, e a qual língua se dá prioridade nesse processo. Logo ele explica que:

*Eu creio que a língua portuguesa e, em segundo, a Libras, que é trabalhada com eles [...] Tentam conciliar a língua portuguesa com a Libras, para que os nossos estudantes tenham desenvolvimento de forma conjunta. [...] Eu tento fazer um diálogo, não tentar tirar esses gestos caseiros, mas sim mostrar qual é a forma correta, qual é o sinal que representa aquela determinada informação. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

A fala do Professor Renato evidencia a tentativa de conciliar a Libras e a Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas surdos, reconhecendo que ambas desempenham papéis essenciais para o desenvolvimento linguístico e escolar. A ênfase inicial na língua portuguesa mostra a centralidade que ainda é atribuída a essa língua como requisito curricular e de integração social, mas também revela uma **tensão** entre a valorização da Libras e a prioridade dada ao português, realidade recorrente em contextos de educação bilíngue.

Outro ponto relevante é o cuidado do professor em não desconsiderar os sinais caseiros utilizados pelos alunos em seus lares e comunidades. Esses gestos são formas legítimas de comunicação, construídas socialmente, que revelam a criatividade e a agência linguística das famílias surdas e indígenas. Ao buscar relacioná-los com os sinais da Libras, o professor adota uma postura pedagógica de mediação e valorização cultural, evitando a substituição abrupta e favorecendo uma transição respeitosa entre os repertórios comunicativos.

Assim, a fala do Professor Renato reforça duas dimensões centrais: a necessidade de equilibrar o ensino da Libras e do português, garantindo o caráter bilíngue da educação, e a importância de legitimar os saberes e práticas linguísticas que os alunos trazem de suas casas e comunidades, valorizando sua identidade cultural e linguística.

Do ponto de vista teórico, Quadros e Karnopp (2004) e Strobel (2008) destacam que o letramento em Libras deve partir dos usos linguísticos reais dos sujeitos surdos, reconhecendo os gestos familiares e comunitários como ponto de partida para a sistematização linguística. Nesse sentido, a prática do Professor Renato dialoga com uma perspectiva sociolinguística e intercultural, que compreende o ensino de Libras não como imposição, mas como ampliação do repertório comunicativo.

De modo geral, as falas dos professores revelam que o processo de aquisição de Libras pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira é marcado por desafios estruturais, linguísticos e culturais. Entre os principais pontos destacados estão o contato tardio com a Libras, a falta de materiais e recursos pedagógicos adequados, a necessidade de políticas públicas específicas e as dificuldades na articulação entre os conhecimentos da cultura dominante e os saberes tradicionais indígenas.

Ao mesmo tempo, os relatos evidenciam estratégias importantes, como a valorização do contato com outros surdos, a inserção de temas da própria cultura indígena nas disciplinas e a aproximação com a comunidade surda, fatores que contribuem para fortalecer a identidade linguística e cultural dos estudantes. Nesse contexto, o processo de aquisição de Libras é

compreendido não apenas como aquisição de códigos linguísticos, mas como prática social que precisa considerar a interculturalidade e a realidade vivida pelos surdos Apinajé.

Por outro lado, os docentes também apontam caminhos para superar tais barreiras: o fortalecimento do contato com outros surdos, a valorização da cultura indígena como conteúdo pedagógico e a aproximação entre escola, comunidade indígena e comunidade surda. Essas estratégias revelam uma compreensão de que a aquisição de Libras não se restringe à aquisição técnica da escrita, mas envolvem práticas sociais, identitárias e culturais que precisam dialogar com a realidade dos estudantes (aproximação com o conceito de letramento). Assim, as falas refletem a urgência de uma educação que articule Libras, português escrito e saberes tradicionais, em uma perspectiva crítica, bilíngue e intercultural.

## **5.2 As práticas pedagógicas dos professores no processo ensino-aprendizagem de Libras aos estudantes indígenas surdos**

Esta subseção discute as práticas pedagógicas dos professores da Escola Estadual Indígena Katàn, e está centrada nas seguintes categorias analíticas: *ausência de formação em Libras; movimento de adaptação local; e articulação entre saberes tradicionais e currículo escolar*.

Com o objetivo de verificar se as práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas surdos, em Libras, valorizam a educação bilíngue, as características desses estudantes, respeitando sua cultura, identidade e diferença, perguntamos aos participantes qual a língua mais ensinada, e se há uma ordem de prioridade nesse processo. A professora Maria respondeu:

*[...] esses sinais que eles trazem de casa para a escola são trabalhados praticamente com o professor de linguagem, de língua Apinajé, língua materna. Porque, assim, é algo que já vem desde o seio materno. Quando já nasce, já tem aquele [...] Inclusive aqui a gente tinha a mãe do [...], que se comunicava com a gente através de mais sinais [...], mais prático do dia a dia, ajudando a gente que não trabalha Libras, o professor de português, pois a gente não tem essa formação [...] A gente interagia dessa forma. Mas em casa eles trabalham da forma deles. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

Ao mencionar que esses sinais são trabalhados principalmente com o professor de língua Apinajé, a Professora Maria aponta para uma prática de ensino que reconhece a diversidade de repertórios linguísticos dos estudantes, mas também evidencia limitações: a ausência de

formação em Libras por parte de alguns docentes, especialmente no caso do professor de português, que recorre aos sinais caseiros para interagir. Isso demonstra, por um lado, a criatividade e a flexibilidade na busca por comunicação; por outro, evidencia a falta de políticas de formação docente em Libras para atender de forma mais efetiva a esses alunos.

No processo de aquisição de Libras na escola indígena, a língua mais ensinada depende da proposta pedagógica adotada. No modelo bilíngue, a prioridade é a Libras, reconhecida como primeira língua (L1), pois é por meio dela que os surdos têm acesso pleno à comunicação, à construção de conceitos e ao desenvolvimento cognitivo. A partir da Libras, é possível introduzir o português escrito como segunda língua (L2), em um processo de alfabetização que se apoia no conhecimento já consolidado na língua de sinais. Portanto, existe sim uma ordem de prioridade:

- 1 - Primeiro a Libras (L1) → garante a base linguística, cultural e identitária;
- 2 - Depois o português escrito (L2) → introduzido gradualmente, com metodologias visuais e comparativas, sempre mediado pela Libras.

Essa perspectiva está em consonância com autores, como Quadros e Schmieidt (2006) e Fernandes (2011), que defendem que a alfabetização em português só pode ser significativa quando o aluno já domina uma língua de referência (a Libras). Se o processo for invertido tentando alfabetizar em português sem consolidar a Libras, há grande risco de fracasso escolar, exclusão linguística e dificuldades de letramento.

A professora também destaca que tais sinais são muitas vezes mediados pelo professor de língua Apinajé, revelando um entrecruzamento linguístico: os estudantes transitam entre a língua materna indígena, os sinais familiares e, posteriormente, a Libras. Essa situação mostra que o processo de aquisição não se limita à escola, mas está profundamente ligado às práticas sociais e culturais vivenciadas no seio da comunidade.

Sobre esse processo, de forma mais pontual, o Professor Renato explica que:

*Eu creio que a língua portuguesa e, em segundo, a Libras, que é trabalhada com [...] Tentam conciliar a língua portuguesa com a Libras, para que os nossos estudantes tenham desenvolvimento de forma conjunta. [...] Os sinais caseiros, são trabalhados. Eu tento fazer um diálogo, não tentar tirar esses gestos caseiros, mas sim mostrar qual é a forma correta, qual é o sinal que representa aquela determinada informação. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

A fala do Professor Renato revela aspectos centrais sobre o processo ensino-aprendizagem de Libras na escola, sobretudo no que diz respeito à prioridade linguística e à mediação entre diferentes repertórios comunicativos. Ele aponta que a língua portuguesa ocupa

um lugar de destaque, seguida da Libras, o que indica uma tentativa de conciliar a língua majoritária da escolarização com a língua de sinais. Essa hierarquia reflete tanto as exigências curriculares impostas pela educação formal quanto às limitações estruturais presentes no ensino bilíngue.

Outro ponto importante da fala é a menção aos sinais caseiros, aqueles produzidos no âmbito familiar e comunitário antes do contato formal com a Libras. O professor demonstra sensibilidade ao afirmar que não procura eliminar esses sinais, mas sim dialogar com eles, valorizando-os como ponto de partida para a introdução da Libras. Essa postura é significativa, pois reconhece a importância das práticas comunicativas locais, que carregam marcas identitárias e culturais, ao mesmo tempo em que busca aproximá-las da língua de sinais reconhecida nacionalmente (Gesser, 2009; Skliar, 1998).

