



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

edureal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Moraes Garcia Bruno, Marilda; Lopes Coelho, Luciana  
Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas  
Educação & Realidade, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 681-693  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317246239004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas**

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

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

**RESUMO – Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas.** A interface entre a educação especial e a educação escolar indígena é um campo novo e complexo de investigação, traça fronteiras ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em constituição. Este trabalho investigou os discursos acerca da educação diferenciada indígena, educação inclusiva e educação de pessoas surdas, bem como registrou a percepção da efetivação das políticas educacionais na fala dos profissionais que atuam nas escolas indígenas. As análises, além de situar o indígena surdo em uma cultura diferenciada, permitiram identificar as dificuldades, possibilidades e necessidades específicas e de comunicação no ambiente escolar. Os resultados apontaram a necessidade de criação de espaços de diálogo junto à comunidade escolar indígena, para que a questão da educação de pessoas surdas seja discutida e construída coletivamente.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Educação Especial. Surdez.

**ABSTRACT – Discourses and Practices in the Inclusion of Deaf Indians in Differentiated Indigenous Schools.** The interface between special education and indigenous education is a new and complex research field, drawing boundaries not defined yet between two fields of knowledge being constituted. This paper investigated the discourses of differentiated indigenous education, inclusive education and deaf education, and also recorded the perceived effectiveness of educational policies in the discourse of staff working in indigenous schools. The analysis, in addition to locating the indigenous deaf person in a differentiated culture, has identified the problems, possibilities and specific needs of communication in the school environment. The results indicated the need to create spaces for dialogue with the indigenous school community, so that the issue of deaf education is discussed and built collectively.

**Keywords:** Indigenous School Education. Special Education. Deafness.

## **Introdução**

Nesta última década, tanto a Educação Escolar Indígena quanto os estudos sobre educação de pessoas surdas, este último com crescente produção científica na área da linguística e da educação, vêm se esforçando para delinear um vigoroso campo de debate acerca da cultura, dos processos próprios de linguagem e das formas diferenciadas de aprendizagem. Nesse processo em construção, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), propôs a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena.

Delinear caminhos e delimitar fronteiras entre esses dois campos de conhecimento, que ainda não se constituíram ou se constituem de forma tímida e paralela, torna-se um grande desafio aos pesquisadores de ambas as modalidades de educação.

Atualmente, no Brasil, vivem cerca de 818 mil pessoas que se declaram indígenas. Dessas, em torno de 517 mil habitam as aldeias e reservas indígenas e pertencem a aproximadamente 305 etnias que falam mais de 270 línguas diferentes, de acordo com dados do censo demográfico de 2010 (Brasil/IBGE, 2012). Mais da metade dessa população habita nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, e somente no estado de Mato Grosso do Sul vive a segunda maior população indígena do país, correspondente a 77.025 indígenas. A população indígena do Estado é composta por nove povos: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

O Censo Escolar de 2013 (Brasil/MEC, 2013) apontou que existem no Brasil 238.113 indígenas matriculados em escolas localizadas nas aldeias, mas não divulga dados sobre o quantitativo de alunos com deficiência auditiva. Sabe-se 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 (Brasil/IBGE, 2012).

Neste artigo, são apresentados alguns discursos que organizam, regulamentam e discutem a educação diferenciada indígena, a educação de pessoas surdas na perspectiva inclusiva, relacionando-os aos discursos de professores e outros profissionais indígenas sobre a realidade da inclusão nas escolas. Pretende-se mostrar os resultados de uma pesquisa realizada em escolas localizadas em aldeias dos municípios Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia no estado de Mato Grosso do Sul.

### **Os Discursos sobre a Educação Indígena Tradicional e a Escola Diferenciada**

A educação das crianças e jovens indígenas nas culturas Guarani e Kaiowá, tradicionalmente, fica sob a responsabilidade da família

extensa (que inclui avós, pais, tios e irmãos) e é efetuada no contexto familiar. O objetivo desse ensino é a perpetuação da ordem social estabelecida, ou seja, a conformação do sujeito ao grupo, porém, desenvolvendo a capacidade de se realizar como pessoa e servir ao coletivo como um todo.

