



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: LITERATURA E ENSINO

Educação Escolar de Indígenas Surdos:

Um olhar para o contexto Apinajé

Araguaína

2022

Fabiane Silva Barroso

Educação Escolar de Indígenas Surdos:

Um olhar para o contexto Apinajé

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Literatura e Ensino da Universidade Federal do Norte do Tocantins como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Francisco E. Albuquerque

Araguaína

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B277e Barroso, Fabiane Silva.

Educação Escolar de Indígenas Surdos: : Um olhar para o contexto Apinajé . / Fabiane Silva Barroso. – Araguaína, TO, 2022.
98 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: Francisco Edviges Albuquerque

1. Indígenas surdos. 2. Apinajé. 3. Língua de Sinais Indígena. 4. Libras. I.
Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado 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.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fabiane Silva Barroso

Educação Escolar de Indígenas Surdos: Um olhar para o contexto Apinajé

Este trabalho, em nível de mestrado, foi avaliado e aprovado pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:



Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa



Prof.ª. Drª Karylleila dos Santos Andrade

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.



Prof. Drª Luiza Helena Oliveira da Silva
Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque
Orientador(a)

Araguaína, 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador de todas as coisas.

Nascer surda em uma cidade do interior de Minas Gerais foi com certeza um desafio em minha vida, mas que me proporcionou também ter experiências e vivências singulares, me ajudando a ver a importância do outro no processo de amadurecimento. E é por isso que não poderia iniciar os meus agradecimentos de outra maneira, sem dizer o quanto sou grata a minha mãe Léia, que deixou de lado a sua juventude para se dedicar integralmente a minha educação, idas e vindas a Belo Horizonte na busca de encontrar o melhor “tratamento” para a minha surdez, uma verdadeira fonoaudióloga me ajudando a ler os lábios e a falar, e uma grande apoiadora. Ao lado de minha mãe nessa página de agradecimentos, está o meu saudoso pai Santinho Barroso que, com certeza, está lá no céu aplaudindo mais esta conquista.

Me recordo das inúmeras vezes que sentei ao lado dele no supermercado de nossa família para atender os clientes, era o jeito que ele encontrou para me ajudar a comunicar com as pessoas e a conhecer os objetos daquele contexto, uma forma de letramento. Nessas lembranças, também estão os anos do Ensino médio, e os momentos que passava com minha irmã caçula Sabrina, que mesmo pequeninha tentava me ajudar a compreender os textos em língua portuguesa, muito obrigada Sá, você é muito importante pra mim.

Minhas palavras de gratidão também são direcionadas a memória da professora Vânia Beatriz, que passava horas comigo na sala de recurso me alfabetizando. Também aos meus amigos surdos em Belo Horizonte (MG), que me ensinaram Libras, me apresentaram um mundo novo, um lugar de pertencimento e que, certamente, mudou a trajetória da minha vida. Ao presidente da Associação de Surdos de Minas Gerais, o senhor Carlos Sachetto e sua esposa Zoraíde pela oportunidade de trabalhar como diretora social e como instrutora de Libras.

Quando digo que aprender a Libras modificou o rumo da minha vida, me refiro também às portas que se abriram nesse percurso, como a oportunidade de trabalhar como psicóloga na Escola Francisco Sales, atendendo alunos e familiares de surdos. Sem dúvida o contato diário com diversos profissionais ligados a Libras, como os professores surdos Antônio Campos, Selma Muneron e Vera Lucia, foi essencial para que eu chegasse até aqui, muito obrigada pelos ensinamentos!

Ao meu marido Fernando Guedes, minha eterna gratidão por ser meu incentivador incondicional, por acreditar em mim e me mostrar os caminhos para a vida dedicada aos estudos e a pesquisa. Por ser meu intérprete durante algumas aulas, por me ajudar na tradução da minha dissertação, pela paciência, pelo amor, enfim, por ser um verdadeiro companheiro de vida.

Agradeço ao meu orientador, Francisco Edviges que me acolheu de forma tão empática e amistosa desde o nosso primeiro contato no dia da entrevista, que aceitou encarar uma pesquisa em busca da identificação de uma língua de sinais falada pelo povo Apinajé, um professor que se preocupava em preparar os conteúdos das aulas de forma a me incluir nas discussões da turma, pelas orientações, por me receber em sua casa e me apresentar a sua família, inclusive a sua filha que também é surda.

Aos meus alunos indígenas Apinajé, que mesmo sem saberem, deram início a esta pesquisa, com os seus questionamentos em sala aula e que me levaram até as suas aldeias. Aos indígenas surdos, meus sinceros agradecimentos. Por fim, estendo meus agradecimentos a Universidade Federal de Tocantins (UFT), ao Programa de Pós-graduação em Letras: literatura e ensino (PPGL), aos professores, e aos intérpretes Anderson Carvalho da Silva e Ester Fernandes que sempre estavam presentes nas aulas.

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho etnográfico sobre a realidade da educação escolar vivenciada pelos indígenas surdos do povo Apinajé no norte do Tocantins. O nosso objetivo principal centrou-se em compreender o processo de educação escolar dos indígenas surdos brasileiros. Para isso, nos valem do mapeamento das teses e dissertações sobre os indígenas surdos produzidas no Brasil nas últimas décadas. Os outros dois objetivos específicos buscaram, respectivamente, i) descrever como está a educação escolar dos indígenas surdos Apinajé; ii) de modo a fornecer insumos para a melhoria da educação escolar dos indígenas surdos do Estado do Tocantins. Assim sendo, concluímos que, dos sete indígenas surdos, apenas dois estão de fato matriculados em escolas indígenas. Entretanto, o fato de estarem matriculados não garante o acesso à educação escolar. Vale dizer que o modelo de educação escolar implementado no processo educacional de outros povos que também têm indígenas surdos pode não atender as necessidades específicas do povo Apinajé. Neste sentido, buscamos apresentar insumos que atestem a importância do aprendizado da Libras, do contato entre os pares surdos para o desenvolvimento de sua identidade, sobre a necessidade do registro da possível língua de sinais Apinajé, e ainda, destacamos os aportes legais que endossam a criação de uma classe multilíngue para os indígenas surdos Apinajé.

Palavras-chave: Indígenas surdos. Apinajé. Língua de Sinais indígena. Libras.

ABSTRACT

This work is an ethnographic bibliographic research on the school reality education experienced by the deaf indigenous peoples of the Apinajé people in northern of Tocantins. Our main objective was to understand the school education process of Brazilian deaf indigenous peoples. For this, we use the mapping of theses and dissertations about deaf indigenous peoples produced in Brazil in recent decades. The two specific objectives sought, respectively, i) to describe how is the school education of deaf Apinajé indigenous peoples; ii) in order to provide supplies for the improvement of school education of deaf indigenous peoples in the Tocantins state. Therefore, we conclude that of the seven deaf indigenous peoples, only two are actually enrolled in indigenous schools. However, the fact that they are enrolled does not guarantee access to school education. It is worth saying that the school education model implemented in the educational process of other peoples who also have deaf indigenous peoples may not meet the specific needs of the Apinajé people. In this sense, we seek to present insums that attest to the importance of learning Libras, from contact between deaf people to the development of their identity, on the need to register the possible Apinajé sign language, and also emphasize the legal contributions that endorse the multilingual creation class for the deaf apinajé indigenous.

Keywords: Deaf indigenous people. Apinajé. Indigenous Sign Language. Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Território Apinajé em 1939	25
Figura 2 - Aldeias, escolas e indígenas surdos	59
Figura 3 - Sinal de fogo usado pelos indígenas Apinajé	66
Figura 4 - Sinal de fogo em Libras	66
Figura 5 - Sinal de homem usado pelos indígenas Apinajé.....	67
Figura 6 - Sinal de homem em Libras	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenciação das pesquisas.....	21
Quadro 2 - Retrospectiva do contato dos Apinajé com os não indígenas	24
Quadro 3 - Quantidade de alunos indígenas e professores por escola indígena.....	32
Quadro 4 - Reivindicações do Manifesto (1999) e Decreto nº 5.626/2005 sobre a disciplina de Libras.....	36
Quadro 5 – Reivindicações do Manifesto (1999) e Decreto nº 5.626/2005 sobre a educação de surdos.....	37
Quadro 6 - Dissertações publicadas entre 2000 a 2020.....	55
Quadro 7 - Teses publicadas entre 2000 a 2020.....	56
Quadro 8 - Indígenas surdos Apinajé	57
Quadro 9 - Língua(s) de sinais indígenas catalogadas	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Populacionais	5757
--------------------------------------	------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASMG	Associação de Surdos de Minas Gerais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEEEI/TO	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (Tocantins)
DRE/TO	Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis
DSEIs	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSKB	Língua de Sinais Urubu-Kaapor
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBI	Polo Base Indígena
PEE/TO	Plano Estadual de Educação
PGL	Programa de Pós-Graduação em Letras de Porto Nacional
PME	Planos Municipais de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/TO	Secretaria de Educação de Tocantins
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.2 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	17
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
3 O POVO APINAJÉ	23
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	28
3.1.1 Educação Escolar Indígena Apinajé.....	32
3.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	34
3.2.1 Educação de surdos no Tocantins	38
4 INDÍGENAS SURDOS	41
4.1 INDÍGENAS SURDOS: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES.....	42
4.2 INDÍGENAS SURDOS: MAPEAMENTO DAS TESES.....	52
5 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS: UM OLHAR PARA O CONTEXTO APINAJÉ.....	57
6 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	69
7 REFLEXÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE	79

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos a contextualização da nossa pesquisa, com a apresentação da nossa hipótese, da questão de pesquisa e dos objetivos do estudo, consideramos importante explicar a origem do interesse nesta temática de pesquisa, bem como me apresentar para o leitor como pesquisadora surda, psicóloga de formação, não indígena, branca e docente da Universidade Federal do Tocantins – UFT¹ no Campus de Tocantinópolis. Na infância meus pais optaram pela oralização² como forma de comunicação e educação, o uso da prótese auditiva, a leitura labial e os treinamentos fonoaudiológicos são lembranças recorrentes desta época.

O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) veio apenas aos 17 anos, quando me mudei de Minas Novas, cidade localizada no Vale do Jequitinhonha para a capital do Estado, Belo Horizonte, com o intuito de prestar vestibular e ingressar numa universidade. Neste período, tive a oportunidade de conhecer a Associação de Surdos de Minas Gerais (ASMG) e, assim, passar a ter contato com outros surdos fluentes em Libras, adentrar em um novo universo cultural do qual também fazia parte. Esse breve relato pessoal, demonstra a importância do contato dos surdos com os seus pares, ou seja, outros surdos fluentes em uma língua de sinais, bem como, o valor desta língua de modalidade visual para o desenvolvimento social, cultural, educacional de nós surdos e da construção da nossa identidade enquanto membros de um grupo específico.

Em abril de 2019 iniciou-se a minha carreira docente na UFT, e logo em minhas primeiras aulas como professora de Libras fui questionada por alguns alunos indígenas que cursam a Licenciatura em Educação do Campo sobre como seria o processo de aprendizado da língua de sinais pelas crianças surdas que viviam nas aldeias do Povo Apinajé. Após a minha surpresa com a informação da existência de indígenas surdos nos arredores de Tocantinópolis, respondi aos alunos de forma simplória, com a explicação que qualquer língua é aprendida com a interação entre os falantes daquela língua, mas a pergunta dos alunos, trouxe à tona, uma série de outros questionamentos, tais como: i) será que existe uma língua de sinais própria do Povo Apinajé?; ii) se existir, como é o processo de aquisição da língua de sinais por parte das crianças surdas indígenas?; iii) poderia esta língua ser uma variação linguística da Libras? e; por fim, iv) como será que funciona o processo de educação escolar dos indígenas surdos Apinajé?

¹ Atual Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

² Verbete utilizado para referir-se a prática de treinamento da voz e da leitura labial.

Neste sentido, reforçamos que os três primeiros questionamentos citados acima, não serão respondidos com a presente pesquisa, mas esperamos que desdobramentos surjam a partir dele, e que outros pesquisadores consigam fazer visitas de campo, conviver com os indígenas surdos Apinajé e analisar os sinais utilizados por eles. Porém, a última pergunta tornou-se a questão central do nosso trabalho, conforme apresentada a seguir.

Antes, porém, esclarecemos que o projeto inicial desta pesquisa era confirmar a existência ou não de uma língua de sinais Apinajé. No entanto, devido ao cenário pandêmico da Covid-19³ que ainda vivemos, esbarramos no óbice de realizar um estudo etnográfico nas terras indígenas que se encontram em isolamento social. Assim sendo, todo trabalho campo previsto no projeto original precisou ser revisto e adaptado à realidade atual, passando a ser, uma pesquisa bibliográfica, documental e de cunho etnográfico.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

A existência de indígenas surdos Apinajé foi logo confirmada por ocasião das visitas técnicas exploratórias que foram realizadas em duas aldeias Apinajé antes da pandemia. No Capítulo 2 detalharemos um pouco mais sobre estas visitas e o contato com três crianças indígenas surdas que se comunicavam com uma língua de sinais peculiar, própria e diferente da Libras. Neste contexto, foi possível perceber que os indígenas surdos Apinajé não são fluentes em Libras, e tem pouca ou nenhuma habilidade de leitura labial da língua portuguesa e nem da língua oral do Povo. Sendo assim, qual é a situação da educação escolar dos indígenas surdos Apinajé? Diante de tal cenário que formulamos a nossa hipótese, de que os indígenas surdos Apinajé não recebem uma educação escolar condizente com a sua condição de serem surdos.

Com a nossa hipótese e pergunta de pesquisa devidamente expostas, destacamos a seguir os objetivos que guiaram o presente estudo de modo organizado com as justificativas que atestam a relevância da pesquisa.

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O isolamento social foi uma das estratégias utilizadas para conter o avanço da pandemia no Brasil, incluindo o isolamento dos povos indígenas. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

1.2 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Para desenvolver o estudo bibliográfico sobre a trajetória histórica do Povo Apinajé, nos valem de autores, tais como: Matta (1976); Nimuendajú (1983); Albuquerque (1999) (2007; 2008) e Almeida (2011; 2013; 2015). No que se refere às obras sobre indígenas surdos, destacamos os trabalhos pioneiros de Kakumasu (1968)⁴ e Ferreira-Brito (1984)⁵, e na sequência mapeamos obras mais contemporâneas, sendo, oito dissertações e três teses consultadas entre 2000 a 2020.