A seguir procuramos saber quais documentos ou orientações institucionais são seguidos na escola indígena, no processo ensino-aprendizagem de Libras aos estudantes indígenas surdos. A professora Maria respondeu:

*A gente que elabora, elabora os conteúdos [...] A escola segue as diretrizes da BNCC e do Documento Curricular do Tocantins. Segue essas bases, as matrizes, a composição [...] (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Maria evidencia que, mesmo em um contexto específico de escolarização indígena e de estudantes surdos, a escola se pauta pelas diretrizes oficiais da educação nacional, especialmente a BNCC e o Documento Curricular do Tocantins. Isso demonstra que as práticas pedagógicas estão fortemente alinhadas a uma estrutura normativa que, embora importante para garantir uma base comum de direitos de aprendizagem, pode também representar limitações na valorização das especificidades culturais e linguísticas da comunidade indígena e surda.

O fato de a escola precisar elaborar os conteúdos a partir desses referenciais curriculares aponta para um movimento de adaptação local, em que professores buscam conciliar as exigências externas com as necessidades reais dos estudantes Apinajé surdos. Essa elaboração própria sugere, por um lado, um espaço de autonomia docente, mas, por outro, pode revelar a ausência de materiais pedagógicos específicos e contextualizados, o que leva os professores a suprirem tais lacunas com criações próprias.

Perguntamos, a seguir, se os professores conseguem, de fato, articular os conteúdos trabalhos a essas diretrizes. Logo a Professora Sônia, quem melhor detalha esse processo, respondeu:

*Assim, sendo bem sincera, eu acho que eles ainda tem [...], talvez por conta de ter acesso, talvez de informações, ou pesquisar, né, e ir atrás também. E aí eu acho que tem essa dificuldade de correlacionar com a língua [...] Tem essa questão de fazer uma metodologia que alcance aquele aluno, por mais que seja um único aluno [...] uma metodologia que a gente pense para um aluno surdo e indígena, focando em toda a questão cultural, questões das especificidades dele, fora a surdo dele, mas as especificidades de ser um indígena também. Então eu acredito que seja [...] mais isso que talvez ainda esteja faltando, [...] eu acredito que seja mais essa questão de sempre trabalhar junto, no caso. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Sônia revela uma percepção muito importante sobre os desafios da educação de estudantes indígenas surdos, especialmente ao reconhecer que as metodologias adotadas nem sempre conseguem articular as duas dimensões centrais da identidade desses alunos: a condição de serem surdos e, ao mesmo tempo, indígenas. Essa dupla especificidade demanda práticas pedagógicas que considerem não apenas a diferença linguística e comunicacional, mas também os aspectos culturais, históricos e identitários do povo Apinajé.

Quando a professora menciona a dificuldade de “correlacionar com a língua” e a necessidade de pensar em uma metodologia que alcance “mesmo um único aluno”, ela evidencia duas problemáticas fundamentais: 1 - A falta de formação docente específica, tanto em Libras quanto em educação bilíngue intercultural, que dificulta a criação de estratégias pedagógicas adequadas; 2 - A ausência de materiais e práticas pedagógicas interculturais que consigam dialogar, ao mesmo tempo, com a surdez e com a cultura indígena.

Esse depoimento reforça o que autores como Fleuri (2003) e Candau (2012) discutem: a urgência de uma educação intercultural crítica, que vá além de adaptações superficiais e seja capaz de construir pontes reais entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, respeitando identidades múltiplas e complexas.

Perguntamos também como os professores têm lidado com os conteúdos referentes à cultura Apinajé na sala de aula. A Professora Maria respondeu:

*Eu vou lhe passar uma situação mais ampla. O aprendizado do Panhĩ, da cultura Apinajé, eles são um pouco mais lentos [...] Assim, eu sempre falo, a gente que tem aquela informação adequada para trabalhar, independente do componente curricular, com o Kupẽ, você altera mais. Mas, com o Panhĩ, você tem que ser mais alternado. Tem que fazer aquela análise para ver o que se encaixa. Até porque, quando o Panhĩ vem ter o contato com o português, ou seja, com qualquer outro componente curricular de aprendizado, já é a partir de oito anos. Ele não tem aquele percurso de alfabetização igual os Kupẽ, que é o branco. Desde a creche, jardim um, jardim dois, ele não tem aquele acompanhamento de coordenação motora. Então, isso se torna mais [...] Não é que torna o professor incapacitado. Há uma cumplicidade de*

*termos de alfabetização mais prolongada. Uma alfabetização mais lenta. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Maria revela uma compreensão sensível acerca das especificidades do processo ensino-aprendizagem das crianças Apinajé, em comparação às crianças não indígenas (Kupê). Ela destaca que, enquanto os *Kupê* iniciam desde cedo o contato com a educação formal, em creche, jardim de infância, estimulação da coordenação motora e pré-alfabetização, os *Panhĩ* entram em contato com o português e os conteúdos escolares formais apenas por volta dos oito anos de idade. Isso significa que a aquisição ocorre de forma mais tardia e prolongada, exigindo adaptações metodológicas e uma abordagem diferenciada.

Esse contexto mostra que não se trata de “atraso” ou “dificuldade” do estudante indígena, mas de diferenças de percurso educativo, relacionadas à cultura e ao modo como cada povo organiza a socialização de conhecimentos. No caso dos *Panhĩ*, a aprendizagem inicial ocorre no seio da comunidade, de forma oral, prática e cultural, vinculada às experiências coletivas. O ingresso na escola, portanto, marca uma transição para outra lógica de conhecimento, mediada pela escrita, pelo português e por currículos muitas vezes distantes da realidade indígena.

Perguntamos também aos professores investigados que estratégias utilizam na sala de aula ou na comunidade para promover o respeito às diferenças culturais e a valorização da cultura e da língua apinajé. A Professora Maria faz as seguintes considerações:

*Sim. [...] nem sempre, para falar a verdade [...] é um dos povos que só quem trabalha, sabe. Eles são muito respeitosos [...] Durante esse percurso, eu sempre falo, eles respeitam muito. Por que a escola, para eles, é como se fosse [...] E os professores, não sei como falar bem a palavra, mas eles respeitam de uma forma que é uma atração bastante respeitosa para eles e de interesse. Eles são muito interessados, muito esforçados. Então, assim, a gente cria aquele vínculo [...] E às vezes não precisa nem expor em fala a questão de respeito. Já vem deles. Eles são muito respeitosos, são muito amorosos [...] Eles valorizam muito o nosso trabalho. [...] é a família da gente, uma segunda família. E a gente procura sempre fazer o melhor e fazer com que eles se sintam bem, tanto no nosso meio como [...] E eles também procuram fazer isso mesmo com a gente. Então, assim, é uma prática comum sempre articular os conteúdos da própria vivência, da cultura, da língua. Sim, traz eles para a gente, perto da gente, e a gente se aproxima deles de forma na qual interagem os costumes e as práticas (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Maria revela uma relação de respeito e afeto construída entre os estudantes Apinajé surdos, suas famílias e os professores da escola indígena. Ela destaca que o vínculo entre comunidade e instituição escolar vai além da mera transmissão de conteúdos,

configurando-se como um espaço de convivência e pertencimento, no qual a escola é percebida pelos alunos como parte fundamental de sua vida comunitária.

Esse reconhecimento de que os estudantes são “muito respeitosos, amorosos e interessados” revela que, para além das barreiras linguísticas e pedagógicas já discutidas, existe uma dimensão relacional e cultural que fortalece o processo educativo. O respeito e a valorização do professor aparecem como elementos que alimentam a confiança mútua e a colaboração, permitindo que a escola se configure como uma “segunda família”, expressão utilizada pela docente.

A fala também reforça a importância de compreender o processo de aquisição de Libras (e em outras línguas) como uma prática que não se limita à sala de aula, mas que se enraíza em uma dinâmica comunitária e cultural mais ampla. O vínculo afetivo e de respeito mútuo se mostra como um facilitador do processo ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos interculturais, nos quais a escola deve dialogar com a ancestralidade, os saberes e os costumes indígenas.