A partir da colonização europeia, a educação dentro das comunidades indígenas foi sofrendo influências e, consequentemente, modificando-se. Souza (2014) explica que a educação indígena passou por fases distintas, começando pela fase da colonização, quando os missionários católicos, em especial os jesuítas, em nome da *civilização cristã*, criaram a escola formal para ensinar os indígenas a ler, a escrever, a contar e a cantar (a intenção era o ensino do *português correto*, e a consequência seria a exclusão da Língua Materna da escola); passando pela criação de órgãos federais como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesta última década, recebe contribuições de Universidades públicas na prestação de assessorias especializadas, até chegar à fase do protagonismo dos próprios indígenas, que reivindicam educação de qualidade, na qual se sintam parte integrante da construção educacional, apoderando-se de ações e produções próprias, valendo-se de suas concepções de *ser indígena*.

O direito à educação, sob esses princípios, foi garantido em muitos documentos oficiais contemporâneos, como a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988; a qual recomenda que a escola seja um instrumento que permita a “manutenção da identidade cultural dos índios”, valorizando as línguas, os saberes e as tradições indígenas (Brasil, 1988, online).

Após a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Brasil, 1996), a ênfase volta-se para a necessidade de valorizar a diferença cultural da população indígena nos espaços educacionais. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) foi publicado com o propósito de subsidiar as práticas pedagógicas dos professores das escolas indígenas. Para alguns pesquisadores como Grupioni (2008), essas propostas ainda carregam as marcas de um tempo de colonização e controle das comunidades indígenas por parte do Estado Brasileiro, por não oportunizarem que os próprios indígenas construam seus currículos e definam suas práticas escolares.

No estado de Mato Grosso do Sul, o decreto nº 10.734/2002 (MS/SED, 2002) criou a categoria *Escola Indígena* na Educação Básica do sistema estadual de ensino. Neste documento, recomenda-se a atuação de professores prioritariamente indígenas e a participação da comunidade na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da escola indígena, entre outras especificações.

Após o referido decreto, foi elaborado, em 2004, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS/SED, 2004), revisto em 2014, que estabeleceu as diretrizes e metas da Educação Escolar Indígena

nos municípios do estado. Essas diretrizes foram eleitas pela população indígena – cujas reivindicações constam de: elaboração de material didático-pedagógico específico, formação e qualificação continuadas para professores indígenas e técnico-administrativos que atuam em escolas indígenas, provimento de todas as escolas, com rede de informação, laboratório de informática, acervo bibliográfico e estrutura física adequada.

Mais recentemente, no documento redigido em 2007 – Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (Nações Unidas, 2008) – a questão da educação escolar para a população com deficiência é colocada na agenda internacional como um direito, assim como a saúde, a liberdade e a língua. Nesse documento, a educação escolar não deve conflitar com outro direito fundamental: o de não serem forçosamente assimilados ou destituídos de suas culturas. Por esta razão, defende-se que a educação escolar diferenciada seria uma forma de garantir este direito sem violar a liberdade e autonomia desses povos na concepção, organização e execução de práticas culturais que lhes dizem respeito. Recomenda, ainda, que os Estados adotem medidas eficazes, a fim de assegurar a melhora contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças indígenas e pessoas com deficiência.

Atualmente, movimentos indigenistas, com o apoio de pesquisadores e professores da área, lutam para que este ensino institucionalizado priorize a língua materna indígena no espaço escolar, valorize a diferença cultural, legitime as práticas educacionais alternativas próprias da comunidade indígena, bem como permita o acesso a outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nesse sentido, as professoras Nascimento e Vinha (2012), ponderam que o ordenamento jurídico pós-1988 definiu, portanto, uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas, apontando para a equidade. Assim, a escola indígena deve constituir um repertório de ações agendadas com a clara intenção de que alunos, professores e comunidades realizem a antropologia de si mesmos, produzindo a síntese e/ou o diálogo com base nas relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade. Objetiva-se, assim, para a escola indígena, um novo espaço, um “[...] espaço de fronteiras sociais” (Nascimento; Vinha, 2012, p. 73).