Enfatizando a questão dos desafios relacionados à educação escolar dos indígenas surdos, utilizamos como aporte os autores: Vilhalva (2009) e Azevedo (2015), e, para obtermos os dados sobre a situação de educação escolar dos indígenas surdos Apinajé, nos valem de uma pesquisa documental baseada nos documentos coletados junto ao Polo Base Indígena (PBI)⁶ e à Diretoria Regional de Educação, Juventude e Esportes de Tocantinópolis (DRE/TOC).

Constatou-se que o aumento no número de pesquisas sobre indígenas surdos coincide com o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002⁷ como meio “de comunicação”, “expressão”, “de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas” brasileiras, com um “sistema lingüístico” e uma “estrutura gramatical própria” (BRASIL, 2002) e, principalmente, com a sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005⁸, o que inferimos ter impulsionado as diversas pesquisas associadas aos surdos, aos indígenas surdos, à Libras ou aos tradutores e intérpretes. Vejamos a diretriz expressa no documento:

Art. 11. O Ministério da Educação **promoverá**, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação [...]

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos [...]

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, **devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto** (BRASIL, 2005, grifo nosso).

⁴ KAKUMASU, J. Urubu Sign Language. *International Journal of American Linguistics*, v. 34, n. 275-281, 1968.

⁵ FERREIRA-BRITO, L. Similarities and differences in two Brazilian sign languages. *Sign Language Studies*, v. 42, p. 45-56, 1984.

⁶ Os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) possuem Polos Base para o atendimento dos indígenas. Os polos são a primeira referência para as Equipes Multidisciplinares de Saúde Indígena (EMSI) que atuam nas aldeias. Informações disponíveis em: <https://saudeindigena1.websiteseuro.com/coronavirus/dsei/>.

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Atendendo a determinação expressa na citação acima, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tornou-se a pioneira na oferta da graduação em Licenciatura em Letras Libras e, posteriormente, também ofertou o curso de Bacharelado. Além da graduação, a Universidade também oferta vagas para pesquisadores surdos e ouvintes nos Programas de Pós-graduação em Linguística, Tradução e Educação, com linhas de pesquisas específicas para as temáticas relacionadas ao povo surdo e/ou à língua de sinais (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 11). Das oito dissertações analisadas em nosso trabalho, duas pertencem a estes Programas de Pós-graduação.

Na Região Norte brasileira, destaca-se a UFT - Campus Porto Nacional, que deu início a Licenciatura em Letras Libras no ano de 2015⁹ 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 - PGL¹⁰ 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)¹¹:

Art. 12º. Os critérios de seleção para o Mestrado em Letras de Porto Nacional serão os seguintes [...]

§ 2º. O Programa de Pós-Graduação em Letras reserva vagas para candidatos **cotistas**, nos seguintes sistemas de cotas:

a) **Candidatos surdos** [...]

§ 9º. Os candidatos surdos poderão realizar a **prova de conhecimento específico filmada em Língua Brasileira de Sinais, escrita em SignWriting ou em português como segunda língua**, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. Esta opção deverá ser feita no ato da inscrição.

§ 10º. Será disponibilizado para os candidatos surdos um **intérprete em Libras** durante a realização de todas as etapas do **processo seletivo**. (UFT/PGL 2020, grifo nosso).

As ações afirmativas expressas em tais documentos da UFT têm permitido o ingresso de pesquisadores surdos e, conseqüentemente, o aumento no quantitativo de estudos direcionados às especificidades linguísticas que nós surdos estamos expostos. Para exemplificar, a PGL de Porto Nacional consta com 10 mestres e 24 mestrandos e a primeira surda egressa da PPGL de Araguaína foi a mestra Mariana Ferreira de Albuquerque¹² com a

⁹ Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/letras-libras/historico>.

¹⁰ Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/LJU1BXDhQzKXT6VAo8HmYQ/content/Regimento%20do%20Programa.pdf>.

¹¹ Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/mxBSI-RxSeaRFaEoYJrg4w>.

¹² Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0970037008835563>

dissertação sobre: “Toponímia em Libras: descrição e análise dos sinais das escolas de Araguaína - TO” em 2021. Atualmente o programa tem mais três discentes surdos nos cursos de Mestrado e Doutorado.

É neste cenário que nossa pesquisa está inserida, e pode-se dizer que a relevância social e acadêmica da pesquisa está implícita. Entretanto, é preciso ressaltar o fato desta obra dar visibilidade para a parcela surda da população Apinajé. Dito isto, o **objetivo geral** é: compreender como se dá o processo de educação escolar dos indígenas surdos brasileiros; e **objetivos específicos** são, respectivamente: (i) fazer o mapeamento das teses e dissertações relacionadas a temática dos indígenas surdos; (ii) descrever como está a educação escolar dos indígenas surdos Apinajé; (iii) fornecer insumos para a melhoria da educação escolar dos indígenas surdos do Estado do Tocantins.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na introdução desse trabalho destacamos que, no início da minha trajetória como docente da UFT, os discentes indígenas relatavam sobre a existência de indígenas surdos nas aldeias do povo Apinajé, fato este que motivou a realização de três visitas técnicas exploratórias durante o segundo semestre de 2019 antes do período pandêmico, conforme dito anteriormente. As visitas tiveram o intuito de conhecer os indígenas surdos Apinajé e vale destacar que “as visitas exploratórias representam a primeira aproximação com o objeto de estudo e podem ser registradas através de desenhos, anotações e fotografias” (DILL, 2019, p. 47). Isto é uma forma preliminar de tornar o pesquisador mais próximo do seu objeto de pesquisa.

A primeira aldeia visitada foi a Prata, que é a mais próxima da sede do município de Tocantinópolis. Nessa ocasião, fomos acompanhados de uma representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e nesta visita recebi o meu nome na língua Apinajé, *Irê*. É interessante relatar que a escolha do nome foi feita pela esposa do cacique que, ao perceber a minha limitação auditiva e o meu jeito surdo de falar a língua portuguesa, escolheu um nome de fácil pronúncia. Nesta primeira visita não localizamos nenhum surdo.

Na sequência e na companhia de um dos alunos indígenas do curso de Educação do Campo da UFT e de um tradutor-intérprete de Libras-português, visitamos as aldeias Palmeiras e a Patizal e nesta ocasião encontramos três crianças surdas. Buscamos desenvolver uma conversa utilizando uma mistura de mímicas e gestos. Vale destacar que crianças não possuíam nenhum conhecimento sobre a Libras, nem das línguas orais português ou Apinajé, e se comunicam com uma forma própria de sinalizar. Estas visitas técnicas precursoras serviram de “mola motriz” para a pesquisa, que conforme explanamos, acabou por se caracterizar como um estudo bibliográfico e documental, devido ao isolamento social dos povos indígenas impostos pela pandemia do Covid-19.

Neste sentido, o Capítulo 3 é um recorte baseado nas bibliografias descritivas sobre a origem, os costumes, a educação e a cultura do Povo Apinajé. Na seção 3.2 buscamos traçar uma linha do tempo a partir do documento que deu origem as legislações atuais sobre a Educação de surdos e a Libras, e ainda, um apanhado com os apostes legais relacionados em âmbito estadual sobre a Educação de surdos. No Capítulo 4 realizamos o mapeamento das dissertações e teses produzidas no Brasil nas últimas duas décadas, cujo objeto de estudo relaciona-se com os indígenas surdos e, na seção seguinte apresentamos os resultados dos

dados obtidos com a nossa pesquisa documental. Por fim, a análise interpretativa dos dados e nossas reflexões finais. Salientamos que a:

[...] principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Com a questão da pesquisa ainda latente, ou seja, movida pelo desejo de entender como está a situação da educação escolar dos indígenas surdos Apinajé e aliada às informações obtidas pela pesquisa bibliográfica, decidimos buscar fontes que pudessem contribuir com as respostas aos objetivos da pesquisa. Vale relembrar que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las [...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Na busca de saber o quantitativo de indígenas surdos Apinajé, realizamos uma visita ao PBI e recebemos um relatório por e-mail com as seguintes informações: (i) total de indígenas; (ii) número de indígenas surdos e suas aldeias; e, (iii) mapa com a localização de cada uma das aldeias. De posse de tais dados, partimos para a nossa segunda fonte documental, a DRE/TOC, ambas instituições estão localizadas em Tocantinópolis.

Na DRE/TOC procuramos obter dados quantitativos e qualitativos voltados à realidade educacional dos indígenas surdos Apinajé e recebemos (via ofício) as seguintes informações: (i) número de escolas indígenas; (ii) número de professores indígenas e não indígenas; (iii) total de alunos indígenas matriculadas; (iv) quantidade de alunos indígenas surdos matriculados nas escolas indígenas; (v) a presença ou não de tradutores/intérpretes de língua de sinais; e, por fim, (vi) a qualificação dos professores para o atendimento dos alunos indígenas surdos. Tais dados estão disponíveis no Capítulo 3.

Quadro 1 - Diferenciação das pesquisas

TIPO DE PESQUISA	CARACTERÍSTICAS
BIBLIOGRÁFICA	Baseada em material já elaborado. Fontes bibliográficas tais como teses, dissertações, artigos e outros.
DOCUMENTAL	Materiais que não receberam tratamento analítico ou podem ser reelaborados. Fontes secundárias de dados.

Fonte: A autora com base em Prodanov e Freitas (2013).

Nossa pesquisa é um estudo bibliográfico, documental de cunho qualitativo descritivo, pois consiste no levantamento de informações de um grupo específico, com ênfase aprofundada em um objeto, ou seja, os indígenas surdos do povo Apinajé e a sua situação de educação escolar.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Outro aspecto que também não pode ser desconsiderado em nosso estudo é o viés quantitativo e qualitativo da pesquisa e o fato de estarem inter-relacionados (GIL, 2008), Por um lado, estamos lidando com números atualizados do povo Apinajé, tais como a quantidade de aldeias, de indígenas, de indígenas surdos e de escolas indígenas, e por outro lado, fazendo à análise qualitativa sobre a situação escolar dos indígenas surdos. A seguir apresentamos um resgate histórico do povo Apinajé.

3 O POVO APINAJÉ

Ao longo deste Capítulo, buscaremos apresentar informações relevantes sobre o Povo Apinajé, tais como: a sua origem, o seu território, os aspectos linguísticos e culturais. Enfatizaremos, em especial, a educação escolar oferecida aos indígenas Apinajé para que, dessa forma, seja possível traçar um paralelo com a educação escolar de indígenas surdos. Nossa revisão de literatura será endossada pelos seguintes autores: Matta (1976); Nimuendajú (1983); Albuquerque (1999; 2007; 2008) e Almeida (2011; 2013; 2015).

O primeiro pesquisador a descrever o povo Apinajé foi Curt Unkel, também conhecido como Nimuendajú¹³, um etnólogo alemão nascido em Jena¹⁴ (Alemanha) em 1883 e que emigrou para o Brasil em 1903, aos 20 anos de idade. O autor iniciou o seu trabalho de catalogação dos costumes, da cultura, da religião e das línguas indígenas tão logo chegou ao Brasil, datado de 1913, quando começou o seu trabalho etnográfico na Região Amazônica. A atividade de pesquisa de Curt foi longínqua, durou mais de quarenta anos e diversas são as publicações de sua autoria. Ao longo deste trabalho, faremos a análise da obra “Os Apinayé” publicado pelo Museu Paraense Emilio Goeldi em 1983, em homenagem ao centenário do nascimento de Curt que faleceu em 1945.

O contato do autor alemão com o povo Apinajé e, conseqüentemente, os primeiros estudos etnográficos voltados a esse povo tiveram a sua gênese em meados de 1928. Na ocasião haviam apenas quatro aldeias: Mariazinha, Cocal, Gato Preto e Bacaba. Entretanto, vale destacar que as primeiras notícias registradas sobre o povo “Pinagé ou Pinaré” é de 1793 na obra “Viagem de Thomaz de Souza Villa Real: pelos rios Tocantins, Araguaia e Vermelho” (NIMUENDAJÚ, 1983 p.3). Em relação ao nome prevaleceu:

[...] a forma Apinayé. Posteriormente, Fr. Rafael Tuggia o designa como *Oupinagees*. Ainda de acordo com Nimuendaju, nos anos 1930 esses indígenas se autodenominavam Apinajé. “Não tenho nenhuma explicação para esse nome. O sufixo pessoal „Ye“, dos dialetos dos Timbira Orientais soa como próprio Apinayé Ya. O nome foi-lhe dado provavelmente por aqueles e não por ser autodenominação da tribo. (ALMEIDA, 2011 p. 22).

Vale ressaltar que “a existência dos índios Apinayé no extremo norte do Tocantins é conhecida desde o século XVIII, quando os rios Araguaia e Tocantins começaram a ser navegados por jesuítas e bandeirantes” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 203). O contato

¹³ Nome recebido por ele dos indígenas Guarani residentes de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

¹⁴ Cidade localizada a aproximadamente 260km da capital alemã, Berlim.

frequente do povo Apinajé com os não indígenas datam desta mesma época, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Retrospectiva do contato dos Apinajé com os não indígenas

ANO	RELATO HISTÓRICO
1633	Contato dos Jesuítas com o povo Apinajé.
1658	Primeiro censo populacional do povo Apinajé feito por Pe. Manoel Nunes, e contava com 450 índios e 45 soldados.
1797	Criação do posto militar localizado em São João das Duas Barras, atualmente São João do Araguaia/PA. Início de uma batalha entre o povo Apinajé e os militares. Os índios mataram quase todos os soldados.
1816	Fundação do primeiro território Apinajé, localizado no povoado de Santo Antônio, abaixo da Cachoeira das Três Barras. Em 1824, existiam mais de 150 indígenas e outros 81 não indígenas. Em 1831 passou a fazer parte do povoado de Carolina/MA ao ser incorporado a São Pedro de Alcântara.
1817	Epidemia de varíola, devastou grande número de Apinajé. A doença iniciou-se em Caxias/MA e se espalhou entre os povos indígenas da região.
1818	Restabelecimento das pazes entre os Apinajé e o fundador do povoado de São Pedro de Alcântara, Plácido de Carvalho, com quem haviam rompido relações devido a brigas locais.
1822	Declaração de Independência do Brasil. Os Apinajé apoiaram o envio de 250 indígenas para lutar ao lado dos soldados brasileiros comandados por José Dias de Mattos a fim de expulsar do território maranhense o major português Francisco de Paula Ribeiro e seus homens que insistiam em permanecer na Região mesmo após a independência. Na ilha da Botica, às margens do Rio Tocantins, a pequena força portuguesa foi obrigada a lutar contra os brasileiros indígenas e não indígenas.
1840	Chegada do missionário Frei Francisco do Monte São Vitor à Região de Carolina, fundando em 1943 a missão pacífica em uma das três aldeias Apinajé.