Sobre esse processo, o Professor Pedro explicou que

*[...] o que para mim facilita muito, porque eu já tive essa experiência com esses povos e já tive essa dificuldade [...]. Com as comunidades tradicionais, povos originários, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, sempre o aprendizado se deu pela realidade e pela prática. Tanto que onde um vai, a família vai, os filhos estão. Então, isso vai passando, o conhecimento vai se repassando. Então, como pegar isso e trazer pra cá, pra sala de aula? Então, casar com esse currículo, ao mesmo tempo que tu consegue e usar as mídias sociais, usar as IA que tem, tu tem que usar pra te ajudar. (Entrevista com o Professor PEDRO, agosto de 2025).*

A fala do Professor Pedro chama a atenção para a necessidade de articular os saberes tradicionais dos povos indígenas e comunidades tradicionais com o currículo escolar formal, reconhecendo que o aprendizado nessas comunidades se dá de maneira coletiva, prática e vivencial, transmitido pela convivência familiar e comunitária. Ao levantar a questão de “como pegar isso e trazer para a sala de aula”, o professor evidencia o grande desafio da educação intercultural, que é justamente transformar práticas de transmissão de conhecimento oral e comunitária em conteúdos socializados, que dialoguem com as exigências da escola e das diretrizes curriculares oficiais.

Sua observação também introduz um ponto relevante: a possibilidade de conciliar tradição e modernidade, sobretudo ao mencionar o uso das mídias sociais e da inteligência artificial como recursos pedagógicos. Essa fala mostra um esforço de ressignificação da

tecnologia, não como um elemento de ruptura, mas como uma ferramenta que pode potencializar o ensino sem perder de vista a identidade cultural dos estudantes.

Essa reflexão vai ao encontro do que defendem Candau (2012) e Fleuri (2003), ao destacarem que a educação intercultural deve ser dialógica, crítica e contextualizada, valorizando tanto a ancestralidade quanto os recursos contemporâneos. Trata-se de pensar uma escola que não nega a cultura indígena, mas que, ao mesmo tempo, prepara os estudantes para transitar entre diferentes mundos culturais, linguísticos e tecnológicos.

Assim, a fala do Professor Pedro evidencia que o desafio do processo ensino-aprendizagem de estudantes indígenas surdos não se limita apenas à aquisição de códigos linguísticos (Libras, português, língua Apinajé), mas envolve também a tradução pedagógica dos modos de aprender comunitários e a construção de pontes entre tradição e inovação no espaço escolar.

Sobre a articulação dos conteúdos com a cultura indígena, a Professora Sônia observou que

*Aqui, por exemplo, eles têm esse olhar de trabalhar sempre voltado para a cultura, para a ancestralidade, para a questão da identidade mesmo, da Língua Apinajé. Então, eles sempre têm que trabalhar a questão até da interdisciplinaridade com os professores indígenas. Por exemplo, que é uma coisa que hoje em dia eles têm dificuldade, a tecnologia. Então, os alunos vão perdendo essa questão da pintura [...] eles não utilizam mais só, antes não utilizavam roupas, e agora já têm também. Então, tentam fazer com que eles não percam essa identidade, identidade indígena, essa cultura deles mesmo, tanto que tem trabalhos da cultura viva, dos saberes indígenas, em que eles trabalham justamente essa prática, a questão do artesanato, da pintura, das lendas, das histórias. São os projetos. São os projetos aqui que trabalham sempre em conjunto com os professores indígenas. [...] Então, eles aqui sempre têm esses trabalhos voltados para que não se percam, principalmente os alunos menores, eles tenham acesso a essa cultura, justamente porque quando eles forem crescendo, eles não se esqueçam e não fiquem no esquecimento (Entrevista com a Professora `SÔNIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Sônia evidencia a importância da articulação entre os conteúdos escolares e a cultura indígena no processo educativo dos estudantes Apinajé surdos. Ela destaca que o currículo é planejado de maneira a valorizar a ancestralidade, identidade cultural, língua materna e saberes tradicionais, promovendo atividades interdisciplinares em parceria com professores indígenas. Essa prática pedagógica visa preservar a cultura viva, integrando elementos como artesanato, pintura, lendas e histórias tradicionais, e garantindo que os estudantes menores tenham contato constante com sua herança cultural, prevenindo a perda de identidade ao longo do tempo.

A fala também chama atenção para a necessidade de adaptar o ensino às transformações culturais e tecnológicas, equilibrando a incorporação de novas práticas, como o uso de tecnologia ou vestimentas contemporâneas, com a preservação dos saberes tradicionais. Essa abordagem reflete os princípios da educação intercultural crítica (Bartolomé, 2006), que busca conciliar o ensino formal com o respeito à diversidade cultural, e está em consonância com estudos que defendem a valorização da língua materna e dos conhecimentos culturais indígenas no processo de letramento bilíngue (Quadros; Karnopp, 2004; Fernandes, 2006).

Perguntamos também se os professores têm buscado estabelecer relações entre os estudantes indígenas surdos e a comunidade. A Professora Sônia explica sobre a importância dessa aproximação, sobretudo com a comunidade surda.

*[...] histórias são conteúdos, são textos enormes. Então, o próprio aluno indígena que não seja mais surdo, ele já tem essa dificuldade. Imagina um aluno indígena surdo. Então, acho que tem tudo isso. É questão de muito trabalhar com esses vídeos, transmitir, trazer aqueles meios visuais. Só que aí entra aquela questão também que, no caso deles, eles têm uma base ainda bem superficial, né, do contato com a Libras mesmo. E eu acredito que eles terem contato também, que é uma coisa que eu conversava até com o [...], com outro surdo, com a comunidade surda, porque aqui eles ficam meio que num contato bem pequeno, mais fechado. E eles são de idades diferentes. Então, eles têm o contato entre eles, mas não é de socialização, porque eles são de idades diferentes. Então, acredito que é importante eles terem a inserção na cultura mesmo, na comunidade surda, talvez de vir também outros surdos aqui, de ter palestras, oficinas, de envolver mesmo, não só ele, mas a comunidade como um todo. Porque é importante, é uma coisa que eu sempre falo nas reuniões aqui, a gente sempre coloca [...] às vezes vejo que eles ainda estão assim, [...] ah, será que isso é importante? Será que vale a pena? Será que eles vão conseguir? Infelizmente, eles têm esse pensamento de será que ele vai conseguir desenvolver? Será que ele vai conseguir chegar na universidade? Então, a gente tem que quebrar esse pensamento. Não, eles têm a capacidade. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Sônia, ao enfatizar a importância da aproximação entre os estudantes indígenas surdos e a comunidade, sobretudo a comunidade surda, evidencia um aspecto fundamental do processo educativo: o pertencimento cultural e linguístico. O contato com outros surdos possibilita aos estudantes o fortalecimento de sua identidade, a ampliação das práticas de letramento em Libras e a vivência de experiências de socialização que ultrapassam os limites da escola.

Quadros e Karnopp (2004) destacam que a interação entre pares surdos é decisiva para a constituição da subjetividade e para o desenvolvimento pleno da língua de sinais. Nesse sentido, a fala da professora reforça que a escola deve atuar como mediadora, incentivando a

construção de vínculos que conectam os estudantes não apenas à sua comunidade indígena, mas também à comunidade surda mais ampla.

Dessa forma, a análise aponta que a aproximação com a comunidade surda amplia horizontes, fortalece práticas linguísticas e culturais e contribui para que os estudantes indígenas surdos transitem de forma mais significativa entre diferentes espaços sociais, consolidando sua experiência bilíngue e intercultural.

Sobre a relação entre os estudantes indígenas surdos e a comunidade, a Professora Maria destaca que isso também é buscado por outros meios, com outros recursos:

*A gente busca, através de situações, pela internet, formas de trabalhar com eles para que eles se sintam [...] Para quem se sintam gratificados com o trabalho da gente, com êxito, e que eles também tragam eles para perto, para que se sintam aconchegados no âmbito escolar (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Maria, ao afirmar que a relação entre os estudantes indígenas surdos e a comunidade também é buscada por outros meios e recursos, evidencia a importância das redes de apoio que extrapolam o espaço escolar. Isso sugere que o processo de aprendizagem e de letramento em Libras não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas se estende a diferentes contextos de socialização, em que os estudantes encontram oportunidades de contato linguístico e cultural.

Portanto, a fala da Professora Maria reforça que a educação dos surdos indígenas não pode ser pensada de maneira isolada, restrita ao espaço escolar. É necessário reconhecer o papel da comunidade e valorizar os múltiplos recursos que sustentam o aprendizado e o desenvolvimento identitário desses estudantes, numa perspectiva de educação bilíngue e intercultural.

Já o Professor Renato, por sua vez, destaca que busca trabalhar questões, problemas da própria cultura indígena em sua disciplina.