Para essas autoras, os povos indígenas do Brasil já tiveram reconhecidas as suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos e tradições e avançam rumo à construção de uma escola específica e diferenciada que não promova o apagamento de sentidos dos seus conhecimentos e de suas práticas socioculturais; mesmo assim, ainda há muito a fazer (Nascimento; Vinha, 2012, p. 80). A autogestão da escola diferenciada indígena e o diálogo intercultural são medidas encorajadas por pesquisadores da área.

## Os Discursos sobre a Educação Inclusiva e a Educação de Surdos

O direito à escolarização da pessoa indígena com deficiência na política educacional brasileira é muito recente. Esse direito surge nos documentos oficiais, sobretudo nas discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O documento supramencionado caracteriza a pessoa com deficiência como aquela *que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade* (Brasil, 2008). Também orienta que essas pessoas sejam incluídas nas escolas regulares, com garantia de acesso, participação e aprendizagem, garantindo atendimento da educação especial em todos os níveis de ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, além de outras recomendações.

Para a educação de pessoas surdas, a proposta é a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS –, na qual o ensino escolar é realizado em LIBRAS como primeira língua. Desse modo, a Língua Portuguesa é considerada como segunda língua, na modalidade escrita para alunos surdos. Prescreve os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Em razão das diferenças linguísticas, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008).

Essa proposta de educação bilíngue baseia-se no fato de que os surdos aprendem a sinalizar naturalmente; desde que nascem, utilizam estratégias como apontar para as coisas para se comunicar com o ambiente. Mas, para que esses sinais sejam convencionados em uma língua, é necessário possuir condições favoráveis para o desenvolvimento dela e sua utilização nos processos de comunicação com o grupo no qual está inserido (Quadros; Karnopp, 2004). Pesquisas apontam que possibilitar a aprendizagem, a difusão e a utilização da língua de sinais pelos surdos possibilita-lhes o desenvolvimento e a participação social plena (Quadros, 1997; Skliar, 1997; Lacerda; Góes, 2000). Cabe ressaltar que a língua de sinais convencionada pelo grupo dos surdos de uma região deve ser incluída na política, nas ações e práticas educacionais junto a essa população.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) entrou para o rol das línguas de sinais reconhecidas legalmente, e hoje está na pauta das discussões sobre a política linguística do país (Brasil, 2002). Em um caminho paralelo, outras línguas de sinais foram identificadas por estarem em uso nas comunidades indígenas, tais como a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), descrita por Lucinda Ferreira (Ferreira, 2010),

os Sinais Kaingang da Aldeia (SKA), descrita por Marisa Giroletti (Giroletti, 2008) e os sinais terenas (Sumaio, 2014).

Para a escolarização dos alunos indígenas com deficiência, a política recomenda que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17).

No entanto, no estado de Mato Grosso do Sul, acredita-se que as formações ofertadas e organizadas para os professores indígenas, com o intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência, especificamente os surdos, (quando acontecem) em nada se diferenciam das formações oferecidas aos professores das áreas urbanas. Acredita-se estar acontecendo um processo de silenciamento em relação aos alunos surdos na escola indígena e/ou uma normalização dos sujeitos, que em outros momentos já demonstraram possuir especificidades na sua comunicação (Coelho, 2011).

### **As Práticas Escolares e a Questão da Comunicação nas Escolas Indígenas na Voz dos Profissionais da Educação**

Esta seção discute os resultados encontrados durante observações, conversas informais e entrevistas realizadas com professores, coordenadores, diretores, gestores da educação que atuam em escolas indígenas onde estudam ou estudaram jovens surdos.

Como observado no estudo de Chamorro (2008), o domínio da língua utilizada pela comunidade indígena é fundamental para a criança que nasce e se desenvolve nesse local, pois as interações, a transmissão de conhecimentos, da cultura tradicional, dos cantos e rituais se processa por meio da fala, pela maioria da população. O problema reside no fato de que a condição de surdo vivendo na comunidade indígena poderia implicar, algumas vezes, em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais de sua comunidade. No entanto, a impossibilidade de aprender satisfatoriamente a língua oral falada pelo grupo impulsiona os surdos a desenvolverem estratégias de comunicação, como a leitura labial de algumas palavras e a sinalização no ambiente familiar por meio dos sinais caseiros.

