



## **A INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS: APONTAMENTOS DAS PESQUISAS BRASILEIRAS**

Ana Carolina Machado Ferrari<sup>1</sup>; Mônica Maria Farid Rahme<sup>2</sup>; Francisco Ângelo Coutinho<sup>3</sup>

<sup>1;2;3</sup> Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Programa de Pós Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação; MG; CAPES.

**Eixo Temático:** Pesquisa sobre a produção do conhecimento científico em Educação Especial

**Categoria:** Pôster

### **RESUMO**

O objetivo desse trabalho é apresentar o que se tem pesquisado sobre o processo inclusivo de pessoas indígenas surdas analisando a interface entre a educação especial e a indígena. Os dados apresentados são parte de uma pesquisa etnográfica em andamento, que busca examinar como as crianças Xakriabá com deficiência participam das construções e circulações dos saberes indígenas, considerando-se as diversas possibilidades de mediações humanas e não humanas. A partir de teses e dissertações disponíveis no banco da CAPES que estivessem relacionadas a interface educação especial com educação indígena identificou-se 17 (dezesete) pesquisas que fazem a interface entre educação especial e educação indígena, entre os anos de 2005 e 2015. Destas, 07 (sete) discorrem sobre os indígenas surdos e 06 (seis) apresentam dados que relacionam a interface da educação especial com a educação indígena, abordando a utilização de línguas de sinais (Libras e emergentes) e as contribuições linguísticas e culturais à cultura indígena. As pesquisas apontam para um distanciamento entre a interface entre a educação especial e a indígena bem como a presença de dilemas similares aos encontrados no processo inclusivo dos centros urbanos nos territórios indígenas.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Indígena. Indígena Surdo.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, a preocupação com a escolarização de pessoas surdas vem se tornando preocupação de vários pesquisadores (SILVA, 2001; THOMA, 2006; LACERDA, 2009; CARVALHO, 2010; WITKOSKI, 2011; LEAL,



2012; SPERB, 2012). As demandas educacionais sinalizadas pelas reivindicações da comunidade surda geraram legislações que garantem não apenas o reconhecimento de sua língua natural (BRASIL, 2002) como também as especificidades educacionais para atenderem a esse público (BRASIL, 2005; 2010).

O mesmo é perceptível ao processo de escolarização de pessoas indígenas. Entretanto, a discussão sobre a educação escolar de indígenas surdos ainda é recente e se demonstra terra fértil a novos estudos.

Por séculos a educação escolar indígena seguiu os moldes trazidos pela educação missionária dos Jesuítas (MELIÁ, 1979). Entretanto, graças as suas lutas e reivindicações conseguiu-se legalmente assegurar uma educação diferenciada, que reconheça e valorize as diversidades socioculturais dos povos indígenas brasileiros, com a “[...] utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

A educação escolar indígena pode ser compreendida como um dos fatores de luta e resistência dos povos indígenas brasileiros, ao longo do tempo, contra uma hegemonia cultural, buscando uma decolonização educacional. Um projeto educacional “[...] tão antigo quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais em nosso chão (SILVA, 1994, p.43).

A Lei de Diretrizes e Base nº9394 (BRASIL, 1996), em seus artigos 32 e 35, § 3º asseguram aos povos indígenas a utilização da sua língua materna e de processos próprios de aprendizagem na educação básica. Em seu artigo 78, estabelece o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;



II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.(BRASIL, 1996)

O reforço à proposta de uma educação escolar indígena diferenciada pode ser percebido em todas as legislações apresentadas até então. De acordo com o Censo Indígena do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população de indígenas no Brasil em 2010 era de 817.963 pessoas (IBGE, 2010). Existe uma estimativa de que existam no Brasil de hoje, 246 povos indígenas, falantes de mais de 150 línguas e dialetos , tornando inconcebível pensar em uma educação escolar indígena universal.

Pode-se dizer que a proposta de uma educação escolar indígena, assegurada constitucionalmente enquanto uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, valorizando as culturas de cada povo, já apresenta um olhar inclusivo, voltado à diversidade.