*[...] a gente traz algumas questões, por exemplo, uma questão, um problema que a gente faz. A gente tenta trazer algo para a cultura dele. Por exemplo, em vez de utilizar morango, laranja, a gente utiliza o pequi, a gente utiliza o pequi, o bacuri, que é algo da cultura, algo próximo, que têm conhecimento, a manga, o caju [...] a gente tenta trazer isso dentro da gincana, para eles terem melhor percepção, entendimento desses processos. [...] É gincana, a gincana da matemática. [...] A gente faz duas vezes ao ano. Aí a gente faz uma divisão, faz por turno, aí faz a divisão de equipes, há várias etapas, vários jogos, que a gente faz para no final para saber qual é a equipe vencedora. Então fazemos questão do jogo de perguntas e respostas, o jogo da dama, do Tangram, [...] para ver quem monta a peça ali, o desenho mais rápido. A equipe que fizer primeiro ganha um ponto. A gente faz várias outras*

*atividades que contemplem a matemática. Dentro da matemática também trabalhamos a interdisciplinaridade na gincana [...]. Quando, anteriormente, nós não tínhamos, a gente tentava mesmo, gestualmente aqui, por mim, tentar traduzir para eles, para eles poderem estar participando, e eles sempre participam das nossas atividades. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

A fala do Professor Renato, ao destacar que procura trabalhar questões e problemas da própria cultura indígena em sua disciplina, aponta para uma prática pedagógica intercultural e contextualizada. Esse posicionamento rompe com a lógica tradicional da escola, que muitas vezes impõe conteúdos alheios à realidade dos estudantes indígenas, e busca valorizar os saberes locais como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao trazer a cultura indígena para dentro da disciplina, o professor não apenas facilita a compreensão dos conteúdos escolares, mas também fortalece a identidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa, que articula o local e o global sem desconsiderar a realidade sociocultural da aldeia.

### **5.3 O que dizem os professores sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira no processo de aquisição de Libras?**

Esta subseção está centrada nas barreiras educacionais vivenciadas pelos professores Escola Estadual Indígena Katàn, destacando-se as seguintes categorias analíticas: *barreira comunicacional; formação em Libras; e acesso a recursos pedagógicos adequados.*

Ao se investigar quais as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes Apinajé surdos no processo de aquisição da Língua de Sinais, a Professora Maria destaca a comunicação e explica:

*A comunicação. A comunicação é a principal barreira. [...] de início, é a principal barreira, porque quem não tem a formação de Libras, que está atuando na sala de aula com outro componente curricular, se sente assim. Porque você vê que ele tem vontade de se expressar com o professor, [...] eu que estou lá na frente [...] Então eu acho que é a comunicação. [...] Eu entendo que a comunicação do professor que tem Libras com eles também não é fácil. E nós que não somos formados na área [...] precisamos do intérprete. É uma dificuldade. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

A fala da professora Maria evidencia que a barreira comunicacional é um problema central na educação de surdos, e que sua superação depende de políticas de formação docente em Libras, de uma valorização do papel do intérprete e, sobretudo, de uma mudança de

concepção: é preciso compreender que o acesso à comunicação em Libras não é um recurso opcional, mas um direito linguístico fundamental para garantir a aprendizagem e a participação dos estudantes surdos.

A professora reconhece que a comunicação é “a principal barreira” no processo educativo. Esse ponto é crucial, pois mostra que a dificuldade não está no aluno surdo, mas sim na falta de preparo linguístico dos profissionais da escola. Quando ela afirma que quem não tem formação em Libras se sente limitado diante do estudante, revela a desigualdade de condições: o estudante surdo quer se expressar, mas encontra professores que não dominam sua língua. Isso evidencia uma barreira estrutural que impede a plena interação pedagógica.

Ao destacar a necessidade do intérprete, a Professora Maria reforça a importância desse profissional na mediação, mas também expõe uma fragilidade: a escola continua dependendo da presença do intérprete porque a maioria dos professores não é bilíngue. Essa dependência limita o processo de inclusão, já que coloca o aluno em uma condição de isolamento quando o intérprete não está presente.

Para a Professora Sônia,

*Assim, eu acredito que [...] Eu acho que a gente fala muito sobre a questão de informações, formações continuadas, por exemplo, de práticas pedagógicas. Não só para mim, enquanto intérprete ou professora de Libras, mas também para os outros professores, para eles terem um acesso, que práticas eu posso utilizar para eles terem um desenvolvimento melhor nas aulas. Eu acredito que bem antes de eu chegar aqui, talvez ainda tivesse uma ausência dessa questão de informações, de ter recursos também, materiais pedagógicos que possam ser trabalhados em sala de aula. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

Outro aspecto importante da fala é o reconhecimento de que mesmo os professores que têm Libras enfrentam dificuldades. Isso demonstra que não basta conhecer o básico da língua: é preciso formação contínua e qualificada para que a comunicação seja fluida, garantindo não apenas a troca linguística, mas também a construção de sentidos e aprendizagens significativas.

A Professora Sônia reforça que a melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos surdos depende de dois pilares: (1) formação continuada de toda a equipe escolar, para que todos compreendam como atuar em um contexto bilíngue, e (2) produção e acesso a recursos pedagógicos adequados, que favoreçam a aprendizagem em Libras e em português. Essa análise mostra que a falta de informação, de práticas específicas e de materiais acessíveis constitui um dos maiores desafios para a efetivação de uma educação inclusiva e bilíngue.

A professora destaca que a formação continuada não deve se restringir apenas a intérpretes ou professores de Libras, mas precisa alcançar todos os docentes, já que o estudante surdo circula em diferentes disciplinas e contextos escolares. Esse ponto é fundamental, pois mostra que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de Libras ou do intérprete; ela exige um esforço coletivo da equipe pedagógica.

Sobre o suporte para atuar no processo de processo de letramento e alfabetização de estudantes Apinajé surdos, os professores assim relataram:

*A gente recebeu um material, um banner, de libras. A gente recebeu um banner para a gente trabalhar a questão dos números, a questão dos livros, para a gente poder trabalhar com eles. Mas em relação à questão de uma ajuda específica mesmo, diferenciada, é o nosso profissional, o intérprete de Libras. Diretamente. (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

*Eu acredito que seja mais assim [...] Esse apoio, acho que muito voltado para isso, de ter essa questão da informação voltada para os professores, para os docentes, no contexto não só aqui indígena, mas do Estado mesmo, e ter esse acesso a materiais que sejam voltados justamente para o aluno, para trabalharmos justamente nesse processo de atendimento individualizado, por exemplo. Eles terem um acesso, conseguem conhecer e a gente já tem uma forma de trabalhar, não só com relação a ensinar, traduzir; mas também de a gente ter os materiais próprios, de a gente ter esse olhar também produzir, de adaptar materiais pedagógicos para eles, que é algo que eu tento sempre trabalhar, sempre estar adaptando os materiais para que eles consigam compreender. Mas aí entra aquela questão também dos próprios docentes terem, né? Como é que eu posso, por exemplo, trabalhar as operações matemáticas? Vou pesquisar materiais, vou pesquisar os sinais, vou tentar adaptar as atividades, vou trazer as atividades todas sinalizadas, com sinais, ou utilizando a Libras mesmo, porque os alunos já têm uma base das letras, dos números, eles já conseguem identificar. Então, nas aulas mesmo de matemática, utilizam, questões quando eles estão ali. Às vezes, tem aulas que é mais difícil trabalhar [...] Então, acredito que seja mais isso. [...] as disciplinas em que há mais termos mais científicos e que fogem não só da realidade do aluno surdo, mas dos outros estudantes indígenas também. [...] Eles só precisam do apoio, só precisam dos recursos necessários, dos profissionais necessários, profissionais qualificados também. Então, eu acredito que seja mais isso. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

Outro aspecto importante a ser destacado é a referência à falta de informações e práticas pedagógicas anteriores à sua chegada. Isso evidencia que, historicamente, a escola não tinha preparo para lidar com as necessidades linguísticas e educacionais dos surdos. A ausência de materiais pedagógicos acessíveis também aparece como uma barreira, reforçando que a dificuldade não está no aluno, mas sim na estrutura da escola e na formação oferecida aos profissionais.

Tanto a fala do Professor Renato quanto a fala da Professora Sônia evidenciam tanto os avanços quanto as limitações do contexto escolar. Enquanto o primeiro reforça a dependência do intérprete e a escassez de materiais adequados, a segunda amplia o debate ao destacar a necessidade de formação continuada, adaptação pedagógica e produção de recursos em Libras. Juntos, elas revelam que a superação das barreiras comunicacionais e pedagógicas não se dará apenas pela presença do intérprete, mas pela construção de uma escola preparada para atuar em contextos bilíngues e interculturais, garantindo o direito linguístico e educacional dos estudantes surdos indígenas.