Na escola, 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 (a língua guarani 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.

O contato entre o professor indígena ouvinte e o estudante indígena surdo está restrito à comunicação básica dentro da sala de aula. No ambiente escolar, os professores sentem que os recursos para transmissão dos saberes ao estudante estão limitados pelas barreiras linguísticas. Nas narrativas dos professores, percebe-se a angústia por não poderem estabelecer um diálogo com esses jovens:

Então, você imagina como eu me senti por dois anos que eu fiquei com uma indígena surda e outra com deficiência mental. Eu fiquei assim, totalmente desacorçoado, né, perante elas sem poder ajudar. Eu, que já tinha bastante tempo de trabalho na escola, eu olhava pra elas e pensava assim o que eu podia fazer de melhor pra elas, e elas fazendo todo o esforço possível pra tá lá no meio também. Então, você imagina uma pessoa especial como elas, tem todo o aval em favor delas, leis, como qualquer outro cidadão, e eu me vi sem condições de dar o que elas merecem (Professor 1).

A gente fica com dó dela... ela olhando pra minha boca ela entende. Copia muito bem, tem letra bonita, mas o problema é na hora de resolver as questões... quando mostro figuras ela comprehende melhor (Professor 2).

[...] eu não sei como os professores anteriores dele passaram ele até o quarto ano. Eu trabalhei no computador, trabalhei no desenho, eu não sei, ele se sentia assim, isolado dos outros, não conversava com ninguém (Professor 3).

Os professores expressam preocupação quanto às estratégias de ensino para esses alunos, reconhecem a garantia do direito à educação para os estudantes surdos, mas demonstram não saber como essa educação deve se efetivar. Acreditam que utilizar estratégias como figuras, imagens e desenhos facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas afirmam não conhecer as metodologias para o ensino de pessoas surdas. Muitas vezes, creditam o fracasso escolar dos estudantes surdos à dificuldade de comunicação na língua oral:

[...] outro aluno, o A., ele desistiu (de frequentar a escola), não falava nada, nem mexia a boca (Coordenadora pedagógica).

Dentro da sala que ele não conseguia assim, se concentrar né (Professor 3).

A dificuldade é de comunicação mesmo (Professor 2).

Percebe-se que muitos professores não conhecem a língua de sinais e os recursos indicados para o ensino de pessoas surdas, cujas estratégias consistem na superação das dificuldades de comunicação. Os professores reconhecem que parte desta dificuldade está em sua formação (ou na falta de formação específica) e no desconhecimento sobre o assunto. Alguns admitem não terem percebido a dificuldade dos estudantes:

Quando acontece isso na sala, (a gente) não sabe como lidar com essas pessoas (Professor 3).

[...] ninguém percebe que ela é assim porque ela entende bem o que a gente fala pra ela e responde o que pergunta (Coordenadora pedagógica).

Até metade do ano não sabia que ela usava aparelho, porque ela presta atenção... mas hoje a gente tem que colocar ela na frente (Professor 4).

Mas eu nunca percebi que ele tem esse problema. Pelo que eu vejo na sala, ele é bagunceiro, só isso que ele tem. [...] Ele entende bem quando você fala assim com ele. Porque eu mesmo quando falo assim com ele, ele entende muito bem (Professor 5).

Percebe-se, com base nas falas acima, que a escola desconhece as barreiras linguísticas enfrentadas pelos alunos surdos; os profissionais alegam que a dificuldade é imperceptível, mas nada comentam sobre as questões de aprendizagem do estudante. Isso demonstra que eles desconhecem as características e dificuldades dos alunos que possuem deficiência auditiva, como se pode notar no relato do professor 4, quando comenta que esteve durante um bom tempo na sala de aula e não percebeu as dificuldades da estudante. Algumas providências só foram tomadas após o pedido das coordenadoras da escola que, possivelmente, foram alertadas por profissionais dotados de conhecimentos específicos para identificar as necessidades desses alunos.