Embora o parecer CNE/CEB 17/2001, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destaque que a Educação Especial deve atender as demandas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, a preocupação com a educação especial de pessoas indígena ganhou enfoque na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/ PEI (BRASIL, 2008), sendo-lhes assegurado os recursos, serviços e atendimento educacional especializado – AEE conforme, não apenas suas necessidades, mas considerando, também, as especificidades de cada povo.

A necessidade de criação da interface a educação especial com a educação escolar indígena também é reforçado no documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE, onde propõe que as políticas deverão “[...] estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e AEE estejam presentes nos projetos



pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (CONAE, 2010, p. 141).

O mesmo é percebido no documento final I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI, que propôs à educação especial a criação de programa específico para atender aos alunos com deficiência, assegurando a contratação e formação de professores indígenas para esse atendimento, bem como a disponibilização dos recursos necessários ao AEE desses alunos.

Entretanto, as políticas públicas e legislações não estabelecem uma proposta voltada à educação especial de alunos indígenas surdos, voltando-se às peculiares linguísticas dessas populações.

Os dados aqui apresentados e discutidos são parte da base teórica de uma pesquisa etnográfica em andamento, cujo objetivo é examinar como as crianças Xakriabá<sup>1</sup> com deficiência participam das construções e circulações dos saberes indígenas, considerando-se as diversas possibilidades de mediações humanas e não humanas.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o que as pesquisas brasileiras têm apontado acerca do processo inclusivo escolar de indígenas surdos em seus territórios.

## **METODOLOGIA**

Para a organização deste arcabouço teórico, realizou-se uma pesquisa exploratória bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES, onde foram localizados 17 trabalhos defendidos entre os anos de 2005 e 2015 sobre a educação escolar de indígenas com deficiências.

---

<sup>1</sup> Dos povos indígenas que vivem em Minas Gerais, o mais populoso são os Xakriabá, habitantes do norte do estado. Informação coletada no site da FUNAI: <<http://www.funai.gov.br>>



Deste universo, sete dissertações abordaram questões sobre indígenas surdos e seis especificamente traziam resultados acerca da interface da educação especial com a educação escolar de indígenas surdos, conforme apresentamos no quadro abaixo:

**Quadro 1: Compilação dos trabalhos disponibilizados no Banco da CAPES sobre indígenas surdos**

Título do trabalho	Tipo	Ano	Instituição
Cultura surda e educação escolar Kaingang	Dissertação	2008	Universidade Federal de Santa Catarina
Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul	Dissertação	2009	Universidade Federal de Santa Catarina
Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani/Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola.	Dissertação	2011	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS
A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez	Dissertação	2013	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS
Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.	Dissertação	2013	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS
Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins	Dissertação	2015	Universidade do Estado do Amazonas

Fonte: Organização dos autores

Utilizou-se os descritores “Educação Especial”, “Educação Indígena”, “Educação Inclusiva” e “Povos Indígenas” para o mapeamento inicial dos trabalhos. Para o recorte à interface da educação especial com a educação



escolar indígena de pessoas surdas acrescentou-se os descritores “Língua de Sinais”, “Libras”, “Surdos”, “Índios Surdos”.

As pesquisas aqui apresentadas trazem resultados das realidades dos indígenas surdos das etnias Kaingang, Guarani Kaiowá, Terena e Sateré-Mawé, abordando as línguas de sinais emergentes e a comunicação dos surdos indígenas em seus ambientes; o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas; e a prática docente do professor surdo, revelando a importância de se investigar sobre essa temática, ainda pouco explorada.

### **Apontamentos das pesquisas brasileiras sobre a educação de indígenas surdos**

Embora a garantia de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas seja datada há três décadas, a discussão mais específica sobre o acesso e permanência de indígenas com deficiência, no caso desse estudo alunos surdos, é muito recente, ocorrendo há apenas dez anos. Ao analisarmos as pesquisas voltadas à interface da educação de surdos e a educação escolar indígena, percebemos que as realidades se distanciam das propostas legais e essa educação, que deveria ser diferenciada, pautada na valorização e respeito às múltiplas culturas e línguas dos povos indígenas.