Na fala do Professor Renato percebe-se que os materiais recebidos pela escola são bastante limitados, como o exemplo do *banner* de Libras com números e livros. Embora úteis, tais materiais são insuficientes para responder às demandas complexas da educação bilíngue. Por isso, o professor reconhece que o apoio efetivo e direto vem do profissional intérprete de Libras, o que reforça a ideia de que a escola depende fortemente desse mediador linguístico, em vez de investir em estratégias pedagógicas próprias para o ensino em Libras.

Já a fala da Professora Sônia amplia a reflexão. Ela não apenas reconhece a necessidade de materiais, mas também aponta para a importância da formação docente, da produção e adaptação de recursos pedagógicos e da qualificação dos profissionais que atuam com surdos. Seu discurso revela um olhar mais propositivo: não se trata apenas de receber materiais prontos, mas de desenvolver práticas pedagógicas que utilizem Libras como língua de instrução e adaptem conteúdos às realidades linguísticas e culturais dos estudantes tanto surdos quanto indígenas.

Perguntamos, a seguir, de que forma esses problemas poderiam ser desconstruídos. Os professores responderam destacando alguns pontos importantes:

*Aos que não têm todo esse processo de graduação em Libras, mas possui formação, iria facilitar um pouco, digamos que de 50%, 25%, ou mesmo até 20%, a relação, tanto em relação à expressão de comunicação com o aluno, como em relação aos processos pedagógicos, processos didáticos, ao ser trabalhado dentro da sala de aula com eles, com os alunos. Mas só de três anos para cá que eu tenho me dado diante desse contexto, dessa situação. (Entrevista com a Professora MARIA, agosto de 2025).*

*Eu acho que uma formação direcionada aos estudantes, para a gente trabalhar com os estudantes surdos, nesse caso específico. Acho que é isso. Uma formação para a gente trabalhar com os estudantes surdos (Entrevista com o Professor RENATO, agosto de 2025).*

*No caso, como seria se eles sáíssem, conseguissem se desenvolver, né, fossem pra fora, conseguissem fazer uma faculdade, e seria, então, também, deles mesmos já terem esse olhar de trazer pra cá a língua indígena Apinajé, no*

*caso, de sinais. Ah, isso mesmo. Que é uma coisa que tá em falta, que é uma coisa que a gente já estava até conversando. Que é justamente que eles tenham acesso, né, tenham acesso mais aprofundado da língua deles mesmos, para eles mesmos conseguirem fazer os registros da língua deles mesmo. Porque não tem como, por exemplo, eu, nem mesmo o [...], produzir uma língua de sinais indígenas, porque nós não somos indígenas. Eles conhecem a cultura, eles conhecem a identidade deles. Podem criar os sinais. E eles mesmos podem produzir. Então, eles terem esse conhecimento, se tornarem pesquisadores, né, na Universidade, pra eles mesmos terem a capacidade de produzir a língua deles. Acredito que trabalhando em conjunto com outros profissionais também da área, mas que sejam eles, eles terem esse protagonismo, né. Não só eles, mas também outros estudantes indígenas surdos das outras escolas também. Terem esse olhar. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

Essas três falas, analisadas em conjunto, revelam diferentes dimensões do processo educativo: a Professora Maria mostra que a formação em Libras impacta a prática pedagógica; o Professor Renato defende a necessidade de formação específica e continuada para trabalhar com surdos; e a Professora Sônia projeta um horizonte de protagonismo dos próprios indígenas surdos na produção da sua língua de sinais. Em síntese, todas reforçam a ideia de que a educação bilíngue para surdos indígenas depende tanto da formação de professores quanto da valorização da autonomia linguística e cultural dos estudantes.

A fala da Professora Maria evidencia a consciência de que a formação em Libras impacta diretamente a qualidade da comunicação e das práticas pedagógicas com os estudantes surdos. Ao quantificar (50%, 25%, 20%), ela transmite a ideia de que qualquer nível de preparo já faz diferença na interação. Esse depoimento mostra um reconhecimento importante: não é possível ensinar surdos sem Libras. No entanto, também revela que essa percepção é recente, “só de três anos para cá”, o que aponta para uma mudança gradual na sensibilização dos docentes sobre a importância da língua de sinais na prática escolar.

A fala do Professor Renato é breve, mas contundente. Ele aponta para a necessidade de uma formação específica voltada para o atendimento de estudantes surdos. Isso revela que os professores reconhecem suas próprias limitações e entendem que a formação geral não é suficiente. A ênfase na expressão “nesse caso específico” mostra que ele enxerga o contexto da surdez como um campo que exige metodologias, recursos e estratégias diferenciadas. Com isso, ele reforça a necessidade de formação continuada, contextualizada e prática, que prepare o professor para atuar de forma bilíngue e intercultural.

A fala da Professora Sônia amplia o debate para além da sala de aula: ela aponta para o protagonismo dos surdos indígenas na produção de sua própria língua de sinais. Essa visão é muito significativa, porque rompe com uma perspectiva externa (professores ou pesquisadores

não indígenas tentando registrar a língua) e defende que os próprios estudantes indígenas surdos sejam os agentes de criação, registro e valorização da sua língua.

Ao mencionar a importância de esses jovens chegarem à Universidade, a Professora Sônia projeta um futuro em que os surdos indígenas possam ocupar o espaço da pesquisa, produzindo conhecimento sobre sua própria cultura e língua. Essa fala revela uma concepção de autonomia e empoderamento linguístico e cultural, fundamental para a consolidação da identidade surda indígena.

E continua a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas surdos:

*Eu acho que também não tem uma fórmula mágica. Então, acho que, como a gente sempre fala aqui, é, às vezes, o básico que ele consome. Às vezes, aulas assim, não precisam criar uma aula mirabolante. Às vezes, o básico ali, ele já consegue tentar manter a concentração. Por exemplo, o da aluna do sistema, ela tem uma dificuldade de se concentrar. Ela é muito inquieta, então, ela tem aquele processo ali também de estar na adolescência. Ela tem aquele processo. Por exemplo, se for uma aula que ela não tem interesse, que ela não consegue prestar atenção, focar, aí ela começa já [...] Então, acredito que é mais isso. É tentar trazer, fazer com que eles consigam aprender, prestar atenção, trabalhar a questão de materiais de idades voltadas também. Então, acho que é mais isso. (Entrevista com a Professora SÔNIA, agosto de 2025).*

A fala da Professora Sônia evidencia que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas surdos não depende de “fórmulas prontas” ou metodologias complexas, mas sim de práticas pedagógicas que consigam dialogar com as necessidades concretas dos estudantes. Ao relatar o caso de uma aluna inquieta e com dificuldade de concentração, a professora aponta que estratégias simples e objetivas “o básico” podem ser mais eficazes do que aulas “mirabolantes”.

Essa percepção é relevante porque reforça a ideia de que o aprendizado em Libras e em outras áreas deve ser contextualizado e acessível, considerando tanto a faixa etária quanto às características individuais dos estudantes. Conforme argumenta Vygotsky (2001), a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando parte das experiências e interesses do aluno, o que se conecta à importância de trabalhar com materiais adequados à idade e à realidade sociocultural.

No campo da educação bilíngue de surdos, autores como Quadros e Karnopp (2004) defendem que a Libras deve ser a língua de instrução, pois é ela que garante acesso ao conhecimento e favorece a construção de sentidos. Skliar (1998), por sua vez, complementa afirmando que as práticas pedagógicas devem respeitar a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos, evitando modelos homogêneos e centralizados na norma da cultura

majoritária. Nessa direção, podemos dizer que a fala da Professora Sônia se aproxima dessas reflexões, pois valoriza práticas pedagógicas adaptadas e sensíveis às necessidades dos estudantes, em vez de metodologias padronizadas.

A análise mais ampla das falas dos professores entrevistados revela diferentes dimensões do processo de letramento e alfabetização em Libras dos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira. Professor Renato destaca como principal dificuldade o contato tardio com a Libras, o que impacta diretamente o desenvolvimento da aprendizagem. Para ele, a solução passa pela ampliação das interações com outros surdos, fortalecendo vínculos linguísticos e identitários. A Professora Maria entende no processo ensino-aprendizagem de Libras os processos que se complementam, ressaltando a importância de articular cultura, língua e conteúdos escolares. Ela busca estratégias que integrem a língua portuguesa, a Libras e a língua Apinajé, ainda que, muitas vezes, em atividades pontuais ligadas a datas comemorativas.