A não efetivação da interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena concorre para o desconhecimento da língua de sinais e outros recursos pedagógicos por parte dos professores, e isso dificulta a interação dos jovens que utilizam sinais dentro da sala de aula. Outra questão observada por uma intérprete de LIBRAS que já atuou em uma escola indígena é a complexidade linguística desse ambiente educacional. Os estudantes aprendem palavras oralizadas por seus familiares em língua guarani ou kaiowá e, quando vão para a escola, têm contato com professores que ministram as aulas em língua portuguesa. Esta situação pode ser observada no seguinte relato:

Meu primeiro contato com A. (jovem surdo) foi no ano de 2007, quando me foi solicitado, por uma técnica do Núcleo de Educação Especial do Estado (NUESP) para apoiar a inclusão do aluno na escola onde freqüentava há um bom tempo. Na época eu estava atendendo como intérprete de LIBRAS outra aluna no mesmo período [...]. O acompanhamento do aluno A. foi então feito da seguinte maneira: um encontro a cada duas semanas na escola durante um período de cerca de 4 meses. Eu levava materiais em LIBRAS e apostilas para ensinar os sinais para comunicação básica. O aluno chegou a aprender alguns sinais e os utilizava na escola, mas esses encontros não eram suficientes para ensinar a LIBRAS, porque não eram constantes e também por haver a barreira comunicacional. O A. só sabia algumas palavras em Guarani e eu não sabia nada dessa língua. Também, nas aulas ministradas em língua portuguesa, o aluno ainda não compreendia. Uma vez tentei acompanhar o aluno durante a aula, mas não consegui fazê-lo entender, pois havia uma dificuldade dentro da sala: o professor ministrando em português, eu sinalizando o básico em LIBRAS, e o aluno visivelmente não compreendendo nenhuma dessas línguas. Na aula ministrada em língua guarani eu é que não entendia nada para explicar pra ele. Era angustiante!

Evidencia-se que, nas escolas indígenas, ainda há muitos professores não indígenas falantes da língua portuguesa que ministram aulas de disciplinas diversas. Sobre esse assunto, quando questionada, uma das gestoras da educação, em um dos municípios pesquisados, alegou que faltam professores indígenas capacitados para o ensino de crianças e jovens nas escolas das aldeias, e, por esse motivo, ocorre a contratação profissionais não indígenas. A própria língua materna da população indígena fica em um segundo plano ou, como explica Nascimento (2003, p. 42), ela é utilizada como “ponte, língua de transição, de facilitação, para a compreensão do conteúdo dominante e para diminuir o índice de fracasso expresso pela repetência e evasão”. Vê-se que a questão é complexa, uma vez que envolve crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento cognitivo e social, que muitas vezes têm o seu direito linguístico negligenciado em contextos plurilíngues.

Ao observar três estudantes indígenas surdos, em suas respectivas escolas, foi possível constatar que eles se encontram incluídos nas brincadeiras e atividades realizadas com as demais crianças e, apesar da comunicação ser limitada pela barreira linguística, a relação com os colegas é boa.

Ele é assim, dentro da sala de aula. Fora da escola ele brinca, conversa com os colegas. Era o aluno mais querido de todos (Professor 3).

Ela é esperta, aprende fácil e se relaciona bem na sala, faz as atividades, brinca com os menores (Professor 2).

O A. sempre foi bom aluno e é muito esperto. O único problema é que ele estava em uma sala de crianças menores e não tinha ninguém da sua idade para conversar (Intérprete de LIBRAS).

Ele é um bom trabalhador, aprende as coisas com facilidade e é atento a tudo (Diretor 1).

O C. brinca com os colegas na sala e é bastante bagunceiro. Às vezes fica agressivo, mas não é tanto (Professor 5).