O primeiro relato sobre indígenas surdos e o uso de sua língua de sinais apareceu nas pesquisas de Brito (1995)<sup>2</sup> com o relato acerca da língua de sinais dos indígenas Urubu-Kaapor. Até então, essa é a única língua de sinais indígena reconhecida linguisticamente. Entretanto, as pesquisas atuais demonstraram a existência e, conseqüentemente, necessidade de estudos das línguas de sinais de outros povos indígenas. Isso pode ser reforçado por Vilhalva (2009) que destaca que “infelizmente, raramente são registradas,

---

<sup>2</sup> BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática da Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.



como são registradas outras línguas brasileiras de diferentes comunidades com suas especificidades culturais e étnicas. " (VILHALVA, 2009, p. 29).

Ao realizar sua pesquisa com os Kaingang para identificar quais elementos culturais constituíam sua identidade e, também o entrelaçamento dos sinais Kaingang com a Libras, Giroletti (2008) declarou que precisou compreender a cultura desse povo para, assim, compreender o que era ser surdo e os sinais utilizados por eles. Inicialmente observou-se que muitos surdos Kaingang eram tidos por incapacitados o que, de acordo com Perlin (1998) é conceituado enquanto "identidade embaçada". Em algumas situações alguns surdos permaneciam isolados em casa e o contato com a família era mínimo. Em outras, havia surdos que utilizavam sinais caseiros, mas também pouco sinalizantes. A maioria dos surdos não eram matriculados na escola. Entretanto, ao longo de seus estudos, a pesquisadora conceituou novas identidades a partir do que era vivenciado. A identidade surda indígena só foi se construindo a partir do momento em que criou-se uma turma de escolarização para surdos e esses alunos tiveram contato com a Libras.

A autora conceituou essa nova identidade como "Identidades Surdas Transformadoras' [...] (atribuindo-se) essa categorização aos surdos da pesquisa, por eles terem conseguido fazer com que toda uma comunidade de ouvintes mudasse seu olhar e seu conceito sobre a pessoa surda" (GIROLETTI, 2008, p.37). Foi a partir da implementação da sala de escolarização específica e, conseqüentemente, com o contato com a Libras que os alunos indígenas surdos começaram a resignificar o ser surdo.

Mesmo aprendendo a Libras, os Kaingang surdos utilizavam sinais específicos da aldeia, que mais tarde foram conceituados pela pesquisadora como Sinais Kaingang na Aldeia – SKA. Tais sinais se relacionavam diretamente com as práticas vividas na aldeia, onde "[...] atos e fazeres da aldeia estão imbricados na cultura Kaingang e fazem emergir o 'jeito próprio'



desse povo nos estudantes surdos” (GIROLETTI, 2008, p.98), diferenciando-os da Libras.

A utilização de sinais específicos e seu mapeamento foi objeto de estudo de Vilhalva (2009), que os conceituou como sinais emergentes “[...] que emergem ou que surge conforme as necessidades de comunicação” (VILHALVA, 2009, p.70). Em sua pesquisa Vilhalva (2009) explica que a escola tem importância fundamental na sinalização e desenvolvimento dos indígenas surdos. A pesquisadora destaca a necessidade de se desenvolver materiais adaptados voltados às especificidades socioculturais dos povos indígenas surdos, bem como a formação de professores bilíngues para a promoção da comunicação do indígena surdo. A escola também é um espaço oportuno para se registrar os sinais caseiros/ emergentes utilizados por seus alunos surdos.

No que se refere a utilização de sinais caseiros, Teixeira e Cerqueira (2014) defendem que estes “[...]podem servir de apoio não apenas para a aquisição da escrita do português – a qual deve ter uma metodologia compatível com as de escritas ideográficas – como também na aquisição da Libras”. (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2014, p.11). Assim, se faz necessário professores surdos indígenas que conheçam as especificidades da sua língua e (VILHALVA, 2009)

Coelho (2011) ao investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola descreveu que as barreiras linguísticas faziam com que as crianças surdas Guarani Kaiowá interagissem de maneira diferente às crianças ouvintes e que isso influenciava diretamente em seu processo de escolarização. Isso por que há a predominância da língua oral pelos demais membros da comunidade. Os sinais caseiros, limitados a sinais simples e icônicos, não eram suficientes à sua comunicação, sendo essencial a aprendizagem de uma língua de sinais. Isso não se limita apenas à relação familiar, mas também nas relações escolares.