O Professor Pedro chama atenção para as barreiras linguísticas, pedagógicas e culturais, além da falta de políticas públicas e recursos. Ele observa que muitos estudantes vivem apenas o cotidiano da aldeia, sem referências sobre o “mundo de fora”, o que torna os conteúdos escolares distantes da realidade cultural e social dos alunos. Já a Professora Sônia enfatiza a importância de práticas pedagógicas simples, acessíveis e contextualizadas, voltadas às necessidades reais dos alunos. Para ela, não há “fórmulas mágicas”: o essencial é criar condições para manter a atenção, respeitando o ritmo e a idade dos estudantes, sobretudo na adolescência.

De modo geral, neste estudo que analisou as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras, Língua Portuguesa, verificamos que as falas revelam um cenário de desafios e potencialidades: por um lado, o contato tardio com a Libras, a falta de materiais e de políticas adequadas; por outro, a busca dos professores por estratégias interculturais e inclusivas, que articulem a realidade cultural Apinajé com os processos de ensino e aprendizagem em Libras.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo em que nos propomos analisar as percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, foi possível conhecer com maior aprofundamento as particularidades o processo ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas Apinajé surdos, a partir do olhar dos professores que participaram do estudo.

No que se refere à caracterização do caracterizar o processo de aquisição de Libras pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira observou-se um cenário marcado tanto por desafios estruturais quanto por estratégias pedagógicas adaptadas à realidade intercultural. O contato tardio com a Libras, conforme evidenciado pelos professores, constitui uma das principais barreiras ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, destacando-se a importância do convívio com outros surdos para fortalecer a identidade linguística e social dos estudantes indígenas

Ao mesmo tempo, os professores desenvolvem práticas pedagógicas que articulam aspectos concretos da cultura Apinajé com o currículo escolar, combinando atividades comemorativas, recursos visuais e produção própria de materiais didáticos, diante da insuficiência de políticas e materiais específicos. Contudo, ficou evidente que a formação docente ainda é um fator crítico, pois os professores precisam conciliar oralidade indígena, escrita em português e Libras, apontando para a necessidade de programas de formação bilíngue e intercultural estruturados. Em conjunto, esses fatores revelam que o letramento e a alfabetização em Libras, embora desafiadores, são construídos de maneira dinâmica e adaptativa, buscando integrar linguagens, culturas e experiências individuais dos estudantes, em consonância com princípios de educação bilíngue e intercultural.

Com relação ao propósito de verificar se as práticas pedagógicas dos professores valorizam a educação bilíngue, as características desses estudantes, respeitando sua cultura, identidade e diferença, podemos dizer que os dados indicam um esforço consciente dos docentes em conciliar práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, embora ainda haja desafios significativos. As falas analisadas revelam que os professores buscam articular Libras, língua portuguesa e língua Apinajé, promovendo atividades que consideram tanto a dimensão linguística quanto os saberes culturais dos alunos. Ao mesmo tempo, aspectos como contato

tardio com a Libras, falta de formação específica, ausência de materiais didáticos adequados e lacunas nas políticas educacionais limitam o pleno desenvolvimento do letramento bilíngue.

Nesse contexto, embora os desafios observados, percebe-se que há um esforço para que a educação bilíngue é trabalhada de forma dinâmica e adaptativa, o que se dá por meio de estratégias, como o uso de classificadores, recursos visuais, materiais próprios e atividades contextualizadas para promover a compreensão de conceitos concretos e abstratos. Assim, mesmo diante de limitações estruturais, há uma clara intenção de valorizar a identidade e a diferença cultural dos estudantes, de modo a promover uma aprendizagem que respeite diferença de sua condição linguística e social, em consonância com os princípios da educação bilíngue para surdos.

A avaliação das percepções docentes sobre as barreiras educacionais vivenciadas por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, no processo de aquisição de Libras, evidenciou que esses estudantes enfrentam desafios significativos relacionados ao contato tardio com a Libras, à falta de materiais didáticos adaptados, à formação insuficiente de professores e à necessidade de políticas educacionais específicas. Ao mesmo tempo, as falas docentes indicam que possuem consciência dos desafios e reforçam a importância do convívio com outros surdos e o uso ativo da Libras, salientando que o aprendizado da língua de sinais não apenas promove a comunicação, mas também fortalece a identidade social e cultural dos estudantes.

Em conjunto, as falas evidenciaram tanto as barreiras estruturais quanto a falta de formação, recursos e políticas públicas, assim como possibilidades de práticas interculturais que valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes indígenas surdos. Do ponto de vista do cenário mais amplo, podemos dizer que a articulação entre os conhecimentos da cultura dominante e os conhecimentos tradicionais indígenas é uma dificuldade a ser superada e que impacta diretamente o processo educativo. O grande desafio está em superar a visão hierárquica entre conhecimentos, reconhecendo a diferença e a legitimidade dos conhecimentos indígenas para educação verdadeiramente bilíngue e intercultural, que valoriza tanto a cultura dominante quanto às tradições próprias das comunidades indígenas.

## REFERÊNCIAS:

- AMORIM, M. A. de. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teóricometodológicas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 1-30, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZwKmqfw8bLgSr79tfjWYPjc/?lang=pt> Acesso em: 05 mai. 2025.
- ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- ALBUQUERQUE, F. E. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v. 4, n. 2, p. 199-219, dez. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista-estudos-pesquisas-v4-n2/artigo-5-francisco-albuquerque-os-apinaye-informacoes-socio-historicas.pdf> Acesso em: 05 mai. 2025.
- ALMEIDA, S. A. de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural: um estudo sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.
- ALMEIDA, S. A. de. A educação escolar Apinayé bilingue e intercultural: um estudo sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha. **SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia. Anais [...] Uberlândia, EDUFU, 2013. Disponível em: [https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1978.pdf](https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1978.pdf) Acesso em: 05 mai. 2025.
- APINAJÉ, A. I. P. da S. **Práticas de resistência e protagonismo de mulheres indígenas Apinayé: da escola ao ensino superior**. Monografia de graduação - Universidade Federal do Tocantins - Curso de Pedagogia, Tocantinópolis, 2020.
- APINAGÉ, C. S. **Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas – Curso de Pós – Graduação (Mestrado) em Ciências do Ambiente. Palmas, TO: UFT, 2017. 184 p.
- ARANHA, S. D. G. (orgs.). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 49-65. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>. Acesso em: 08 de set. 2024.
- ARCHANJO, R. Globalização e Multilinguismo no Brasil Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 621-656. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbla/a/zCHkdXKkKJVJ68hNBktdGWML/?format=pdf&lang=pt#:~:text=De%20forma%20n%C3%A3o%20menos%20significativa,em%20rede%2C%20para%20ser%20global](https://www.scielo.br/j/rbla/a/zCHkdXKkKJVJ68hNBktdGWML/?format=pdf&lang=pt#:~:text=De%20forma%20n%C3%A3o%20menos%20significativa,em%20rede%2C%20para%20ser%20global.). Acesso em: 08 de set. 2024.
- BARROSO, F. S. **Educação escolar de indígenas surdos: um olhar para o contexto Apinajé**. 98f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de

Mestrado profissional em Letras, Araguaína, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4340> Acesso em: 10 nov. 2025.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée. *In.*: LANE, H. E; PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRUNO, M. M. G; COELHO, L. L. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 681–693, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661084> Acesso em: 8 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm) Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Lei N.º 12.139, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm) Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Lei N.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm) Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Lei N.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei N.º 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, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm) Acesso em: 5 ago. 2025.

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo, Parábola, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In:* CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations.** Londres: Routledge, 2013.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira: Vol. II: Sinais de M a Z, 3 ed.** São Paulo: Edusp, 2006.

CARVALHO, M. M.; GUEDES, F. E. Orientações para a elaboração de um desenho curricular direcionado à formação por competências de tradutoras, tradutores e intérpretes de língua de sinais no estado de Tocantins. *In.:* VASCONCELLOS, M. L.; ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P.; DOS SANTOS, W. (orgs.). **Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas – volume 1.** v. 11 Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 55-80.

CEREZOLI, J; BRENNEISEN, E. C. Educação Linguagem: a formação das identidades no discurso. *In.:* GASPAR, N. R; ROMÃO, L. M. de S. (Orgs). **Leitores de imagens.** Universidade Federal de São Carlos/Departamento de Ciência da Informação/Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Soci-idade-UFSCar, 2012.

COELHO, L. P; MESQUITA, D. P. C. de. Língua, Cultura e Identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *In.:* **ENTRELETRAS**, Araguaína-TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/975> Acesso em: 29 dez. 2025.