Fonte: Elabora com base em Nimuendajú (1983).

Vale destacar que antes das mortes de um número considerável de indígenas Apinajé em razão da Epidemia de varíola e as baixas decorrentes dos conflitos com os militares paraenses e a força portuguesa, os Apinajé “formavam, na ocasião, uma das comunidades indígenas mais numerosas da região” (NIMUENDAJÚ 1983, p. 5) no total de 4200 indígenas divididos em quatro aldeias, porém:

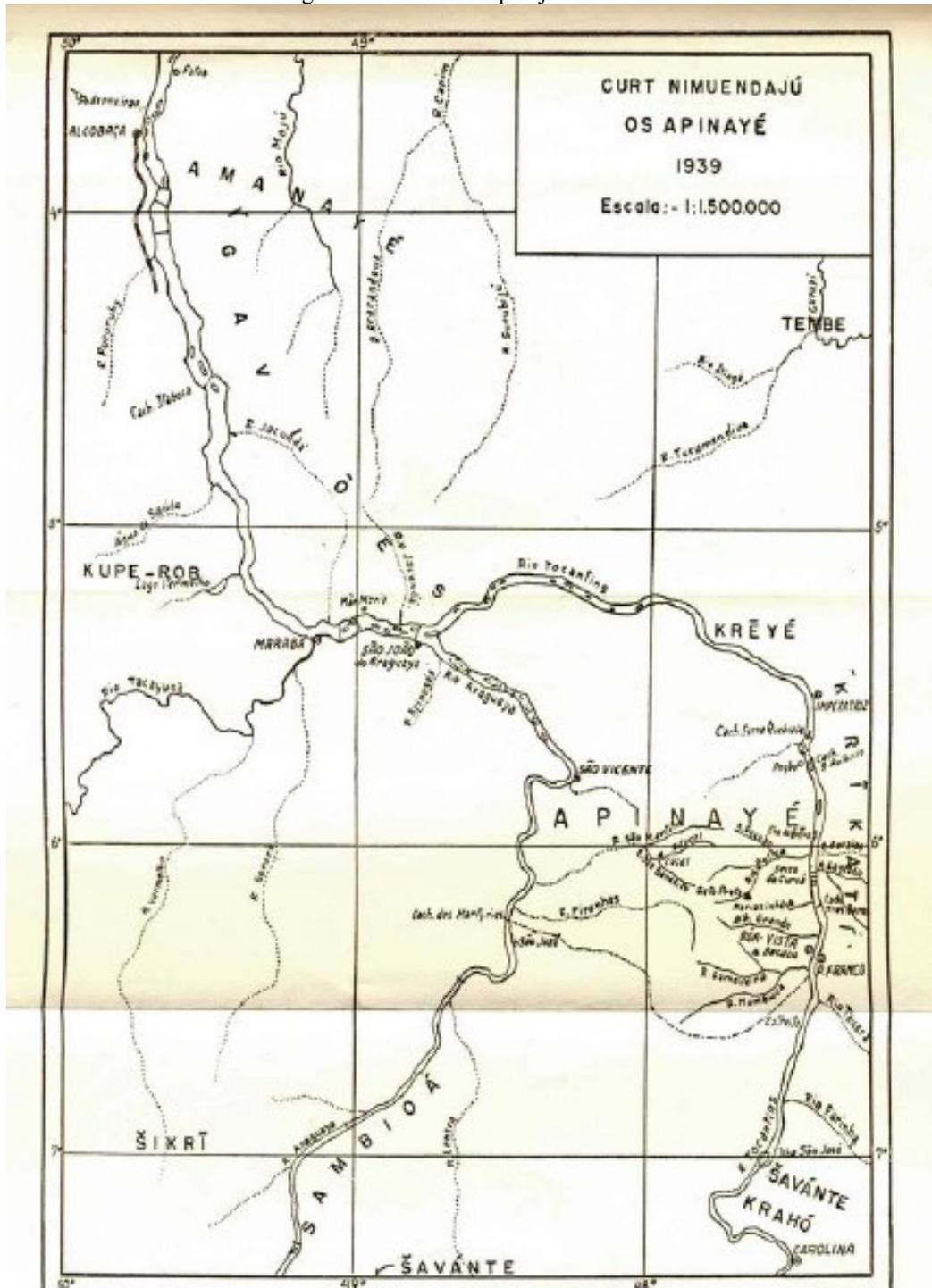
Em 1859, uma das três aldeias das então existentes foi visitada por Vicente Ferreira Gomes, que calculou o número total de índios entre 1800 a 2000. Em 35 anos, entretanto, esse total diminuiu para menos da metade. Em 1897, somavam apenas 400 habitantes. Sendo que, em 1828, os índios Apinajé totalizavam apenas 150 pessoas. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 201).

Vale dizer também que Matta (1976) também apresentou em seu trabalho as questões envolvendo a disputa pelas terras banhadas pelos Rios Araguaia e Tocantins cuja a finalidade era a ampliação das fronteiras destinadas a bovinocultura, o que impôs às populações Apinajé muitos embates com fazendeiros, posseiros e de agricultores meeiros.

Outro aspecto que merece a nossa atenção refere-se ao território do Povo Apinajé que no início do século passado se estendia “desde o pontal entre os rios Tocantins e Araguaia até a Bacia do Rio Mumbuco (afluente do Tocantins) e na cachoeira dos Martírios (Rio

Araguaia)” (ALBUQUERQUE, 2007 p, 201). Destaca-se que os Apinajé se concentravam as margens do Rio Tocantins devido as lutas com os não indígenas, que vez por outra tinham as suas terras invadidas por fazendeiros e povoados (NIMUENDAJÚ, 1983 p. 14).

Figura 1 - Território Apinajé em 1939



Fonte: Nimuendajú (1983).

Traduzindo para os dias atuais, o território Apinajé está localizado entre o Rio Tocantins e o Baixo Araguaia e estende-se para o Sul do Estado, ultrapassando os limites pelo lado do Noroeste do Estado. A região fica situada no extremo norte do Tocantins, com as terras demarcadas e homologadas pelo Decreto nº 90.960¹⁵ de 14 de fevereiro de 1985, e perpassam os municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha. Esta localidade é conhecida como Bico do Papagaio, ocupando uma área de 141.904 ha. No período anterior à demarcação de 1985 os Apinajé limitavam-se a apenas duas aldeias, a saber, São José e Mariazinha (ALMEIDA, 2011).

Albuquerque (2008) frisa que, em 2007, já haviam sido registradas aproximadamente 1786 pessoas e distribuídas em 15 aldeias no Norte do Tocantins. Almeida (2011) aponta para um número maior de aldeias e de falantes da língua Apinajé catalogadas pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Em 2010 esse quantitativo era de aproximadamente 1.847 indígenas Apinajé, distribuídos em 24 aldeias. O que confirma as palavras de Albuquerque (1999, p. 20), que dizia que, com a demarcação das terras Apinajé a tendência seria de expansão pelo território e de maior controle por suas terras. No Capítulo cinco apresentaremos o número atual de indígenas Apinajé, a quantidade de aldeias, de escolas indígenas e a localização geográfica das aldeias em relação a sede do município de Tocantinópolis.

A história dos Apinayé está vinculada à história de Tocantinópolis¹⁶, que se inicia em 1818 com a chegada de Padres Jesuítas, para catequizar os Indígenas da região Norte do Brasil. No início do século XIX os primeiros Bandeirantes começaram a se fixar na região. Em 1858 o Município é emancipado, com o primeiro nome de Boa Vista do Tocantins. Em 1943, passa a chamar-se Tocantinópolis. (ALMEIDA, 2011, p. 24).

Em sua obra, Nimuendajú (1983) buscou descrever o histórico do Povo Apinajé destacando a sua origem, o seu território, o início do contato bem como das lutas os não indígenas, as batalhas com outros povos indígenas, as epidemias que assolaram o Povo. O autor também se dedicou a fazer breves apontamentos sobre a estrutura fonológica da língua oral usada, que se assemelha com a estrutura da língua oral falada pelo Povo Timbira no leste do Tocantins, em especial os Krikati ou Caricaty.

¹⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-90960-14-fevereiro-1985-441117-publicacaooriginal-1-pe.html>.

¹⁶ A história do município de Tocantinópolis é, de certa forma, a história da conquista dos indígenas da região pelos colonizadores. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 informam que no ano de 1818, tendo partido de Pastos Bons (MA) uma bandeira com intuito de conquistar índios, dois de seus componentes, Antônio Faustino e Venâncio, que se dedicavam a lavoura, dela se desligaram, e, com suas famílias, fixaram residência à margem esquerda do Tocantins, e que, dada a sua altitude deram o nome de Boa Vista. Em 1943, o município que já se chamava Boa Vista do Tocantins teve o seu nome alterado para Tocantinópolis (ALMEIDA, 2011, p. 24, nota de rodapé).

A língua dos Apinayé forma um dialeto próprio da língua Timbira, nitidamente distinto do grupo de dialetos dos Timbiras de Leste do Tocantins e aproximando-se muito da língua dos Kayapó Sentrionais. Foneticamente as relações dos três dialetos entre si caracterizam-se melhor pela transformação dos explosivos t, tx, p e k [...]. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 7).

Um ponto interessante abordado por Almeida (2013) é o fato de os indígenas utilizarem a língua portuguesa apenas no ambiente da sala de aula e no contato com os professores não indígenas, como por exemplo, nas visitas comuns a cidade para comprar algum alimento ou acessar o sistema de saúde. Entretanto, no dia a dia da aldeia, das grandes festas e nos esportes é a língua oral Apinajé que se faz presente, portanto, sendo uma língua que apresenta marcas culturais.

Língua Apinayé não só é a primeira adquirida, como é também a mais falada pelos Apinayé nas relações intragrupo. Esses indígenas só falam Português com os não indígenas. Mesmo quando estão falando com alguém em Português, e chega outro indígena, em nenhum momento deixam de usar sua Língua Materna [...] por exemplo, uma mulher Apinayé, que tem uma neta casada com não indígena, residente em Tocantinópolis, dirige-se ao esposo da neta em Português e, aos demais, em Apinayé, inclusive com os outros filhos do casal que dominam tanto a Língua Materna quanto a Língua Portuguesa. (ALMEIDA, 2013, p. 85).

Ainda em relação a língua falada oralmente pelo Povo Apinajé, é importante destacar que, de acordo com Rodrigues (1986), ela pertence ao tronco Macro-jê e, portanto, faz parte dessa família linguística. O autor explica ainda que, incluindo os Apinajé, outras línguas também são faladas por diferentes povos da Região Norte e pertencendo a mesma família linguística, tais como as línguas Kayapó (Suyua, Kayapó, Krahô, Apinajé, Aponejikrã, Kapiokrã, Timbira, Canela e Krenjés) e a língua Akué (Xavante, Xerente, Xikriabá, Jaikó e Akroá-mirim). Posteriormente o autor propôs uma distribuição das línguas do tronco Macro-Jê em 12 ramos/famílias, a saber: i) Jê; ii) Kamakã; iii) Maxakalí; iv) Krenák; v) Purí; vi) Karirí; vii) Yaté; viii) Karajá; ix) Ofayé; x) Bororó; xi) Guató; e, xii) Rikbáktsa.

Optamos por utilizar a terminologia *língua oral Apinajé*, pois acreditamos na hipótese da existência de uma língua de sinais que os indígenas surdos e seus familiares utilizam. Este estudo não se propôs em comprovar se existe de fato tal língua de sinais, ou se ela é apenas uma variação da Libras, ficando a cargo de pesquisas futuras a comprovação ou não deste fenômeno linguístico. No Capítulo 4 apresentamos o quantitativo de língua de sinais indígenas já registradas em nosso país.

Conforme apresentamos na Introdução, o objetivo do estudo atual é compreender como se dá o processo de educação escolar dos indígenas surdos brasileiros, para que dessa forma seja possível entender a situação dos indígenas Apinajé. Faz-se necessário,

primeiramente, conhecer de forma mais ampla os aportes legislativos e acadêmicos que se relacionam a educação escolar indígena, conforme apresentado a seguir.

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Escolar Indígena se encontra contemplada na Constituição Federal de 1988 no seu Art. 210 (BRASIL, 1988)¹⁷, que assegura aos povos indígenas, dentre outros aspectos, o direito a “utilização de suas línguas maternas” no processo de ensino-aprendizagem, concomitante com a língua portuguesa. Nesse sentido, percebemos o primeiro entrave em relação à educação escolar dos indígenas surdos que é a modalidade das línguas: a língua portuguesa e as línguas indígenas são línguas vocais-auditivas; já a Libras e as demais línguas de sinais indígenas registradas pertencem a modalidade gesto-visual, ou seja, a produção linguística é realizada pela combinação de parâmetros feitos prioritariamente pelas mãos, articulados em uma parte do corpo, com um movimento específico e expressões faciais e corporais e na qual a recepção é feita pela visão do interlocutor.

Deixamos para o Capítulo 5 a discussão sobre a questão da modalidade de língua e as implicações do não uso dela na trajetória escolar dos indígenas surdos, bem como, dos desafios enfrentados pelos professores para lidar com esta especificidade linguística. Retomando ao uso da língua oral dos povos indígenas no ensino-aprendizagem nas escolas, destacamos a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹⁸ que reforça as diretrizes da nossa Carta Magna:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para **oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

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 [...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa [...]