Constatou-se que muitos professores indígenas desconhecem a língua de sinais, bem como materiais adaptados para os alunos surdos. Conforme a LDB (BRASIL, 1996), para o atendimento dos alunos com deficiência nas classes regulares, os sistemas de ensino deverão assegurar “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na classe comum”.

Além disso, a autora descreve que não há a presença do intérprete em sala de aula nem a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Decreto 5626 (BRASIL, 2005) garante o atendimento às necessidades educacionais desses alunos não apenas nas salas comuns, mas também no AEE. O Intérprete de Libras é importante, uma vez que é esse profissional quem fará a mediação entre os ouvintes e os surdos em sala de aula. Entretanto, é imprescindível que o professor ouvinte conheça as especificidades do seu aluno surdo, uma vez que é de sua responsabilidade a regência das aulas e não deve delegar a responsabilidade do ensino dos alunos surdos ao intérprete (LACERDA, 2009).

A Libras é reconhecida enquanto língua oficial da comunidade surda (BRASIL, 2002), entretanto as pesquisas aqui apresentadas mostram a existência de outros contextos linguísticos, específicos dos povos indígenas. Assim, a presença de um intérprete de Libras em uma turma de alunos surdos indígenas que desconhecem essa língua não garantirá a mediação comunicacional desses alunos. Assim como o professor ouvinte, o intérprete deverá compreender as especificidades linguísticas desse aluno, buscando apreender os sinais utilizados por ele e, a partir daí e com o auxílio do professor surdo do AEE, auxiliarem no desenvolvimento linguístico e conceitual do aluno surdo.



A carência de recursos humanos capacitados não se restringe às escolas indígenas, mas também é vivenciada nas escolas urbanas (BRUNO; COELHO, 2016).

Quanto ao AEE para crianças surdas, indígenas ou não indígenas, sua oferta é essencial, pois é ali que a criança terá (dentre outras) a oportunidade de desenvolver e aprimorar a sua língua de sinais com o instrutor surdo (DAMÁSIO, 2007).

Em sua pesquisa, ao analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS, Costa de Souza (2013) deparou-se com as questões relacionadas ao despreparo docente para trabalhar com crianças com deficiência e, também a inadequação de espaços para a promoção do AEE.

A carência de recursos e materiais adaptados, bem como a inadequação do espaço para a promoção do AEE influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Conforme a pesquisadora, o encaminhamento inicial ao AEE se dá pelos professores da classe comum. A análise quanto a necessidade do AEE e, conseqüentemente a elaboração de um planejamento educacional especializado de se dá pelo professor regente e pelo professor do AEE a partir do laudo do aluno. “Pelo fato de várias crianças, na escola, não terem laudos diagnósticos, fica difícil para os responsáveis avaliarem as condições, possibilidades e limitações que a criança e o adolescente possuem” (COSTA DE SOUZA, 2013, p. 84).

A inter-relação das adaptações pedagógicas e o atendimento nas salas de recursos com a existência do laudo médico também é uma visível nas escolas urbanas. Entretanto, de acordo com a Nota Técnica 04 (BRASIL/ MEC, 2014) diz que, independente da existência de laudo, cabe à escola promover a acessibilidade/ adaptações aos alunos com deficiência, contribuindo ao seu



desenvolvimento uma vez que “AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”.

Assim como Coelho (2011), em sua investigação sobre as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS, Lima (2013) também identificou a dificuldade de comunicação das crianças indígenas surdas. O processo de mediação e, conseqüentemente, inclusão dessas crianças no território (seja na escola, seja fora dela) fica a cargo dos irmãos. Diferentemente do apresentado por Coelho (2011), as escolas pesquisadas por Lima (2013) já contam com a presença do intérprete de Libras em sala de aula.