Constata-se que a dificuldade de comunicação não impede que os jovens surdos se relacionem com os colegas e aprendam a realizar tarefas cujos procedimentos eles comprehendem. Mas, com o estudante A., as relações com os colegas foram determinantes para a escolha de abandonar a escola. Na época em que o estudante frequentava a escola, estava com 16 anos e matriculado em uma sala de 4º ano, com crianças menores. De acordo com o relato da família, ele reclamava para todos que não gostava de estar na sala dos *pequenos* e demonstrava se sentir frustrado e desanimado com a escola. Isso significa que, além da barreira linguística, existia ainda a defasagem idade-série, que desestimulava o jovem a permanecer em sala de aula.

Esta é uma realidade pertinente não apenas à escola indígena, pois muitos estudantes com deficiência em escolas urbanas carecem de recursos humanos capacitados, recursos físicos e materiais que permi-

tam a aprendizagem. Por essa razão, permanecem sem dominar conceitos elementares da educação básica. Os professores se veem diante de um dilema: reter o aluno em um ano inicial ou permitir que ele ascenda, mesmo que não domine os conteúdos mínimos exigidos para isso. Os próprios professores e profissionais da educação relatam que os alunos são capazes de aprender e de se socializar, porém, percebem que o sistema não tem propiciado ambiente adequado para que os surdos aprendam conteúdos mais elaborados e complexos.

Além disso, constatou-se que obtiveram maior sucesso e permanência escolar os jovens que possuem perda auditiva parcial e, por essa razão, aprenderam a língua Guarani falada na comunidade e a Língua Portuguesa. A maioria dos jovens identificados como surdos permanecem analfabetos, copiam nomes e palavras, porém não compreendem o que escrevem. Alguns não souberam assinar o próprio nome.

Observou-se que os jovens surdos estão inseridos nas salas de aula comum e não contam com o atendimento de um profissional intérprete de LIBRAS (que também se encontra em número reduzido nas escolas da zona urbana dos municípios) e o recurso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é ofertado aos alunos.

A proposta bilíngue para a educação de surdos é desconhecida da escola. Observa-se, na narrativa dos professores indígenas, que a maioria possui pouco conhecimento das estratégias pedagógicas e da condição linguística dos surdos. Ao ser questionado sobre as estratégias que utiliza para ensino de uma aluna com perda auditiva, o professor responde:

Não tem essa necessidade de fazer nada diferente. Comigo ela acompanha como os outros (Professor 4).

Os professores de outra escola indígena também comentam sobre o despreparo para lidar com a situação e denunciam a falta de apoio da secretaria de educação do município:

É eu já tive em outras situações, mais eu tive mais apoio [...] Mas, como é que deve ser a nossa maneira de trabalhar com eles? (Professor 1).

Eu acho que eles (a Secretaria de Educação do município) nem sabem que tem essa criança aqui... eu não sei, mas acho que eles nem sabem (Professor 2).

Os professores relataram, ainda, que não recebem apoio da Secretaria de Educação do município, tanto no que diz respeito à oferta de recursos e formação continuada aos professores quanto no acompanhamento do atendimento às necessidades específicas da aluna surda. Quando questionado sobre a existência de profissionais, intérpretes de língua de sinais ou capacitados para o atendimento à aluna surda, um professor responde:

Não, sou só eu na sala, e eu acho que ela não se sente muito bem na sala, pelas dificuldades (Professor 2).

Todos os professores entrevistados concordam que os alunos possuem capacidade para aprender, apesar das dificuldades que apresentam. Também concordam que falar devagar e de frente para os alunos surdos os auxilia na comunicação. Relatam utilizar imagens e figuras com o objetivo de permitir a compreensão dos conteúdos pelos alunos, porém, acreditam não ser suficiente tal adequação, pois a escola carece de recursos e estruturas básicas.

Diante desses relatos, percebe-se que as escolas indígenas estão diante de um desafio: a construção da escola indígena diferenciada e plurilíngue que inclua pessoas com deficiência/diferença linguística em seu espaço cotidiano de aprendizagem.