I - **fortalecer** as práticas sócio-culturais e a **língua materna de cada comunidade indígena**;

II - manter programas de **formação de pessoal especializado**, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

O reconhecimento da Libras enquanto meio de comunicação dos surdos brasileiros ocorreu em 2002 (BRASIL, 2002) e é compreensível, portanto, que a Constituição (1988) e a LDB (1996) não contemplassem a temática dos indígenas surdos e as línguas de sinais locais. No entanto, tais documentos apontam para a valorização das línguas indígenas no processo educacional, sendo assim, de acordo com o cenário atual é possível estender este cenário às línguas de sinais utilizadas pelos povos indígenas.

Outra diretriz apresentada na Constituição (1988) e a LDB (1996) é o direito do indígena a uma educação bilíngue, em outras palavras, uma educação baseada na língua portuguesa e na língua de seu povo, ambas como línguas de instrução. Observe o que diz o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998)¹⁹ a esse respeito:

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a **língua de instrução oral** do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a **língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc...** Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: **os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso.** A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar. (MEC, 1998, p. 109, grifo nosso).

Dessa forma, é possível perceber que a língua utilizada no dia a dia das escolas indígenas é, ou pelo menos deveria ser, a língua vocal-auditiva indígena, pois é através dela que são passados os ensinamentos acadêmicos e culturais do povo. Além da modalidade desta língua, o documento (1998, p. 119, grifo nosso) reforça a necessidade de a língua indígena tornar-se também a "**língua de instrução escrita** predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora".

A respeito do uso da língua portuguesa no processo de educação bilíngue dos indígenas, esta língua é considerada na maioria das vezes como uma segunda língua. O seu uso oral ou escrito tem por objetivo: i) servir como instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; ii) uma forma de ampliar o seu conhecimento; iii) um meio de serem reconhecidos e respeitados em suas diversidades, e; iv) um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (MEC, 1998).

¹⁹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>.

Até aqui as especificidades linguísticas dos indígenas surdos foram deixadas de lado, e que, inclusive na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018)²⁰ em todas as seiscentas páginas apresenta apenas sete menções ao verbete “Libras” e não a coloca, de forma alguma, nos conteúdos a serem ministrados nas etapas educacionais do sistema de ensino brasileiro, e, sobre as línguas de sinais indígenas não existe nenhuma menção delas no documento.

Podemos inferir, dessa forma, que ainda não existe políticas públicas que contemplem as necessidades linguísticas dos indígenas surdos, tendo em vista que não identificamos na literatura nenhuma menção de escolas que considere a língua de sinais local ou emergente do aluno surdo no momento de ensino no contexto das escolas indígenas. Logo, esse campo de pesquisa ainda necessita de novos estudos que deem conta de descrever as características desse tipo de educação (VILHALVA, 2009). Dentre as características da educação escolar indígena destacamos o fato dela ser:

Bilíngue/multilíngue: Quando as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação intergeracional, as crenças, o pensamento e a prática religiosas; as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Contudo, mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Português, continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso, para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

Compreendemos e concordamos que, do ponto de vista bilíngue/multilíngue, deve ser levada em consideração a necessidade de se ensinar a língua portuguesa, a fim de que seja possível estabelecer diálogo com a sociedade não indígena e que, é imperativo a adoção da língua indígena como língua de instrução, visando garantir sua preservação e, por conseguinte, a preservação cultura do povo. Entretanto, não se pode deixar de lado as especificidades dos indígenas surdos, por isso, é necessário pensar numa modalidade educacional que contemple o ensino de português e da língua vocal-auditiva do povo, utilizando metodologias de ensino de segunda língua para surdos, além de que deve contemplar também o ensino da Libras e/ou da língua de sinais local ou emergente. A educação escolar indígena deve ser:

Específica e diferenciada: Porque é uma educação concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola

²⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

não indígena, a qual é hegemônica nas escolas das aldeias, acarretando uma série de consequências para a manutenção e preservação da língua e cultura indígenas. (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

Em se tratando da característica **específica e diferenciada** de educação (BRASIL, 1998), deve-se atentar às particularidades de cada povo indígena, ou seja, oferecer educação escolar indígena observando sua territorialidade, sem excluir desse contexto as necessidades educacionais dos alunos com algum tipo de deficiência, no caso, dos alunos surdos indígenas. Nesse sentido, é fundamental que a escola atente-se para as necessidades linguísticas deles e que seja oportunizado o aprendizado da Libras e da língua de sinais local.

Segundo Almeida (2015), não somente para a construção de uma escola indígena, mas também para a consecução de uma educação intercultural que apresenta o currículo como elemento fundamental e que, obrigatoriamente, deve utilizar um material de ensino a fim de divulgar o conhecimento sobre a história, as tradições, a língua e a cultura das sociedades e grupos minoritários, e que procure eliminar toda forma de preconceito sobre a população culturalmente distinta dentro do mesmo território.

No seio das aldeias convivem dois tipos distintos de educação: i) a Educação Indígena e; ii) a Educação Escolar Indígena. Podemos inferir sobre a existência de um terceiro tipo de educação: iii) a Educação Escolar dos Indígenas Surdos. Assim, o processo de construção de uma escola indígena específica e diferenciada deve considerar as necessidades dos alunos indígenas surdos, e por razões fisiológicas, se veem impedidos de adquirir a língua vocal-auditiva do povo e a língua portuguesa, mas podem aprender a modalidade escrita de ambas as línguas.

Quanto à Educação Escolar, são claras duas concepções de escola quando se tem como contexto as aldeias indígenas. Segundo Albuquerque e Almeida (2019), nas escolas indígenas, temos a educação escolar indígena, mas, nas aldeias, no cotidiano da vida em comunidade, as crianças são educadas numa “educação indígena” que se diferencia dessa “educação escolar indígena”. Esta última tem como base os ensinamentos que são passados de geração a geração, quando a cultura e os saberes tradicionais são os conteúdos e a aprendizagem ocorre em todos os lugares da aldeia, podendo ser, inclusive, na escola. Já a primeira, ou seja, a educação escolar indígena, é aquela pensada de acordo com as representações da sociedade não indígena, visando a atender prioritariamente as crianças não indígenas.

3.1.1 Educação Escolar Indígena Apinajé

Antes de adentrarmos nos detalhes sobre esta educação escolar pensada pelos não indígenas no contexto do Povo Apinajé, apresentamos alguns dados que consideramos relevantes. O primeiro deles refere-se ao número total de indígenas, que é de 3.009 pessoas, distribuídas em 53 aldeias, conforme o Apêndice A (DSEI/TO, 2021). No quadro abaixo apresentamos a distribuição dos 1.268 indígenas matriculados e distribuídos nas onze escolas indígenas, o que corresponde a praticamente 43% da população Apinajé (DRE/TOC, 2021).

Fazendo um comparativo, em 1999 existia apenas uma única escola localizada na Aldeia São José, que era destinada a 4ª série do Ensino fundamental. Já em 2013 foi implementada uma nova escola na Aldeia Mariazinha, ambas escolas passaram a oferecer o Ensino fundamental e médio (ALBUQUERQUE, 1999, 2013). Assim, temos um salto considerável no número de escolas, pois em 2013 eram apenas duas, aumentando para onze em 2021.

Embora à prima vista esse aumento possa ser considerado um ponto positivo, é preciso avaliar a qualidade da educação que tem sido ofertada ao Povo Apinajé. Esperamos que outros autores possam se interessar pela temática, e assim, explicar os motivos de tal aumento. Além disto, também propor estudos empíricos-experimentais para diagnosticar possíveis melhorias no processo educacional dos indígenas Apinajé.

Quadro 3 - Quantidade de alunos indígenas e professores por escola indígena

	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA	ALDEIA	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROF. INDÍGENAS	Nº DE PROF. NÃO INDÍGENAS
01	Katam	Palmeiras	76	03	03
02	Kunitik	Patizal	46	03	03
03	Matyk	São José	514	06	11
04	Katangaah	Prata	24	02	-
05	Kaxware	Serrinha	37	05	-
06	Gohkru	Boi Morto	25	02	-
07	Iamkak	Bonito	26	02	-
08	Pepkro	Botica	43	02	-
09	Kokre	Girassol	45	02	02
10	Kagapixi	Brejão	44	03	02
11	Tekator	Mariazinha	388	7	7

Fonte: DRE/TOC (2021).

Com os dados populacionais devidamente atualizados, a exposição do número de escolas indígenas, o quantitativo de alunos e o total de professores indígenas e não indígenas, partimos para algumas particularidades da educação escolar Apinajé, e para isso, é preciso fazer valer a caracterização feita por Albuquerque (2013).

De acordo com o autor: i) os cinco primeiros anos do ensino fundamental são dedicados quase que exclusivamente ao ensino da leitura e da escrita da língua Apinajé, com professores indígenas; ii) o ensino da língua portuguesa escrita é introduzido a partir do 3º ano sobre os olhares dos professores indígenas; iii) é permitido aos professores não indígenas o ensino a partir do 6º ano, e iv) existe ainda o apoio dos professores indígenas no repasse para a língua materna dos conteúdos ministrados pelos professores não indígenas cinco vezes por semana.

Como vimos no Capítulo anterior, a educação escolar indígena deveria ser pensada numa perspectiva “bilíngue/multilíngue” ser tratada numa vertente, “específica e diferenciada” (BRASIL, 1988), com a construção de um currículo escolar que atenda às necessidades e as especificidades dos povos indígenas, entretanto, observe o que os autores Almeida e Albuquerque (2011) constataram em relação ao currículo escolar das escolas 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).

Dessa forma, pelo menos três problemáticas relacionadas à educação escolar dos indígenas Apinajé são apresentadas pelos autores: i) o fato de se referirem ao currículo ser praticamente o mesmo aplicado aos não indígenas; ii) a presença de professores não indígenas com pouco ou nenhum conhecimento da língua e da cultura do povo Apinajé; e, iii) a falta de adaptação ou da tradução para a língua Apinajé das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Albuquerque (2013) também discorre sobre a questão do currículo dessas escolas, que mantém a mesma estrutura da matriz utilizada pela Secretaria de Educação de Tocantins (SEDUC/TO) para as escolas não indígenas do Estado, tanto para o Ensino fundamental

quanto para o Ensino médio, fazendo assim, um extermínio da diversidade destas salas de aula, em prol da homogeneização desse alunado. Neste mesmo viés, Almeida (2015) afirma que:

[...] os professores e as professoras indígenas, no início de cada ano letivo, recebem da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC) um Currículo com as mesmas disciplinas e os mesmos conteúdos programáticos das escolas da sociedade envolvente; que esse Currículo é monolíngue em Português e que esta é uma segunda língua falada por professores e estudantes indígenas. (ALMEIDA, 2015, p. 40).

A autora tocantinense enfatiza também a necessidade dos professores indígenas tornarem-se “autores e atores na implementação de propostas pedagógicas compatíveis com a realidade das escolas, através de currículos que de fato possam ser considerados interculturais e bilíngue” (ALMEIDA, 2015, p. 39). Dito de outra forma, é urgente que os professores Apinajé tomem as rédeas do processo educacional de suas escolas, que construam projetos pedagógicos com as devidas marcas culturais, linguísticas e históricas do povo.

Ao fazermos esta breve análise da educação escolar indígena e da educação escolar dos Apinajé, ficamos ainda mais intrigados em saber como está a situação da educação escolar dos indígenas surdos Apinajé, porém, antes de respondermos a nossa questão de pesquisa, iremos primeiramente conhecer um pouco mais sobre a presença de indígenas surdos em diferentes povos.

3.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção buscaremos fazer uma retrospectiva histórica baseada nos documentos legais que embasam a educação de surdos em nosso país e no Estado do Tocantins, destacando o documento conhecido como *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), produzido pela militância e pesquisadores surdos no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue de surdos (Apêndice B).

Para compreender a importância deste documento, que estamos considerando como um manifesto, é preciso contextualizar os acontecimentos vivenciados pelos surdos na década de 1990, conhecida também como um “marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros”, debates conceituais e ideológicos sobre a importância da língua de sinais e do bilinguismo na educação das surdos começam a ganhar força, em detrimento do modelo clínico-terapêutico da surdez que buscava a reabilitação auditiva do surdo e o desenvolvimento de técnicas da oralização. Questões relacionadas a cultura, as identidades

surdas, a minoria linguística começava a serem discutidas nos espaços acadêmicos (FERNANDES; MOREIRA, 2014 p. 52).

Neste contexto que o evento em questão foi organizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e, reuniu mais de trezentos surdos do Brasil e do exterior, incluindo pesquisadores, profissionais e familiares. Durante um pré-congresso presidido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos (FENEIS), houve a deliberação e a criação das diretrizes que acabaram por contribuir com a construção das políticas públicas para surdos que conhecemos hoje, fundamentais para a ampliação do acesso à educação dos surdos por um viés diferente da educação especial vivido até então (UFRGS, 2019).

O Manifesto possui quinze páginas e está dividido em três eixos norteadores: i) *políticas e práticas educacionais para surdos*, que trata de temas relacionados às escolas de/para surdos, as classes especiais/bilíngues para surdos e a relação entre os professores surdos e ouvintes; ii) *comunidade, cultura e identidade*, eixo voltado para a importância da língua de sinais na construção da cultura, das artes e das identidades surdas, os currículos das escolas de surdos e a relação entre a escola, família e a comunidade surdas, e; iii) *formação do profissional surdo*, destinado às explicações sobre os educadores, instrutores, monitores, pesquisadores e universitários surdos. Observe alguns dos direcionamentos apontados por este documento:

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos [...]
53. Substituir o termo de "deficiente auditivo" por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva [...]
59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão [...]
62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias [...]
63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade (FENEIS, 1999 p. 2-7).

Vários dos apontamentos descritos neste manifesto subsidiaram a elaboração dos documentos oficiais criados nos anos seguintes, como por exemplo, a redação sobre o reconhecimento da língua de sinais:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Neste sentido, é possível perceber uma nova concepção em relação a importância da língua de sinais para os surdos. Passando para uma visão clínica da deficiência, ou seja, da falta do sentido de audição, para um olhar sociolinguístico e cultural, é que se pode observar pelo destaque que é dado à língua de sinais como um canal facilitador para a construção da cultura e das identidades surdas. Assim, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, Art. 2º). Observe outro apontamento do Manifesto:

Quadro 4 - Reivindicações do Manifesto (1999) e Decreto nº 5.626/2005 sobre a disciplina de Libras

Manifesto (FENEIS, 1999)	DECRETO 5.626/05 (BRASIL, 2005)
19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais [...] nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos (p.3).	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 [...] § 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.