CHOI, Daniel *et all* (org.). **Libras – Conhecimento além dos sinais.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

DELAPORTE, Y. **A variação regional na língua dos signos franceses.** Laboratoire d'Anthropologie urbaine, CNRS, Ivry-sur-Seine (França), 2005. Disponível em:

[http://www.revuetexto.net/margens/margens/Documents%20Site%207/doc0251\\_delaporte\\_y/0251\\_delaporte\\_y.pdf](http://www.revuetexto.net/margens/margens/Documents%20Site%207/doc0251_delaporte_y/0251_delaporte_y.pdf) Acesso em: 8 de mai. 2025.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2a ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

D'ANGELIS, W. da R.; VASCONCELOS, E. A. (Org.). **Conflito linguístico e direitos das minorias indígenas**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2011.

DUQUE, D. G. da S. **O currículo na educação bilíngue para surdos: um estudo de caso no INES**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/CARLOS/Downloads/DEBORA%20GOULART%20DA%20SILVA%20DUQUE.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2023.

ELER, R. R. de S. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho, 2017.

FABRÍCIO, B. F. (Org.). **Sociolinguística Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FEITOSA, L. H. R.; CÂNCIO, R. N. de P. Por uma prática pedagógica pautada no diálogo intepistêmico e na valorização das epistemologias indígenas. *In.*: CÂNCIO, R. N. de P. (Org.). **Diálogos interculturais e intepistêmicos na interface com a educação**. Palmas: EDUFT, 2023. (p. 11) Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/725> Acesso em: 5 mai. 2025.

FERNANDES, E. **Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda**. Espaço. Rio de Janeiro: INES, 2000.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 51–69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/> Acesso em: 8 de mai. 2025

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista** [online], n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 8 de mai. 2025

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**. n. 23, Mai./Ados. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&for?> Acesso em: 8 de mai. 2025

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, \020,11.02, p.405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410> Acesso em: 8 de mai. 2025

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GARCEZ, P. M.; RIBEIRO, B. T. (Org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas – ERA**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29v.35 n.3 16 Mai./Jun.1995 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 3 dez. 2022.

GOMES; J. C. VILHALVA, S. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Curitiba: CVR, 2021.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GUMPERZ, J. J. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. *In*: TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.; SCHIFFRIN, D. **The handbook of discourse analysis**. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2015. Disponível em: <http://www.maxwell.syr.edu/uploadedfiles/exed/sites/ldf/academic/gumperz.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

KARNOPP, L. Aquisição da linguagem por crianças surdas: investigações sobre o léxico. **Revista Calidoscópio**, v.2, n.1, jan/jun 2004. Unisinos: São Leopoldo, RS. Disponível em: Acesso em: 10 de nov./2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485> Acesso em: 05 mai. 2025.

KEESING, F. M. **Antropologia Cultural**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1961.

KNAPIK, D da S.; ANGELINO, V. de O. **História dos surdos: da antiguidade à idade média**. 1. ed. - Araraquara, SP: Letraria, 2023.

LIMA, J. M. da S. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU;1986.

LUCIANO, G. J. dos S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *In*.: **Revista de Educação Pública** - v. 26, n. 62/1 (maio/ago. 2017) Cuiabá, EdUFMT, 2017, 196 p. (p. 295) Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996> Acesso em: 05 mai. 2025.

LUCIANO, G. dos S. Os Desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. *In*: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. ROSA, Helena Alpini. BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, História Indígena, e Educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. (p. 69-88).

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1991.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MATTA, R. da. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

MAHER, T. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/rVrqC9qRnRHT8JyJfMT6CgF/?format=pdf> Acesso em: 05 mai. 2025.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/Global designs**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*.: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUSSATO, M. S. **Surdo terena: a (in)existência de sujeitos (s)em política linguística**. Tese (Doutorado). Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, 296 f.

NASCIMENTO DE QUEIROZ, R; NELZIZA LOVERA DE FLORENTINO, N.; NOGUEIRA DE SOUZA, E. C. Intersecções interculturais no ensino de Português como Língua Adicional em contexto amazônico. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 58, n. 1, p. e44799, 2023. DOI: 10.15448/1984-7726.2023.1.44799. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/44799> Acesso em: 21 dez. 2024.

NAKASATO, R. Q. **Desenvolvimento da Cultura Surda no Currículo de Escolas Bilíngues para Surdos: a fala de professores Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. São Paulo, 2019.

NÓBREGA, D. G. A. Pragmática e sociolinguística interacional: contribuições para a formação de professor em línguas materna e estrangeiras. *In*: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (orgs). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 49-65 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-05.pdf> Acesso em: 21 dez. 2024.

NIMUENDAJÚ, C. **Os apinayé**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 1983. 146p.

OLIVEIRA, C. C. de; CUNHA, K. M. M. B. Concordância verbal em Língua de Sinais e suas implicações na escrita da segunda língua. **Eutomia. Revista de Literatura e Linguística** 1(3): 1-19, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1830/1414> Acesso em: 10 de set. de 2024.

PEGORARO, O. **Etnografia de si no contexto do ensino da língua de sinais para alunos surdos indígenas Paiter Suruí de Rondônia**. 2023. 80f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo Surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PEREIRA, D. N. da C. **Letramento e educação escolar indígena**. Natal: IFRN, 2024.

PINTO, J. C; DA COSTA BRITO, P. R; MONTEIRO, V. R. M. Currículo escolar: o real e o ideal na zona rural do Estado do Amapá. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 233-245, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/58> Acesso em: 09 de mai. 2025.

POPKEWITZ, T.S. História do currículo, regulação social e poder. *In.*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173- 209.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. Gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 1, n.35, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/560> Acesso em: 10 de nov.2023.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. *In.*: Livro pós-congresso TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL IV. EDUFSCar: 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242258822\\_Educacao\\_de\\_surdos\\_efeitos\\_de\\_modalidade\\_e\\_praticas\\_pedagogicas](https://www.researchgate.net/publication/242258822_Educacao_de_surdos_efeitos_de_modalidade_e_praticas_pedagogicas) Acesso em: 10 de nov. 2024.

RIBEIRO APINAJÉ, J. K. **Mê Ixpapxà Mê Ixàhpumunh Mê Ixujahkrexà**: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ. 29 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, T. R.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048> Acesso em: 02 mai. 2025.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N.º 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050> Acesso em: 02 mai. 2025.

RIBEIRO, G. R.; BERTONHA, G; CASTRO, J. N. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 18, p. 211-230. out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27635> Acesso em: 06 mai. 2025.

SANTOS, M. R. dos. **O povo da água: a emergência da língua Omágua-Kambebe de sinais, uma descrição multimodal.** 251 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade De Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SILVA, M. de F. da. **Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante.** 96 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2013.

SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. B. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In.*: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados,** pp. 85-110. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SKLIAR, C. Sobre o Currículo na Educação de Surdos. *In.*: **Revista Espaço.** Informativo Técnico Científico do INES. Nº 8 (p.38-43) Rio de Janeiro: INES, Dez, 1997. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaço/article/view/173> Acesso em: 05 mai. 2025.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística.** vol.1, 4ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2013.

SOARES, P. A. S; FARGETTI, C. M. Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022004, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8667592> Acesso em: 10 set. 2024.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos.** 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

STROBEL, L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: E. UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STORTO, L. **Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

TOCANTINS. **Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins**. Documento curricular linguagens: língua portuguesa língua inglesa arte educação física. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Palmas: TO, 2019.

TOCANTINS. **Resolução nº 24**. Publicada em 14 de março de 2019. Disponível em: <http://central3.to.gov.br/arquivo/528531/> Acesso em: 25 fev. 2021.

TAVARES, R. R. A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação. *In*: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

TUBINO, F. A-S. **La interculturalidad Crítica como proyecto Ético Político**: In.: encontro continental de educadores Agostinos. Lima Peru 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 08 mai. 2025.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2009.

VILHALVA, S. **Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais de Mato Grosso do Sul**. Coleção Cultura e Diversidade – Série Índio Surdo. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*.: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Nome do/a entrevistado/a: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Estado civil: ( ) Solteiro/a ( ) Casado/a ( )  
 Divorciado/a  
 Em que turma atua: \_\_\_\_\_

#### **DADOS PROFISSIONAIS:**

1. Qual a sua formação profissional?

( ) Ensino Médio

Tipo: \_\_\_\_\_

( ) Graduação Tipo: ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Tecnólogo

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-doutorado

2. Qual o seu tempo de serviço na docência?

\_\_\_\_\_

3. A quanto tempo você atua na Escola Indígena?

\_\_\_\_\_

4. Você possui alguma formação específica em educação intercultural indígena? Se sim, qual o curso? \_\_\_\_\_

5. Conte como se deu a sua inserção, como docente, na escola indígena:

#### **1 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS SURDOS, EM LIBRAS/PORTUGUÊS.**

1.1 - Você poderia relatar como se dá o processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos na escola?