Tanto Coelho (2011) quanto Lima (2013) identificaram a invisibilidade do indígena surdo Guarani Kaiowá e atrelaram a esta a não utilização da comunicação através da linguagem oral. Isso se dá uma vez que “[...] a linguagem para esses povos transcende o mundo material, ela se configura não apenas como instrumento das comunicações interpessoais, mas como o próprio fundamento do ‘ser’” (COELHO, 2011, p. 75). A invisibilidade também pode ser compreendida enquanto reflexo da estigmatização social e o não reconhecimento da língua de sinais (FERNANDES; MOREIRA, 2016).

Lima (2013) ainda aponta o sentimento de despreparo pelos professores indígenas para se trabalhar com essas crianças. Outra questão trazida pela autora é a preocupação dos professores indígenas com a proposta de uma “[...] implementação da Educação Especial como modalidade de ‘fora pra dentro’ sem a consulta ou participação indígena” (p.110). Quanto a isso, Silva e Bruno (2013) nos chamam à reflexão sobre tal demanda na perspectiva das escolas indígenas “[...] de forma que prezasse por uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural”. (SILVA; BRUNO, 2013, p. 1289) diferenciando-a dos moldes utilizados nas escolas urbanas (COELHO, 2011).



Embora a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001) garanta “professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”; o sentimento de despreparo docente apontados por Costa de Souza (2013) e Lima (2013) não se limitam às comunidades indígenas, sendo já apresentado em outras pesquisas que discutem o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular (LIMA, 2002; LIMA; SOUZA; BRUCE, 2013; REGIANE; MOL, 2013;).

Em se tratando de alunos surdos, o Decreto 5626 (BRASIL, 2005) ainda traz a importância da presença do professor surdo para o processo escolar de educandos surdos em escolas regulares. Corroborando ao que diz a legislação, ao mapear os indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins, Azevedo (2015) verificou as contribuições que o professor indígena surdo para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos. Além da importância da família para a construção da linguagem e identidade sociocultural da criança indígena, percebeu-se também o contato dessas crianças com um professor surdo, reforça não apenas a construção da identidade indígena, mas também da identidade indígena surda.

Como definem Nascimento, Brand e Aguilera (2006, p. 08) “[...] na pedagogia indígena a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando.”.

Outra questão apontada por Azevedo em sua pesquisa relaciona-se aos materiais adaptados. O pesquisador acredita que se faz necessária a criação de um material trilingue, que aborde a língua indígena Sateré-Mawé (sinais caseiros utilizados pelos indígenas surdos no território), a Libras e a língua Tupi escrita para o desenvolvimento das crianças indígenas surdas dessa etnia, mas também para o reconhecimento pela comunidade de que esses



educandos são capazes de aprender. Isso também é o que acredita Vilhalva (2009), ao estacar que

para a elaboração de materiais didáticos, consideramos que se faz necessário lembrar dos costumes e do caráter dos povos, o que constitui a essência de sua língua, para que o material possa ser entendido e propiciar a interação comunicativa (VILHALVA, 2009, p.53)

Foi possível perceber pelos dados apresentados nas pesquisas que o processo inclusivo dos surdos indígenas ainda se distância das propostas das políticas públicas voltadas para esse fim. Os surdos participantes das pesquisas utilizavam sinais caseiros/ emergentes, diferente da Libras. Embora não sejam reconhecidos enquanto língua, o uso desses sinais caseiros que o uso de sinais caseiros, “[...] num primeiro momento de escolarização-letramento do surdo, ajuda a ampliar seu universo linguístico e cognitivo, além de confirmar sua identidade psicossocial” (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2014, p.11).

Os Referenciais Curriculares da Educação Indígena (1998) orientam que a instrução escolar ocorra na língua materna dessa população. Assim, ao se pensar na proposta de educação escolar que atenda às demandas dos surdos indígenas e de toda a população daquela comunidade, a partir do que foi apresentado, deve-se considerar uma proposta plurilíngue, reconhecendo e valorizando as culturas e os sinais utilizados fora da escola, a língua do povo do qual o surdo faça parte, incluindo a Libras como segunda língua e as línguas escritas (a materna, caso tenha registro escrito e a portuguesa) como terceira e quarta línguas.