Fonte: A autora

A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores é com certeza uma diretriz que demonstra claramente a relevância dela para a inclusão dos surdos, para a preocupação em promover a conscientização de que o Brasil é um país multilíngue, e que o professor precisa conhecer ainda que minimamente a Libras e as questões visuais que regem o dia a dia dos surdos, e conseqüentemente, para promover os ajustes necessários nas metodologias de aula ao receber alunos surdos em suas salas de aula.

Destaco a importância deste eixo, pois eu mesma não tive a oportunidade de ter professores com conhecimento da Libras ou sobre uma pedagogia visual durante a minha escolarização básica. Me recordo de muitas vezes voltar para casa chorando por não conseguir acompanhar o restante da turma, ou mesmo, por não entender o que havia sido solicitado em alguma atividade, até chegar ao ponto de ser preciso a contratação de professores particulares para que obtivesse êxito em minha escolarização, pois, dentro de sala era impossível aprender.

Embora o Manifesto (1999) e os documentos oficiais (BRASIL 2002; 2005) não tratem da questão dos indígenas surdos, é preciso lembrar que os desafios educacionais que

esse público está sujeito, conforme veremos no Capítulo 5, ou seja, a falta de professores com domínio da língua de sinais, com desconhecimento sobre as nuances e as particularidades da educação de surdos e sobre a necessidade do uso de uma metodologia mais visual ainda é recorrente.

Quadro 5 – Reivindicações do Manifesto (1999) e Decreto nº 5.626/2005 sobre a educação de surdos

Manifesto (FENEIS, 1999)	DECRETO 5.626/05 (BRASIL, 2005)
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual [...] (p.3). [...]	Art. 22. [...] devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos (p.4).	I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda (p. 4). [...]	II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.
51. Considerar os professores surdos como educadores (p.5). [...]	§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.
69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais (p.7).	§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.
72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo (p.7). [...]	
73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade (p.8).	

Fonte: A autora

As reivindicações relacionadas a educação dos surdos apresentadas no Manifesto deram origem ao que conhecemos como educação bilíngue para surdos, ou seja, a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua (L1) e como língua de instrução (FENEIS, 1999), já a língua portuguesa escrita deve fazer parte do processo educacional deste público, visando “garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58). Explanaremos um pouco mais a respeito dos outros documentos que endossam a educação bilíngue para surdos no Capítulo 6.

3.2.1 Educação de surdos no Tocantins

Ainda que tardiamente e com o objetivo de cumprir a determinação do Decreto nº 5.626/2005 em se ofertar uma educação bilíngue aos surdos, o estado do Tocantins passou a incluir no Plano Estadual de Educação (PEE/TO) (TOCANTINS, 2015) algumas metas relacionadas a oferta da disciplina de Libras, a oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, de modo, a garantir alfabetização bilíngue para pessoas surdas.

6.5. garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta, gradativa e efetiva, da disciplina LIBRAS, no currículo das escolas públicas e privadas do sistema estadual de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando 100% (cem por cento) do atendimento até o final da vigência deste PEE/TO;

6.6. garantir a oferta, com profissionais capacitados em cada escola, da educação bilíngue em LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos e alunas surdos(as) e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues [...]

6.8. ampliar e garantir, [...] tradutores(as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdocegos(as), professores(as) de LIBRAS, prioritariamente surdos(as), professores(as) bilíngues [...]

6.20. garantir, até o quinto ano de vigência deste PEE/TO, concurso público para professores(as) de LIBRAS, com licenciatura em Letras/LIBRAS, prioritariamente surdos (as), conforme legislação vigente. (TOCANTINS, 2015, anexo único)²¹.

Vale destacar que além do PEE/TO existem diretrizes que estabelecem a educação bilíngue para surdos e o ensino da Libras em seus Planos Municipais de Educação (PME): de Araguaína, a Lei Municipal nº 2.957 de 24 de junho de 2015²²; de Palmas, a Lei Municipal nº 2.238 de 19 de janeiro de 2016²³, de Paraíso do Tocantins, a Lei Municipal nº 1.804 de 23 de junho de 2015²⁴; de Porto Nacional, a Lei Municipal nº 2.248 de 24 de junho de 2015²⁵; de Araguatins, a Lei Municipal nº 1190 de 23 de junho de 2015²⁶.

Embora determinado no PEE/TO e nos PME citados acima, a criação de escola ou de uma classe bilíngue para surdos ainda não foi efetivada no Estado do Tocantins. De modo geral, o que se observa é a contratação de tradutores e intérpretes de Libras/Português para atender as demandas de um ou mais alunos de uma escola regular, entretanto o papel deste

²¹ Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/412369/>.

²² Disponível em: https://araguaina.to.leg.br/wp-content/uploads/2017/05/lei_n_2_957_pdf.pdf

²³ Disponível em: <https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.238-2016-01-19-16-5-2019-16-39-25.pdf>

²⁴ Disponível em: <https://paraisodotocantins.diarioeletronico.org/publicacoes/215235/>

²⁵ Disponível em:

https://www.portonacional.to.gov.br/images/leis_e_decretos/leis_2015/Lei_2.248_Aprova_o_Plano_Municipal_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_PME_e_d%C3%A1_outras_provid%C3%A2ncias22062016_0001.pdf

²⁶ Disponível em: <https://www.araguatins.to.leg.br/leis/leis-sancionadas/leis-sancionadas-em-2015/lei-no-1190-de-23-06-2015/view>

profissional pode ainda ser uma incógnita em muitas destas escolas tocantinenses, fato este reforçado pelos critérios de contratação estabelecidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Tocantins - SEDUC/TO.

Art. 18 Para ser lotado como Intérprete de Libras, **o professor deverá possuir graduação em Licenciatura Plena**, em qualquer área da educação, bem como, no mínimo, um dos cursos abaixo:

I – Cursos específicos ministrados por instituição reconhecida, com no mínimo 360 horas; II – Aprovação no Exame de Proficiência para a interpretação em Libras do MEC (PROLIBRAS) III – Pós-graduação Lato Sensu em Língua Brasileira de Sinais

Parágrafo Único. Na impossibilidade de atendimento às exigências do artigo anterior a função poderá ser exercida por professor de nível médio, ser portador de um dos cursos abaixo: a) – Cursos específicos ministrados por instituição reconhecida, com no mínimo 360 horas; b) – Aprovação no Exame de Proficiência para a interpretação em Libras do MEC (PROLIBRAS). (TOCANTINS, 2018, grifo nosso).

Em relação ao equívoco expresso neste documento, Carvalho e Guedes (2021, p. 2) destacam que “a SEDUC/TO compreende como afins, áreas que na realidade são completamente diferentes e que necessitam de formações e competências específicas, quais sejam destinadas à docência e à tradução e interpretação da Libras para a língua portuguesa”, os autores ainda destacam a total incoerência em relação aos critérios e a realidade do Estado.

Por meio da análise da Portaria da SEDUC, verificamos que os pré-requisitos exigidos para a contratação dos profissionais TTILSP²⁷ são incoerentes com a realidade do Estado, tendo em vista que: i) o Exame ProLibras foi criado como medida emergencial, para suprir a carência de formação específica de profissionais habilitados para atuar na área da tradução e interpretação de Libras: ii) em todas as 7 (sete) edições do exame ocorrido entre os anos de 2006 a 2015, foram certificados apenas 20 profissionais em todo o Estado de Tocantins; e, iii) o fato de os cursos de Pós-graduação em Libras não formarem tradutoras, tradutores e intérpretes de Libras e sim falantes da língua (CARVALHO; GUEDES, 2021 p. 15).

Como explicado anteriormente, o Estado do Tocantins já oferece a Licenciatura em Letras Libras, em outras palavras, já existe uma preocupação com a formação dos docentes que irão ministrar a disciplina Libras nas escolas dos municípios, porém, é necessário ainda pensar a criação de um curso de graduação e especializações que deem conta de capacitar os profissionais tradutores e intérpretes da Libras e da língua portuguesa. Ressaltamos que a formação desta categoria profissional precisa também incluir disciplinas sobre a tradução das línguas de sinais indígenas, incluindo a possível língua de sinais Apinajé. A seção a seguir irá

²⁷ Os autores utilizam uma nomenclatura não sexista para referir-se ao profissional de tradução e interpretação, de modo que, a sigla TTILSP representa, Tradutoras, Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais e do Português.

apresentar as obras sobre indígenas surdos produzidas no Brasil. O Capítulo a seguir irá apresentar o mapeamento das dissertações e teses produzidas no Brasil com esta temática.

4 INDÍGENAS SURDOS

Para introduzir esta seção optamos por fazer um resgate histórico do primeiro relato sobre a presença de indígenas surdos nas aldeias conforme descrito por Jim Kakumasu em 1968. O missionário e linguista viveu entre o povo Urubu Kaapor localizados na Estado do Maranhão, na área pertencente a Floresta Amazônica brasileira, tornando-se assim, o pioneiro a noticiar a existência de uma língua de sinais indígena no território brasileiro. No artigo escrito pelo missionário está destacado que a coleta de dados ocorreu principalmente na aldeia, chamado Capitão Xatarixã, entre os anos de 1962 a 1965, que teve seu trabalho financiado pelo *Summer Institute of Linguistics* e pelo Museu Nacional.

Pode-se dizer este artigo foi o primeiro mapeamento dos indígenas “mudos”²⁸ (surdos) em nosso país, com o relato de diversas situações de contato entre as “pessoas ouvintes e os surdos com o uso da língua de sinais local, o autor destaca que é comum a utilização da língua de sinais e continuará sendo enquanto tiver ‘mudos’ no povo Kaapor, já que é usada para os ‘mudos’ se comunicarem com os ‘falantes’ e vice-versa” (KAKUMASU, 1968, p. 275 *apud* GODOY, 2020, p. 53).

Embora o artigo publicado de Kakumasu (1968) seja o mais antigo registro histórico sobre a existência de indígenas surdos, não é o mais citado pelos pesquisadores e estudiosos das línguas de sinais, pois tratou-se de um trabalho mais antropológico. O estudo de maior relevância para o povo surdo brasileiro é o trabalho precursor de Lucinda Ferreira-Brito (1984)²⁹. A autora apresenta a distinção entre duas línguas de sinais, a “Língua de Sinais dos Centros Urbanos” que posteriormente passou a ser difundida e conhecida como Libras e também uma outra língua de sinais utilizada pelos indígenas surdos do povo Urubu-Kaapor. Para se referir à língua de sinais utilizada por esse povo, a autora passa a utilizar em seus estudos posteriores a sigla LSKB³⁰. Vale destacar que a obra Ferreira-Brito (1984) foi um marco nas pesquisas envolvendo língua de sinais e um dos pilares que alicerçaram a construção dos documentos legais voltados aos direitos do povo surdo brasileiro (FERREIRA, 2010, p. 159).

²⁸ Termo utilizado pelo autor Kakumasu (1968). Atualmente o termo politicamente correto e legal (BRASIL 2005) para referir às pessoas com algum tipo de deficiência auditiva e que se comunicam pela língua de sinais é “pessoa surda”.

²⁹ FERREIRA-BRITO, L. Similarities and differences in two Brazilian sign languages. *Sign Language Studies*, v. 42, p. 45-56, 1984.

³⁰ Língua de Sinais Urubu Kaapor.

Com os precursores dos estudos sobre indígenas surdos devidamente apresentados, prosseguimos na seção seguinte com o mapeamento das dissertações e teses sobre esta temática produzidos no Brasil entre os anos de 2008 a 2020.

4.1 INDÍGENAS SURDOS: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES

No que tange às pesquisas sobre indígenas surdos, iniciamos a análise a partir da dissertação de mestrado de Vilhalva (2009)³¹ do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Elegemos este trabalho como o primeiro por tratar-se de uma pesquisa realizada por uma pesquisadora surda. Na sequência listamos as demais obras em ordem cronológica.

O trabalho da autora leva o seguinte título: *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas de Mato Grosso do Sul*³², apresentando em sua obra a necessidade do registro das “línguas de sinais indígenas, praticadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país, onde cada uma delas traz consigo características culturais e linguísticas variadas” (VILHALVA, 2009, p. 1). A pesquisadora buscou descrever os aspectos peculiares relacionados à educação inclusiva de indígenas surdos inseridos nas escolas indígenas do povo Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul e ressaltou o impasse relacionado à língua de instrução utilizada nesse contexto educacional.

A autora apresenta em sua obra alguns desafios que circunscrevem a educação escolar de indígenas surdos, tais como: i) o impasse relacionado à língua de instrução a ser utilizada dentro das salas de aulas, com a presença de indígenas surdos; ii) sobreposição da Libras em relação à língua de sinais utilizada dentro da aldeia; iii) o papel do intérprete de Libras no processo de educação escolar de indígenas surdos; e iv) a relação multilíngue entre a língua portuguesa, a língua do povo, a língua de sinais dos indígenas surdos e a Libras. Na seção 5 exploraremos um pouco mais o trabalho de Vilhalva (2009).

Assim como Vilhalva (2009), Marisa Fatima Padilha Giroletti (2008)³³ é egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e sua obra é intitulada: “*Cultura surda e educação escolar Kaingang*”³⁴, estudo que concentrou-se na identificação do processo de negociação dos sinais Kaingang usados ou criados pelos indígenas surdos nos contextos escolar, familiar e social da Aldeia Sede. O *locus* da pesquisa foi a Escola Indígena de

³¹ Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8608168347538654>.

³² Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92972>.

³³ Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/364834237744923>.

³⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91404>.

Educação Básica Cacique Vanhkre, situada no município de Ipuacu, na Região Oeste de Santa Catarina. Em seu estudo, Giroletti informa que:

[...] analisou-se o processo de negociações que os surdos utilizam na comunicação por sinais gestuais: em casa, na escola e na Aldeia, seja com seus pais ou familiares, entre ouvintes e surdos no ambiente escolar, ou entre os próprios surdos no contato diário em sala de aula. (GIROLETTI, 2008, p. 16).

Observa-se que ambas as autoras, Giroletti (2008) e Vilhalva (2009), apontam para a necessidade de registrar os sinais utilizados pelos indígenas surdos e sobre a existência de uma língua de sinais local ou de sinais caseiros, ou seja, aquela usada para a comunicação do dia a dia, ou dentro do contexto familiar, com amigos, parentes próximos.