Apesar da recomendação de organização e instrumentalização da educação especial nas escolas, muitos indígenas percebem que esses discursos são impositivos, oriundos de um modelo de educação que não foi pensado para a realidade indígena. Para os professores participantes deste estudo, a construção de um espaço inclusivo, de respeito à diversidade presente nas comunidades só pode e deve ser feito por meio da atuação (e com a participação) dos próprios indígenas. Para eles, o reconhecimento dos saberes tradicionais, da língua e da cultura não é suficiente para que a escola seja indígena. É preciso que as metodologias e os modos de gestão educacional sejam pensados e executados pela própria comunidade, como defendido por um diretor de escola indígena:

*A gente não encontra um mecanismo próprio nosso pra proteger essas famílias que têm essas necessidades, essas dificuldades (famílias das pessoas com deficiência). Nós mesmos, como povo guarani-kaiowá, a gente não encontra um jeito tradicional, porque isto não está sendo mais respeitado. [...] Vocês têm uma forma de tratar, de ter esse espaço, mas, que não seja totalmente como vocês criam, né, tem que ter um meio nosso ali, com o nosso jeito. [...] Eu ainda acho que tem uma metodologia diferente que o nosso próprio povo pode adequar com a que vocês têm, a que vocês usam, pra que se encaixe os dois. E trabalhar aquilo ali. Essa metodologia precisa ser esquematizada, precisa ser organizada. [...] Porque todas as construções são ciência. Eu acredito que existe assim um meio de trazer, hoje já tem, porque antes não era aceito e hoje já é aceito, e esse aceito já é uma abertura, já é um espaço. Então precisa achar um meio de fazer mais uma coisa comum, né, uma coisa comum (Diretor).*

Esse profissional indígena acredita que as mudanças que estão acontecendo nas aldeias e os problemas decorrentes dessas alterações são explicados pela interferência dos não índios na cultura da comunidade. Na escola diferenciada indígena, a maneira como as políticas de inclusão vêm se configurando leva os professores a questionarem a intenção e eficácia desse modelo para a escola que eles almejam. Diante disso, cabe aos gestores da educação dos municípios proporcionarem espaços de diálogo junto aos profissionais indígenas, para que a questão da educação de pessoas surdas e de pessoas com deficiências diversas seja discutida e construída coletivamente.

Por fim, para o desenvolvimento linguístico e a promoção da aprendizagem e inclusão escolar de alunos surdos, é necessário que se estabeleça um diálogo intercultural de natureza híbrida – em que os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada se combinem para gerar novas estruturas, objetos e práticas (Canclini, 2008, p. 19) – um movimento de intersecção e transações que permita a discussão de estratégias linguísticas considerando o contexto plurilíngue das comunidades indígenas.

Recebido em 22 de dezembro de 2015  
Aprovado em 28 de abril de 2016

## **Referências**

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 191-A, 05 out. 1988. P. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 23 dez. 1996, P. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais e dá outras providências, 2002. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- BRASIL. Instituto. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CHAMORRO, Graciela. **Terra Madura, Yvy Araguyje**: fundamento da palavra guarani. Dourados: Editora da UGD, 2008.
- COELHO, Luciana Lopes. **A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- FERREIRA, Lucinda. **Línguas Por Uma Gramática de Sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GIROLETI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura Surda e Educação Escolar Kain-gang**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe Porque o Futuro é Longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.
- MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 10.734 de 18 de abril de 2002. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 5735, 10 abr. 2002.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2004.
- NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- NASCIMENTO, Adir Cunha; VINHA, Marina. A Educação Intercultural e a Construção da Escola Diferenciada Indígena Na Cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato (Org.). **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/exclusão**. Dourados: Editora da UFGD, 2012. P. 63-84
- NASCIMENTO, Adir Casaro. Língua Indígena na Escola: recolonização ou autonomia? **Série Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, UCDB, n. 15, p. 39-47, jun. 2003.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. “**Ainda Não Sei Ler e Escrever**”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
- SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

**Marilda Moraes Garcia Bruno** é professora associada e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando na Linha de Pesquisa *Educação e Diversidade*. Líder do GEPEI (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva) da UFGD. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Marília).  
E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

**Luciana Lopes Coelho** é professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), nas áreas de Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mestre e doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UFGD. Especialista em Formação de Profissionais da Educação e graduada em Psicologia. Participa desde 2008 do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD. É proficiente no uso, ensino e tradução da Libras.  
E-mail: lopescoelholuciana@gmail.com