A partir da garantia da educação indígena diferenciada, pode-se também pensar em propostas de formação docente e implementação da modalidade da educação especial, comungando com o protagonismo dos povos indígenas nessa construção (BRASIL, 2008), indo de encontro aos direitos defendidos na



Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve o objetivo de apresentar, a partir de um estudo bibliográfico exploratório, o que se tem pesquisado no Brasil sobre a interface da educação especial com a educação escolar de indígenas surdos. Para isso, utilizou-se de seis dissertações apresentadas entre os anos de 2005 e 2015 em três instituições federais de Ensino Superior. As pesquisas apresentadas alicerçam teoricamente uma pesquisa etnográfica em andamento, que visa examinar como as crianças Xakriabá com deficiência participam das construções e circulações dos saberes indígenas, considerando-se as diversas possibilidades de mediações humanas e não humanas.

As pesquisas trouxeram resultados que se distanciam das propostas inclusivas voltadas aos surdos e, ao mesmo tempo, que se aproximam dos dilemas enfrentados pelas escolas urbanas denominadas inclusivas para surdos.

Por mais que a legislação declare que a Libras seja a língua natural dos surdos brasileiros (BRASIL, 2002; 2005) e que, a proposta de uma educação bilíngue seja a mais adequada à escolarização dessas pessoas, tal proposta não contempla a diversidade linguísticas culturais dos povos indígenas. As práticas vivenciadas pelos indígenas surdos nas escolas, muitas vezes se distancia não somente das propostas inclusivas, mas também das propostas específicas às escolas indígenas, que garantem uma escola diferenciada, multicultural e bilíngue (BRASIL, 1988).

O distanciamento também é percebido no que tange a formação dos professores para a educação especial, bem como para a oferta do atendimento educacional especializado.



Assim como em outras pesquisas que retratam a inclusão de indígenas com deficiência no ensino regular, foi possível perceber através dos dados apresentados que ainda não acontece de forma efetiva interface da educação especial e a educação escolar para indígenas surdos. Não se leva em conta os sinais utilizados por esses povos em suas comunidades, que poderiam favorecer ao desenvolvimento do processo comunicacional dessa população, nem no papel fundamental da família no processo educacional indígena.

As dificuldades encontradas como o despreparo docente, a não dominância da Libras, a ausência do intérprete e Libras em algumas situações e a inadequação da oferta do AEE tão estão presentes nas escolas urbanas que recebem educandos surdos.

As pesquisas apresentadas contribuem para a urgência de se pensar não apenas a interface da educação especial com a escolar indígena, mas sobretudo, se pensar em propostas diferenciadas ao atendimentos dos educandos indígenas com deficiência, pedagógicas e de políticas públicas, promovendo verdadeiramente uma inclusão.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AZEVEDO, M.J.S. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2015.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil** de 1988.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2** de 11 de Setembro de 2001. Brasília: MEC CNE/CEB, 2001



\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016.

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

COSTA DE SOUSA, M. C.E. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS**: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, 2013.

DAMÁSIO, M. F.M. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com surdez. SEESP / SEED / MEC: Brasília/DF, 2007.

FERNANDES, S; MOREIRA, L.C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos**: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial, Santa Maria, set. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275/134>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

GIACCARIA, B. **Ensaio**: Pedagogia Xavante - Aprofundamento Antropológico - Missão salesiana de Mato Grosso. Centro Gráfico Dom Bosco. FUCMT: Campo grande/MS, 1990

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

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002

LIMA, J.M.S. **Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.





REGIANI, A.M.; MOL, G.S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2013, vol.19, n.1, pp.123-134.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias indígenas do município de dourados, MS. In: **Anais** IIV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial VIII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina/ SC, 2013.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. F. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. In. **Anais** SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Vol 3., n. 1, 2014.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**; Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2009.