No título da dissertação de Giroletti (2008) existe uma preocupação com os aspectos culturais, e isso é reforçado ainda mais ao analisarmos a questão da pesquisa proposta pela autora: “Que elementos culturais constituem a identidade dos surdos Kaingang e em que contexto os sinais linguísticos de comunicação dos surdos se legitimam e se entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira?”. Nesse aspecto, também é possível perceber uma certa confluência entre o texto de Giroletti (2008) e a obra Vilhalva (2009), conforme se segue:

A pesquisadora Giroletti descreveu a existência de índios surdos [...] O registro foi baseado em sua experiência como educadora, intérprete de língua de sinais e apresentando os sinais Kaingang usados pelos surdos [...] Registrando suas descobertas dia a dia, buscando estudar e registrar o processo cultural de criação e uso de signos pertinentes aos significados da cultura Kaingang, Giroletti relata que durante a pesquisa procurou identificar os elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang e analisar os contextos em que os sinais realizados pelos informantes surdos eram próprios à cultura Kaingang, se legitimando e os contextos em que se entrelaçavam com a LSB [Língua de Sinais Brasileira]. (VILHALVA, 2009, p. 47).

Na tentativa de responder à questão da pesquisa, Giroletti (2008) traça um percurso teórico valendo-se da descrição das identidades surdas cunhada por Perlin (2008)³⁵ que categorizou diferentes identidades vividas pelos surdos ao longo da vida, sendo elas: i) identidade surda (identidade política); ii) identidade surda híbrida; iii) identidade surda flutuante; iv) identidade surda embaçada; v) identidade surda de transição; vi) identidade surda de diáspora; vii) identidade intermediária. Percebemos que essa questão também não passou despercebido por Vilhalva (2009) que, notou algumas semelhanças com os indígenas

³⁵ PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

surdos no Mato Grosso do sul, para exemplificar a citação a seguir apresenta um exemplo da identidade surda embaçada.

Ademais, notei que os índios surdos que encontrei passam por algumas fases pelas quais passei enquanto pessoa surda, principalmente de não se saber que é surdo. Eu, por exemplo, descobri que era diferente das demais crianças durante uma brincadeira de pau-a-pique. Todas as crianças ficavam uma do lado da outra e uma determinada pessoa gritava: “Já”. Então, todos corriam e batiam em um local escolhido e voltavam correndo, mas eu, para minha surpresa, fiquei parada no mesmo lugar; levei um susto. A partir daí fui percebendo que era diferente. (VILHALVA, 2009, p. 7).

Para Giroletti (2008), os indígenas surdos Kaingang também se encontravam em sua maioria na identidade surda embaçada, ou seja, eram vistos pelos demais membros da aldeia como “pessoas com deficiência mental, incapacitadas” tendo em vista que, além das crianças, haviam na comunidade “surdos adultos excluídos e marginalizados” (GIROLETTI, 2008, p. 36). É interessante destacar que a pesquisadora do povo Kaingang apresenta a proposta de cinco novas identidades surdas atreladas aos povos indígenas, a saber:

Identidades Surdas Transformadoras. Atribui-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 [...]

Identidades Surdas ‘Especiais’. É a identidade – atribuída pelos ouvintes – que aparece na aldeia onde os surdos Kaingang residem. São especiais porque não falam a língua oral, mas aprenderam a falar com as mãos em sinais [...]

Identidades Surdas Duplas Culturas. São os surdos que apresentam como característica a duplicidade de identidades, dependendo do espaço onde se encontram: estando num local com surdos, assumem-se como surdos. Se estão entre grupos somente de seus pares étnico- indígenas, preferem não mostrar nada da cultura [...]

Identidades Surdas Abiboladas. São os surdos adultos que residem na aldeia e nunca tiveram contato com outros surdos e com a LSB; não sinalizam [...]

Identidades Surdas Revigoradas. Esse tipo de identidade surda, também encontrado na aldeia pesquisada, caracteriza-se pelo surdo independente, que tem o seu jeito próprio de sinalizar, de ‘se virar’ na vida. Alguns deles podem ser rudes e, às vezes, perigosos [...] (GIROLETTI, 2009, p. 37-39, grifo da autora).

Além da proposta das novas categorias de identidades surdas, a autora mapeou os sinais utilizados pelos indígenas Kaingang ao oeste de Santa Catarina. Estes foram identificados e registrados, passando a chamá-los de “sinais Kaingang” (GIROLETTI, 2009, p.17). O mesmo modelo de registro também foi feito por Vilhalva (2009) que mapeou os sinais dos povos “O Guarani-Kaiowá” e “Terena”, grupos presentes nas comunidades indígenas de Dourados (Mato Grosso do Sul) tendo como lócus da pesquisa o “espaço territorial da Terra Indígena de Dourados, nas aldeias Jaquapirú e Bororo” (VILHALVA, 2009, p. 24).

É exatamente nas terras do Mato Grosso do Sul, mais precisamente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que identificamos a terceira dissertação levantada, a saber, “*A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*”³⁶ de autoria de Luciana Lopes Coelho³⁷. O objetivo central da pesquisa foi investigar a respeito da constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá, buscando ainda compreender os processos de interação e comunicação em diferentes espaços de socialização, como a família e a escola. O lócus da pesquisa centrou-se nas comunidades Guarani-Kaiowá dos municípios pertencentes à região sul do estado de Mato Grosso do Sul: Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia (COELHO, 2011, p. 13).

A autora divide a sua obra em três capítulos, nomeados da seguinte forma: i) *A educação das pessoas surdas e as políticas linguísticas*, alguns dos aspectos discutidos nesta seção estão relacionados às diferentes concepções sobre a surdez, aos aspectos históricos da educação de surdos, às políticas linguísticas direcionadas à pessoa surda no Brasil e na América Latina e a um recorte sobre as pesquisas sobre língua de sinais no Brasil e às línguas de sinais em Mato Grosso do Sul; ii) o segundo capítulo foi destinado à parte metodológica do estudo; iii) na sequência temos o capítulo, “*A palavra e a fala como constituidores do sujeito na cultura guarani-kaiowá*” onde a autora expõe os detalhes da constituição dos povos Guaranis, da identidade e das diferenças na cultura Guarani-Kaiowá, do lugar da palavra na constituição do sujeito Guarani-kaiowá, da concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá e do olhar da comunidade sobre a pessoa surda e das estratégias de comunicação observadas no ambiente familiar e; iv) o último capítulo “*A escolarização da pessoa surda na escola Indígena*” ressalta os aspectos da educação indígena tradicional em contrapartida com a construção do modelo de escola diferenciada e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, bem como ao atendimento educacional especializado.

Ainda nesta última seção, a autora destaca a questão da comunicação nos diversos ambientes da aldeia, dentre eles a escola, apresentando uma discussão sobre a interação entre os próprios indígenas surdos com os demais alunos ou profissionais da escola. Nesse sentido, apresenta uma preocupação com a língua de instrução utilizada nas escolas indígenas:

O problema reside no fato de que **a condição de surdo** vivendo na comunidade indígena implicaria em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais. **A impossibilidade de aprender a língua oral** [vocal-auditiva] falada pelo grupo leva

³⁶ Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/620>.

³⁷ Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3829950305769998>.

os surdos a desenvolverem estratégias de comunicação, como a leitura labial de algumas palavras, sinalização por meio dos sinais caseiros [...]. Na escola, **esse problema se intensifica, uma vez que os conteúdos ministrados são transmitidos através da língua oral [vocal-auditiva] e a aprendizagem requerida dos estudantes é o domínio de, no mínimo, duas línguas** (a língua guarani e a língua portuguesa). Diante desta realidade linguística, o ensino oferecido aos alunos surdos esbarra nos problemas de comunicação dentro da sala de aula, entre alunos ouvintes e surdos e alunos surdos e professores ouvintes. (COELHO, 2011, p. 105, grifo nosso).

Nota-se que esta problemática é recorrente entre os pesquisadores Giroletti (2008), Vilhalva (2009) e Coelho (2011). O ser surdo é, de certa forma, um grande enigma para os órgãos responsáveis pela educação dos povos indígenas. Esta questão fica ainda mais evidente quando levamos em consideração, ainda que minimamente, os seguintes documentos legais: a *Constituição Federal de 1988*³⁸, que dispõe no Art. 210 que “[...] o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988); a *LDB*³⁹, em seu Art. 78 que evidencia “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996); e, por fim, o *Decreto nº 5.626/2005*, que apresenta a necessidade do uso da língua de sinais no processo de educação das pessoas surdas e, nesse caso, incluindo os indígenas surdos (BRASIL, 2005). De modo, as novas pesquisas precisam surgir, afim de dar conta de auxiliar a criação de políticas públicas voltadas à educação escolar de indígenas surdos.

Na continuidade do nosso mapeamento, identificamos uma segunda dissertação oriunda do Mato Grosso do Sul, do Mestrado em Educação da UFGD. A autora da obra “*A Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*” é Juliana Maria da Silva Lima com a conclusão datada em 2013. O objetivo do estudo se concentrou no estudo da identificação das diferentes formas de comunicação utilizada pelas crianças indígenas surdas e o seu processo de inclusão familiar, escolar e na cultura guarani-kaiowá. O lócus da pesquisa foram as escolas indígenas das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados-MS.

Em sua obra, Lima (2013) apresenta três capítulos teóricos, sendo o primeiro deles voltado à concepção de *Infância no contexto da cultura Guarani-Kaiowá*, discutindo pontos relacionados ao lugar da infância na cultura guarani-kaiowá, o papel da sensorialidade e/ou da

³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

³⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

ludicidade na infância indígena e ainda apresentando um recorte das pesquisas recentes sobre a questão da deficiência na cultura Guarani-Kaiowá. Uma das autoras citadas é Coelho (2011) e a questão da problemática da comunicação aparece novamente:

Em relação às pessoas surdas, Coelho [...] detectou a interação da pessoa surda com seus familiares, comprovando a **limitação no acesso às informações orais** por não possuírem uma língua convencionada [...]

A autora ratifica a **limitação dos conhecimentos e informações repassadas aos Indígenas surdos**, devido à comunicação incipiente entre os membros da família e no convívio social da pessoa surda. (LIMA, 2013, p. 46, grifo nosso).

A terceira seção da obra de Lima (2013) intitulada “*As formas de comunicação e inclusão na família e na escola*” perpassa os aspectos envolvendo a interação familiar, a comunicação com a criança indígena surda, a apresentação de narrativas produzidas pelas crianças surdas ou familiares, o olhar da família e dos professores sobre a inclusão da criança surda e as diferentes formas de se produzir a comunicação com e entre os indígenas surdos.

É interessante destacar que a própria autora já atuou como intérprete de Libras no contexto de escolas indígenas, a saber “na Aldeia Bororó, pertencente à Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, nas proximidades da zona urbana” (LIMA, 2013, p. 18), o que talvez justifique o olhar direcionado à percepção que os professores têm em relação ao intérprete de Libras em sala de aula. A autora discorre que:

Os educadores indígenas compartilham da aceitação do profissional **intérprete de língua de sinais** em suas salas de aula e esclarecem que esta possibilidade contribui tanto para a **inclusão do aluno surdo no espaço escolar como, também, para a comunicação professor aluno surdo**. Todos consideram a língua de sinais importante no processo de ensino aprendizagem, mas muitos desconhecem essa língua. (LIMA, 2013, p. 99, grifo nosso).

O autor realizou algumas entrevistas com os professores não indígenas e uma professora indígena e destacou que “atribui ao intérprete de Libras a presença e a inclusão do aluno surdo em sala de aula” e que não possui segurança para se comunicar com o aluno surdo. Apresenta ainda uma certa “desmotivação em aprender a língua de sinais, e por isso afirma a importância do intérprete em suas aulas” (LIMA, 2013, p. 98)).

Destaca-se a falta de orientação sobre as funções do profissional intérprete de Libras no contexto de sala de aula, em especial aquelas localizadas em escolas indígenas. Muitos outros aspectos são apresentados pela a autora, tais como: o sentimento dos professores, dos intérpretes, dos familiares e dos próprios indígenas surdos em relação ao processo de inclusão escolar. De modo que aguardamos esperançosos o surgimento de novas pesquisas que possam

detalhar um pouco mais sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de indígenas surdos.

Ainda com o olhar voltado para as terras do Mato Grosso do Sul, localizamos a dissertação “*Sinalizando com os terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos*”⁴⁰, publicada em 2014 pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, de autoria de Priscilla Alyne Sumaio⁴¹. A autora destaca que foram necessárias algumas visitas de campo para conseguir alcançar os objetivos da pesquisa, de modo que o lócus do estudo centrou-se nas Aldeias Cachoeirinha, Babaçu, Argola e Morrinho, bem como, na capital Campo Grande e em Miranda no Estado do Mato Grosso do Sul (SUMAIO, 2014, p. 26). Atente-se ao objetivo da pesquisa proposto pela autora:

Os objetivos do trabalho, portanto, eram confirmar se existiam, de fato, sinais próprios dos Terena, filmar o uso desses sinais e posteriormente, fotografá-los de forma sistematizada para a pesquisa, analisar qual é a relação desses sinais com a LIBRAS, ou, no caso de se tratar apenas de uma variedade da LIBRAS [*sic*], quais são as diferenças na língua utilizada dessa região em comparação com a LIBRAS [*sic*] utilizada no sudeste. (SUMAIO, 2014, p. 15).

A autora ressalta que a proximidade das Aldeias com os centros urbanos caracteriza, portanto, uma situação de contato entre as línguas, e nesse caso específico, entre a Libras e a Língua de Sinais Terena, o que de certa forma pode influenciar o desuso da língua de sinais de menos prestígio no cerne da Aldeia. Vale recordar que a extinção das línguas de sinais emergentes dentre os povos indígenas também é uma das preocupações de Quadros (2019). Observe a conclusão escrita pela autora em relação à língua de sinais Terena e o desenvolvimento linguístico dos surdos participantes da pesquisa:

Se eles não tiveram nenhum problema no desenvolvimento linguístico na infância, é sinal de que não passaram por privação linguística. Se não tiveram privação linguística e não aprenderam LIBRAS quando crianças, somente na juventude e mesmo assim só alguns deles, isso é um indicativo de que eles usavam outra língua (ou uma língua) quando eram crianças. Se eles não falam nenhuma língua oral, não são oralizados nem em português nem em terena (ou outra L.O.) então essa língua era uma língua de sinais. Se essa língua de sinais não era a língua brasileira de sinais, então eram os sinais terena. (SUMAIO, 2014, p. 111).