1.2 - Como você alfabetiza os estudantes indígenas surdos em Libras? Como ocorre esse processo na escola?

1.3 - Você consegue perceber diferenças entre o processo de alfabetização e letramento de estudantes ouvintes e estudantes surdos na escola? Se sim, pode descrever essas diferenças?

1.4 - Com relação às práticas de alfabetização e letramento em Libras, quais são as principais dificuldades vivenciadas na articulação entre os conhecimentos da cultura dominante e os conhecimentos tradicionais indígenas? Como tem feito para superar essas questões?

1.6 - Com relação aos conteúdos curriculares nas práticas de alfabetização e letramento em Libras, quais são os principais desafios que você enfrenta na escola?

1.7 - Que tipo de recursos e apoio você recebe da gestão escolar ou da SRE para trabalhar com estudantes indígenas surdos?

## **2 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE, IDENTIDADE E DIFERENÇAS CULTURAIS**

2.1 – Qual é a língua mais ensinada no processo de letramento e alfabetização? Há uma ordem de prioridade nesse processo?

2.2 - A escola possui Projeto Político-Pedagógico? Se possui, como o processo de letramento e alfabetização são abordados nesses documentos?

2.3 - A escola segue as diretrizes da BNCC ou o Documento Curricular do Tocantins – DCT? Se segue, você consegue articular as orientações desse/s documento/s aos conteúdos trabalhos na escola?

2.4 - Como você tem lidado com os conteúdos referentes à cultura Apinajé na sala de aula?

2.5 - Que estratégias você utiliza na sala de aula, ou na comunidade, para promover o respeito às diferenças culturais, a valorização da cultura e da língua apinajé?

2.6 - Que recomendações você daria a um professor que deseja trabalhar na escola indígena com estudantes surdos?

2.7 – Que relações você tem buscado estabelecer para aproximar, cada vez, mais os estudantes indígenas surdos da comunidade?

## **3 - PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS BARREIRAS EDUCACIONAIS VIVENCIADAS POR ESTUDANTES APINAJÉ SURDOS**

3.1 - Na sua percepção, quais as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes Apinajé surdos no processo de alfabetização e letramento?

3.2 - O que você tem feito para tentar resolver esses problemas?

3.3 - Quais são as suas sugestões para melhorar o processo de letramento e alfabetização de estudantes indígenas surdos na escola?

3.4 - Há algo mais que você gostaria de acrescentar?

## APÊNDICE II

### REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)

Você está sendo convidado a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Carlos Eduardo de Sousa Santos (pesquisador responsável), para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

**1. Título da pesquisa:** Letramento e alfabetização em Libras: obstáculos linguísticos vivenciados por estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira.

**2. Objetivo principal:** Analisar os obstáculos linguísticos mais frequentes no processo de letramento e alfabetização em Libras, Língua Portuguesa, vivenciados pelos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira, na Terra Indígena Apinajé, no estado do Tocantins.

**3. Procedimentos:** Os professores da Escola Indígena da Aldeia Palmeira - Terra Indígena Apinajé - serão convidadas a participar deste estudo. Eles são fundamentais para que possamos caracterizar o processo de letramento e alfabetização em Libras dos estudantes Apinajé surdos da Aldeia Palmeira; verificar se as práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas, no processo de letramento e alfabetização de estudantes indígenas surdos, em Libras, valorizam a educação bilíngue, as características desses estudantes, respeitando sua cultura, identidade e diferença; e avaliar os principais obstáculos linguísticos enfrentados pelos estudantes indígenas surdos da Aldeia Palmeira, em fase de letramento e alfabetização. O tempo dispensado para sua participação no estudo é de 40 minutos. A análise documental e a entrevista semiestruturada são as formas de produção de dados apropriadas a este estudo, que culminarão com a produção de sínteses coletivas, levantamento inicial dos *perfis* das participantes do estudo e de problemáticas presentes em campo a partir da investigação. Importante ressaltar que os dados das entrevistas serão interpretados depois de o participante entrevistado ter acessado sua transcrição e realizado correções, caso se faça necessário. A forma de devolutiva deste estudo será por meio de exposição e discussão com os participantes, orientações sobre a temática estudada, e o compromisso do pesquisador em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível à população que foi pesquisada, de acordo Resolução CNS N.º 510/2016, Artigo 3º, Inciso IV), de modo que traga benefícios diretos a essa população, sem prejuízo do retorno à sociedade em geral. Fica estabelecido o compromisso de que as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa, de acordo com a Resolução CNS N.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV.

**4. Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

**5. Garantia do Sigilo:** O pesquisador garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

**6. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação Pesquisa:** Você NÃO receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa. Os gastos serão de responsabilidade do pesquisador.

**7. Riscos e benefícios:** Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer os seguintes riscos ao participante da pesquisa: 1 -invasão de privacidade; 2 - interferência na vida e na rotina dos sujeitos; 3 - discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4 - divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); 5 - tomar o tempo do participante ao responder à entrevista;

6 - possibilidade de danos à dimensão material ou social do participante em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.

As formas pelas quais serão minimizados cada um desses riscos são: 1 - a partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de estarem atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, de modo a minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que por ventura pareçam constrangedoras; 2 - a partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não interferir na vida e na rotina dos/as participantes, causando-lhes desconforto e embaraços tanto do ponto de vista da vida pessoal quanto profissional; 3 - a partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criarem, manterem ou ampliarem situações de risco ou vulnerabilidade aos participantes da pesquisa, nem acentuarem o estigma, o preconceito ou a discriminação a partir dos conteúdos abordados; 4 - será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; 5 - será assegurado o cumprimento pontual do tempo previsto para a entrevista, de modo a não tomar o tempo da participante, respeitando o local e o horário previamente definidos; 6 - será assegurada assistência a eventuais danos à dimensão material ou social da participante, em qualquer etapa da pesquisa, e dela decorrente.

Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão: a garantia do retorno dos dados obtidos na pesquisa com os professores da Aldeia Palmeira; a divulgação à comunidade acadêmica; a produção e publicação de um artigo científico com os dados da pesquisa, de modo a divulgar o estudo e chamar atenção para a problemática investigada. Por meio deste estudo desejamos sobretudo auxiliar e contribuir com conhecimentos importantes e que possam ajudar a diminuir os impactos negativos no processo ensino-aprendizagem de estudantes indígenas surdos na escola indígena.

**8. Sobre o registro audiovisual:**  Sim, eu autorizo o uso de registro audiovisual /  Não, eu não autorizo o uso de registro audiovisual.

**9. Sobre o registro gravação de imagem e de som de voz:**  Sim, eu autorizo /  Não, eu não autorizo gravação de voz e uso de imagens.

**10.** O uso de sua imagem e/ou som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Art. 6º, da Funai e demais legislações pertinentes.

**11.** Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período mínimo de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, conforme recomenda a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV, de modo que você também possa decidir livremente sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

**12.** A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto da pesquisadora como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão

tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos - Resolução N.º 466, de 12 de dezembro de 2012/CNS). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UFNT:** Avenida Paraguai, s./n., esquina com a Rua Uxiramas, Sala 3 (piso superior) e térreo, prédio do PPGLIT, Centro de Ciências Integradas (CCI), Setor Cimba, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína-TO, CEP 77824-838. Contato: (63) 3416-5686/5696. E-mail: cep@ufnt.edu.br. Horário de Funcionamento: segunda à sexta-feira, das 13h30min às 17h30min. Site: <https://ufnt.edu.br/cep/>

**13. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criada através da Resolução N.º 196/1996, com constituição designada pela Resolução N.º 246/1997, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Possui 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 função do CONEP neste estudo é examinar os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais, encaminhadas pelos CEP das instituições. **Dados de contato da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP):** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar, Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF.

**14. Informações dos pesquisadores:** Carlos Eduardo de Sousa (pesquisador responsável) CPF. 027.793.271-89. Endereço: Povoado Ribeirãozinho, Tocantinópolis-TO. Contato: (63)991225257. E-mail: desousacarloseduardo8@gmail.com.

**15.** Este termo está impresso em 2 vias, sendo que 1 fica com você e outra com o pesquisador. As vias devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

**16. Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS N.º 466/12 e 510/16 determinam.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**17. Consentimento Pós-Informação:**

Eu, \_\_\_\_\_, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi 2 vias deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Tocantinópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
NORTE DO TOCANTINS  
(UFNT)