Para a aurora “não se pode chegar a uma conclusão definitiva, mas alguns desses sinais podem ser também uma variedade da Libras, pois podemos notar também algumas

⁴⁰ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115690?show=full>.

⁴¹ Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8204556849954955>.

semelhanças entre seus sinais”. Para responder a essa questão serão necessários outros estudos que façam a “comparação detalhada dos sinais” utilizados pelos povos indígenas e a Libras, bem como “um levantamento bibliográfico de todos os índios surdos no Brasil de que se tem notícia e de como se constituem seus sinais” (SUMAIO, 2014, p. 112). Esperamos que o nosso levantamento das teses e dissertações relacionadas aos indígenas surdos possam suscitar novos estudos.

Até o momento apresentamos cinco dissertações: Giroletti (2008) com o trabalho direcionado aos indígenas surdos do povo Kaingang em Santa Catarina, os trabalhos das autoras Vilhalva (2009), Coelho (2011), Lima (2013) e Sumaio (2014) que destacaram em suas obras os empasses relacionados ao processo de inclusão e de comunicação dentre o povo Terena e Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul.

Prosseguindo o nosso levantamento, apresentamos mais uma dissertação, agora vinda da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. A dissertação leva o seguinte título: “*Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins*”⁴², Marlon Jorge Silva de Azevedo⁴³ publicado em 2015, e assim como Vilhalva (2009), Azevedo (2015) também é um pesquisador surdo.

O autor buscou em sua pesquisa, primeiramente, mapear os indígenas surdos na microrregião de Parintins, a saber, as cidades de Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará, com exceção da população indígena falante de Sateré-Mawé, residente em Manaus no Estado do Amazonas. Além de mapear o quantitativo de indígenas surdos, o autor ainda esforçou-se em identificar a forma de comunicação sinalizada usada pela comunidade, especialmente no contexto educacional e, por fim, registrou alguns desses sinais (AZEVEDO, 2015, p. 42).

O autor manauara dividiu a Dissertação em seis capítulos teóricos. Nas primeiras páginas, Azevedo (2015) apresenta algumas considerações sobre os estudos linguísticos direcionados a Libras, aos estudos relacionados às línguas de sinais utilizados pelos povos indígenas e discorre, ainda, sobre o contexto escolar em que as crianças surdas aldeadas se encontram. Na continuação, Azevedo apresenta ainda um excerto histórico sobre a cultura e língua dos Sateré-Mawé, enfatizando novamente a questão da educação escolar indígena. Após apresentar o itinerário metodológico utilizado na pesquisa, o autor discorre sobre os

⁴² Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1900>

⁴³ Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2798510567572411>

resultados obtidos com o mapeamento dos indígenas surdos nos municípios dessa microrregião amazonense.

Na parte final de seu estudo, Azevedo (2015) explana a respeito da “*iconicidade e arbitrariedade na criação dos sinais Caseiros*” e sobre a “*intervenção e contribuição linguística do professor Surdo*” destacando o: intercâmbio sociocultural e linguístico entre a Libras e a língua de sinais Sateré-Mawé. O autor ainda destaca que:

A escola dispõe de sala de recursos para alunos indígenas surdos, porém, dentro dessa realidade, **há falta de professores que dominem a língua nativa Sateré-Mawé para que a escola proporcione um aprendizado trilingue:** Língua Brasileira de Sinais, Língua Sateré-Mawé e Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Nas escolas visitadas onde encontramos surdos, foi observada a falta de matérias visuais, sala de recursos com atendimentos diferenciados para os alunos indígenas, surdos, e indígenas surdos. (AZEVEDO, 2015, p. 94, grifo nosso).

As palavras de Azevedo (2015) reforçam as reivindicações feitas pelas autoras que o precederam nesse mapeamento, ou seja, existe a necessidade urgente de se pensar estratégias políticas e teóricas voltadas a capacitação dos profissionais que lidam diariamente com o público formado por indígenas surdos. Além do treinamento em Libras dos professores, é fundamental que seja registrada e ensinada também, nessas formações, a língua de sinais utilizada pelo povo, assim como o uso adequado de recursos visuais que contemplem as necessidades pedagógicas das crianças surdas aldeadas.

Na parte final do levantamento das dissertações, chegamos a Porto Velho/RO com o trabalho, “*Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí*”⁴⁴, defendido em 2017, pela autora Rosiane Ribas de Souza Eler⁴⁵ na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. O objetivo da pesquisa já se encontra bem claro no próprio título da dissertação, ou seja, mapear os Sinais Paiter Suruí de alunos indígenas surdos, tendo como lócus a aldeia Gapgir, da Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, Estado de Rondônia.

No intuito de alcançar o objetivo principal do estudo, a autora valeu-se de objetivos secundários, a saber: i) identificar a presença da identidade cultural Paiter Suruí na construção dos sinais com a descrição dos gestos e ícones; ii) reconhecer como os ouvintes se relacionam com sinais utilizados; iii) existe o reconhecimento da identidade surda na educação escolar

⁴⁴Disponível em:

<http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202015/21.%20Rosiane%20Ribas%20Mapeamento%20de%20sinais%20da%20educacao%20escolar%20indigena.pdf>

⁴⁵ Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0390263601385505>

indígena (ELER, 2017, p. 17). Observe que a questão das identidades surdas é novamente colocada em evidência, assim como Giroletti (2008).

Neste sentido, Eler (2017) dedicou um capítulo para tratar *da Cultura e Identidade Surda*, destacando o avanço nas pesquisas conhecidas como Estudos Surdos; a pesquisadora destaca ainda o percurso histórico de luta do povo surdo brasileiro e finaliza com uma discussão sobre a temática da cultura e da pedagogia visual. Em relação ao termo “povo surdo”, observe a síntese feita pela autora:

O conceito de povo surdo é caracterizado por incluir todos os indivíduos surdos, independentemente da localidade em que moram, do desenvolvimento linguístico ou não, estão ligados por marcas culturais que os identificam enquanto grupo, que utilizam a língua de sinais, as experiências visuais, sua literatura com características próprias marcadas por sua luta por reconhecimento linguístico e a ligação da cultura visual. São essas e outras características que dão sustentação a tal conceito. (ELER, 2017, p. 52).

A autora reforça que a língua de sinais, a cultura, a identidade surda e as questões diretamente relacionadas à pedagogia visual desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento escolar dos surdos, inclusive dos indígenas surdos. A presença de um adulto surdo e, no caso da educação escolar, de um professor surdo é de grande relevância e imprescindível, “pois é através dele que os alunos surdos veem a possibilidade de alcançar independência” (ELER, 2017, p. 52). Dessa forma, podemos inferir que a autora apresenta, mesmo que não claramente, uma diretriz a ser seguida no processo educacional de indígenas surdos e a necessidade do contato da criança com um professor surdo, objetivando o pleno desenvolvimento linguístico e social desse aluno.

Além das sete dissertações aqui apresentadas (GIROLETTI, 2008; VILHALVA, 2009; COELHO, 2011; LIMA, 2013; SUMAIO, 2014; AZEVEDO, 2015; ELER 2017), também existem registros do trabalho feito por Damasceno (2017)⁴⁶, em Coroa Vermelha na Bahia, com a Língua de Sinais utilizada pelo povo Pataxó. Porém, em nosso trabalho de busca bibliográfica nos sites das instituições de ensino e no Google Acadêmico, não a localizamos, portanto, optamos por não incluí-la no mapeamento, exceto no Quadro 6 Finalizado o levantamento das dissertações, damos prosseguimento à linha temporal com o mapeamento das teses, conforme apresentado a seguir.

⁴⁶ DAMASCENO, L. M. S. **Surdos Pataxó**: inventário das Línguas de Sinais em território etnoeducacional. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

4.2 INDÍGENAS SURDOS: MAPEAMENTO DAS TESES

A primeira das três teses mapeadas trata-se da continuidade do trabalho de Sumaio (2014). Nessa obra, de autoria de Soares⁴⁷ (2018) e que tem como título “*Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha*”⁴⁸, a autora enveredou-se na terra indígena Cachoeirinha, divididas em quatro Aldeias que são próximas ao município de Miranda-MS. Para compreendermos o objetivo da autora em seu trabalho de Doutorado, retomamos a pesquisa no Mestrado, em que a autora não conseguiu chegar na Dissertação a uma conclusão precisa a respeito da problemática elaborada por ela mesma em relação ao fato da língua de sinais Terena ser uma língua de fato ou uma variação da Libras (SUMAIO, 2014, p. 112).

Sendo assim, Soares (2018, p. 7) buscou “descobrir se os sinais que os surdos terena e alguns ouvintes estavam utilizando eram sinais caseiros ou uma língua, e se essa língua seria autônoma ou uma variedade da Libras”. Por se tratar de uma pesquisa de doutorado e, portanto, com um tempo de execução maior, foi possível aumentar quantitativo de dados analisados e assim, chegar a uma conclusão definitiva, conforme se segue:

Utilizando métodos da léxico-estatística, pude perceber que a língua de sinais que os terena usam não é uma variedade da LIBRAS [*sic*], pois elas são muito diferentes em seu léxico, o que podemos perceber principalmente observando seus constituintes fonológicos. No momento presente, portanto, **não é mais necessário ter o cuidado de chamar essa língua de “sinais terena”. Passo agora a chamar esse sistema de “língua terena de sinais”,** especificando que é a língua falada na TI Cachoeirinha, pois é possível que outros terena surdos falem uma língua diferente (surdos terena da TI Araribá, de Avaí-SP, por exemplo) (SOARES, 2018, p. 197, grifo nosso).

De modo que a contribuição deste trabalho para o campo da análise de tipologia de línguas de sinais é muito relevante, em especial, em relação as “configurações de mão, que não estão influenciadas pela escrita de nenhuma língua oral, como em geral acontece com outras línguas de sinais”. A autora afirma ainda que a “língua terena de sinais é independente da Libras e não são sinais caseiros” (SOARES, 2018, p. 198). A próxima tese analisada também seguiu o mesmo princípio e relação de continuidade do trabalho de Soares (2018) e Sumaio (2014).

⁴⁷ A autora passou a utilizar o sobrenome do cônjuge após o matrimônio.

⁴⁸ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155878>.

A tese “*A Educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão*”⁴⁹, foi concluída em 2019 e se trata de um Doutorado em Educação da UFGD, cuja autoria é de Luciana Lopes Coelho. No mestrado, a autora defendeu sua dissertação intitulada “*Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá*”, em que analisou os processos de interação e comunicação dos indígenas surdos na família e na escola (COELHO, 2011). As perguntas norteadoras que nortearam a Tese foram:

Quais os discursos sobre a constituição e a diferença circulam na escola indígena? Como os discursos e concepções sobre a diferença dos sujeitos surdos são constituídos e multiplicados nas comunidades indígenas? Como esses discursos funcionam na escola diferenciada indígena? De que modo os professores explicam suas experiências e práticas de ensino de estudantes surdos na educação escolar indígena? (COELHO, 2019, p. 19).

Para responder a essas perguntas, a autora elege alguns objetivos para o seu trabalho de doutorado, e o principal deles centrou-se em “investigar os discursos sobre as diferenças que circulam no contexto escolar” do Povo Guarani e Kaiowá, em especial dos surdos indígenas destes Povos. Na sequência, buscou mapear e analisar os discursos dos profissionais e outros membros da comunidade em relação ao processo de educação indígena, a constituição de uma educação escolar diferenciada, as diferenças entre os sujeitos e aos sujeitos surdos; e problematizou as experiências e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores no processo de ensino de indígenas surdos. Por fim, se propôs a “analisar as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma educação inclusiva na escola diferenciada indígena”. A pesquisa foi realizada em seis escolas localizadas nas terras indígenas: Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu) no Sul do Estado do Mato Grosso do Sul (COELHO, 2019, p. 20).

Na conclusão de seu trabalho, a autora aponta algumas preocupações. O primeiro destaque é o “modelo educacional proposto para as escolas indígenas brasileiras”, que é inteiramente baseado no ensino da língua materna indígena como primeira língua e do português como segunda língua, deixando de lado os alunos surdos, ressaltando que “as estratégias de ensino têm invisibilizado as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos” e, dessa forma, “não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas” (COELHO, 2019, p. 145). Mais uma vez reforçamos a necessidade da criação de políticas e estratégias públicas que

⁴⁹ Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/925>.

registrem, preservem, valorizem e divulguem as línguas de sinais utilizadas pelos diferentes povos indígenas já catalogados.

Chegamos à análise da última tese encontrada nesse interstício de tempo. É interessante ressaltar que ela nos remete aos primeiros trabalhos citados logo na introdução desse estudo, ou seja, aos artigos publicados por Kakumasu (1968) e por Ferreira-Brito (1984), que apresentaram a existência de duas línguas de sinais distintas no território brasileiro e lançaram luz aos estudos relacionados às línguas de sinais indígenas com a descrição da Língua de Sinais Urubu Kaapor, usada pelos indígenas no Maranhão.

Diferentemente de todos os outros trabalhos apresentados anteriormente, esse trabalho é o primeiro oriundo de um Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, nesse caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A tese “*Os Ka'apor, os gestos e os sinais*”⁵⁰ é de autoria de Gustavo Godoy⁵¹, e trata-se de uma obra robusta com 386 páginas divididas em sete longos capítulos. O autor inicia seu trabalho com a apresentação do povo Ka'apor⁵², descrevendo a língua tupi como sendo a forma de comunicação mais comum por este povo e no atual território ocupado por eles no que restou da Amazônia maranhense.

A autora descreveu o perfil de alguns dos indígenas surdos e o modo que tecem a suas redes de relações, tanto entre os seus pares surdos, como também com os ouvintes que usam a língua de sinais Ka'apor. O pesquisador ressaltava que os “surdos são usuários motivadores” dos sinais e que, os ouvintes também são “usuários adaptadores, que passam a sinalizar na presença de alguém surdo” (GODOY, 2020, p. 362). O autor continua com a seguinte análise comparativa:

Do nível fonológico, que Kakumasu chama de “gestêmico” (que Stokoe⁵³ chamará de “quirêmico”) Kakumasu diz que as características mais importantes para a análise seriam (1), (2) e (3). Kakumasu não prova ponto por ponto seu argumento, entretanto cria um sistema de transcrição para estes “fonemas” dos sinais”. Para “demonstrar” suas unidades gestêmicas, Kakumasu (1968: 279-280) enumera uma lista de 20 itens lexicais. (GODOY, 2020, p. 54).

Podemos de certa forma inferir que existe uma necessidade urgente de se analisar as línguas de sinais utilizadas pelos povos indígenas, incluindo os Apinajé, e assim comprovar, por meio de estudos comparativos, a existência dos níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos dessas línguas e, assim, dar a elas o devido crédito enquanto línguas naturais.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/tese:godoy-2020>.

⁵¹ Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0233614350539729>.

⁵² Nesta seção especificamente optamos pela grafia Ka'apor utilizada pelo autor (GODOY, 2020) e não Kaapor conforme outras obras.

⁵³ Linguista americano que comprovou o status de língua das línguas de sinais. STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics - Occasional Papers** 8, 1960.

Um ponto interessante que Godoy (2020, p. 129) aponta é a “resiliência da língua de sinais Ka’apor, persistindo, inclusive, mais que outros aspectos da cultura deste povo”, pois os relatos da existência dela é do início do século XX ou até mesmo antes. Ressalta ainda que, a língua Ka’apor continua em expansão “a partir de fontes diversas que servem de modelo linguístico” e o conhecimento prévio da comunidade, inclusive dos ouvintes que já estavam habituados a conversarem em língua de sinais por terem “contato com surdos mais velhos ou, ainda, os gestos que acompanham a língua Ka’apor falada” favorecem a preservam dessa língua (GODOY, 2020, p. 130).

Na conclusão desta tese, somos informados que existem atualmente quinze indígenas surdos dentre o povo Ka’apor e que o “uso cotidiano da sinalização é renovado” sempre que um surdo está presente, que os ouvintes do povo têm uma forma de gestualização peculiar, porém, é diferente das línguas de sinais que mantêm uma estrutura padrão de acordo com a sua “rede de comunicação” e das “microcomunidades que envolvem os surdos em diferentes aldeias”. Apresenta, por fim, uma problematização em relação ao aprendizado de uma “língua institucional”, como é o caso da Libras, informando que, de modo genérico, “necessita de escolas, de associações e de leis para se ampliar e se estabilizar enquanto língua de uma comunidade” (GODOY, 2020, p. 361). A seguir, apresentamos o quadro sintético das dissertações e teses levantadas:

Quadro 6 - Dissertações publicadas entre 2000 a 2020

ANO	DISSERTAÇÃO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2008	Cultura surda e educação escolar Kaingang	Marisa F. Padilha Giroletti	UFSC	Educação
2009	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul	Shirley Vilhalva	UFSC	Linguística
2011	A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Luciana Lopes Coelho	UFGD	Educação
2013	A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	Juliana Maria Da Silva Lima	UFGD	Educação
2014	Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos	Priscilla Alyne Sumaio	Unesp	Linguística e Língua Portuguesa
2015	Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-mawé na microrregião de Parintins	Marlon Jorge Silva De Azevedo	UEA	Letras Artes.

2017	Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí	Rosiane Ribas De Souza Eler	UNIR	Letras
2017	Surdos Pataxó: Inventário Das Línguas De Sinais Em Território Etnoeducacional ⁵⁴	Leticia Souza Magalhaes Damasceno ⁵⁵	UFBA	Língua E Cultura

Fonte Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Teses publicadas entre 2000 a 2020

ANO	TESE	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2018	Língua Terena de Sinais: Análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha	Priscilla Alyne Sumaio Soares	Unesp	Linguística e Língua Portuguesa
2019	A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão	Luciana Lopes Coelho	UFGD	Educação
2020	Os Ka'apor, os gestos e os sinais	Gustavo Godoy	UFRJ	Antropologia Social

Fonte: Elaborado pela autora.

É gratificante percebermos o aumento no número de pesquisa direcionadas aos indígenas surdos. Neste sentido, é válido ressaltar a influência positiva que a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) exerceram para o desenrolar de tais estudos. A seguir apresentamos os resultados iniciais de nosso trabalho de pesquisa, um estudo pioneiro sobre a existência de indígenas surdos Apinajé, enfatizando especificamente a situação da educação escolar destes indígenas.

⁵⁴ Dissertação descrita por Quadros e Silva (2017, p. 143).

⁵⁵ Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7943905153208684>.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS: UM OLHAR PARA O CONTEXTO APINAJÉ

No Capítulo 3 deste estudo observamos que, no início do século passado, o Povo Apinajé era composto por aproximadamente 4.200 indígenas em apenas quatro aldeias, e que, por causa das doenças e dos conflitos armados com os não indígenas esse número caiu consideravelmente, chegando a menos de 50% do total registrando anteriormente (MATTA, 1976; NIMUENDAJÚ, 1983). No ano de 2007 foram catalogados 1.786 indígenas Apinajé divididos em quinze aldeias, e já em 2011 o quantitativo de Apinajé subiu para 1.847 indígenas alocados em 24 aldeias (ALBUQUERQUE, 2008); (ALMEIDA, 2011). Atualmente os Apinajé compõem uma população de 3.009 indígenas, distribuídos em 53 aldeias (DSEI/TOC, 2021).

Tabela 1 - Dados Populacionais

QUANTIDADE DE ALDEIAS	NÚMERO DE APINAJÉ	ANO	AUTOR
4	4200	-	NIMUENDAJÚ, 1983
15	1786	2007	ALBUQUERQUE, 2008
24	1847	2011	ALMEIDA, 2011
54	3009	2021	DSEI/TOC, 2021

Fonte: DSEI/TOC (2021).

Em dez anos observamos um crescimento populacional considerável de indígenas do Povo Apinajé, entretanto, o que nos chama a atenção é o aumento no quantitativo de aldeias, que saltaram de 24 em 2011 (ALMEIDA, 2011), para 53 aldeias em 2021 (DSEI/TOC, 2021). Esperamos que o surgimento de novos estudos científicos que explique os motivos de tal crescimento. Já em relação ao nosso objeto de estudo, localizamos sete indígenas surdos Apinajé. A seguir apresentamos o Quadro com a ordem cronológica de nascimento de cada um deles e a sua respectiva aldeia.

Quadro 8 - Indígenas surdos Apinajé

ALDEIA	ABREVIÇÃO DO NOME ⁵⁶	ANO DE NASCIMENTO
Bacaba	D.L.R.A	1968
⁵⁷Palmeiras	O.B.S.A	1974
Mariazinha	M.Z.F.A	1995
Palmeiras	R.B.S.A	2007
Patizal	G.S.F.A	2010
São José	L.E.D.A	2012
Patizal	A.J.S.F.A	2016

Fonte: DSEI/TOC (2021).

⁵⁶ Foram utilizadas apenas as iniciais dos nomes.

⁵⁷ O motivo do uso da marcação em negrito será explicado em seguida.

Neste mapeamento destaca-se primeiramente o caso da indígena O. B. S. A, de 48 anos que é mãe do indígena surdo R. B. S. A., que está com quinze anos atualmente e na segunda Aldeia temos uma situação de contato linguístico de pelo menos dois surdos e que inferimos utilizarem uma mesma forma de comunicação não reconhecida, o G. S. F. A. de treze anos e a A. J. S. F. A de seis anos. A fato de em ambos os contextos temos um interlocutor surdo constante, tende a favorecer o desenvolvimento de uma língua de sinais (SACKS, 1990; BERNARDINO, 2014).

Esperamos que este mapeamento possa servir de “mola motriz” para novos estudos que contemplem temáticas como: a aquisição de uma língua de sinais como primeira língua para os indígenas surdos Apinajé, a influência da Libras na forma de comunicar dos indígenas surdos Apinajé, a importância do contato entre surdo e surdo para o desenvolvimento de uma língua de sinais local do povo Apinajé, e muitos outros. A seguir apresentamos a distribuição das aldeias, dos indígenas surdos, das escolas indígenas, e da escola indígena com alunos surdos matriculados.

Conforme vimos, o crescimento populacional dos Apinajé é notório e, de certa forma, isto também se reflete no aumento do número de escola indígenas localizadas nas terras do Povo Apinajé. Em relação ao número de indígenas surdos, existem dois deles que estão matriculados na Escola Estadual Indígena Katàm, localizada na Aldeia Palmeiras. Esta Escola não possui nenhum profissional tradutor e intérprete de Libras (DRE/TO, 2021). Outra dados 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.

Em relação aos dois outros indígenas surdos em idade escolar, a saber, a G. S. F. A de onze anos, moradora da Aldeia Patizal e a L. E. D. A de nove anos, moradora da Aldeia São José, a perspectiva não é diferente dos demais, mesmo que sejam matriculados na escola Katam, ou seja, não receberam uma educação escolar que atenda às suas necessidades enquanto surdo. Não existe a oferta de uma educação escolar que contemple as especificidades linguísticas e culturais dos indígenas surdos Apinajé. Assim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para a implementação de medidas que mudem pelo menos a situação da A. J. S. F. A de apenas cinco anos e que reside na Aldeia Patizal, que deverá em ser matriculada na escola indígena de sua aldeia. Na sequência, apresentamos algumas propostas que podem contribuir para o início da mudança na educação escolar dos indígenas surdos Apinajé.

Antes, porém, pontuaremos alguns desafios rodeiam a educação escolar de indígenas surdos, incluindo os indígenas surdos do povo Apinajé. No cerne desse trabalho destacamos o impasse relacionado à língua de instrução a ser utilizada dentro das salas de aulas, com a presença de indígenas surdos (GIROLETTI, 2008; VILHALVA, 2009; COELHO, 2011; LIMA, 2013; SUMAIO, 2014; AZEVEDO, 2015; ELER, 2017). No caso dos indígenas surdos Apinajé, percebemos o total descaso da DRE/TO e CEEEI/TO em relação ao acesso deste público a educação escolar e conseqüentemente às línguas portuguesa e Apinajé na modalidade escrita. Vale destacar que, pela condição auditiva inerente às pessoas surdas, o processo educacional realizado pelo viés auditivo, ainda que na língua do povo, é inacessível aos surdos. Observe as palavras de Vilhalva (2009) em relação a essa problemática:

A Educação hoje trata a **língua portuguesa como se fosse a única língua do País**, mesmo que existam diversas publicações sobre as diversas línguas indígenas e uma legislação da língua de sinais. É observado que o órgão governamental responsável pela educação entra em contradição quando informa investimento e incentivo para escolas bilíngues e ao mesmo tempo investe numa única avaliação que á a língua portuguesa. Entretanto, gera conflitos linguísticos, em que é percebido que nesse

espaço da pesquisa a **língua portuguesa é como segunda língua tanto para os indígenas surdos como para os ouvintes**. (VILHALVA, 2009, p. 19, grifo nosso):

A autora apresenta um ponto inicial que merece a nossa atenção: o fato do Brasil ser um país multilíngue e multicultural e, ao mesmo tempo, ser tratado como monolíngue e monocultural, com avaliações pautadas única e exclusivamente no viés da língua portuguesa. Numa segunda reflexão, de certa forma, a autora denuncia a ausência de políticas públicas voltadas à educação escolar dos indígenas surdos, “o MEC [Ministério da Educação e Cultura] não desenvolveu nada específico para o indígena surdo, pensando em outra língua usada que não fosse a Libras” (VILHALVA, 2009, p. 53).

Partindo da constatação que os indígenas surdos Apinajé não dominam fluentemente a Libras, mas que possuem uma forma de comunicação própria, é latente, a necessidade de sistematizar o registro e o ensino da língua de sinais local, ou seja, aqueles sinais que surgem de forma espontânea no seio da comunidade e/ou dentro das escolas indígenas. Assim, é necessário pensar uma educação escolar diferenciada que contemple os indígenas surdos e suas necessidades linguísticas, culturais e na construção da sua identidade enquanto indígena e como surdo (GIROLETTI, 2008; VILHALVA, 2009; COELHO, 2011; LIMA 2013; SUMAIO, 2014; AZEVEDO, 2015; ELER 2017; SOARES, 2018; COELHO, 2019).

[...] faz-se necessário que o **professor índio e não índio que atuam nas escolas indígenas tenham conhecimento dos sinais emergentes e da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Isso lhes permitirá atuar favoravelmente no processo de escolarização do índio surdo, respeitando suas especificidades linguísticas, que requerem o **ensino da língua de sinais como língua natural** e o ensino da língua portuguesa com **metodologia de ensino de segunda língua para surdos, facilitando a aprendizagem da mesma, destacando as adaptações e acesso ao currículo**. (VILHALVA, 2009, p. 82, grifo nosso).

Antes de apresentarmos algumas diretrizes para a educação escolar dos indígenas surdos Apinajé, propormos a reflexão sobre a questão das identidades surdas deles, de modo que podemos inferir que os indígenas surdos Apinajé também encontram-se, em sua maioria, na mesma situação que os indígenas Kaingang retratado por Giroletti (2008), isto é, possuem uma identidade surda embaçada (PERLIN, 2008).

Em outras palavras, existe um desconhecimento sobre as questões linguísticas, identitárias e culturais da surdez, tanto pelo próprio surdo como também por seus familiares que, de modo geral, não conseguem compreender a fala, também não utilizam uma língua de sinais padronizada, pois nunca tiveram quem os ensinasse, ou mesmo, o contato com alguém fluente em Libras, por exemplo, e, em sua maioria, são vistos como pessoas incapacitadas, inertes.

Vale destacar que eu mesma me encontrava na identidade surda embaçada até os dezoito anos de idade, pois, até então o meu convívio social era exclusivamente com pessoas ouvintes que, em geral, não conheciam a Libras, ou até mesmo eram contrárias ao uso dela na minha comunicação. A mudança desta realidade só foi possível graças ao contato com os meus pares, ou seja, outros surdos. Neste sentido, tendo como base os trabalhos de Giroletti (2008), Vilhalva (2009) e Azevedo (2015) e no contexto da educação dos indígenas surdos Apinajé é que apresentamos três sugestões/orientações que objetivam possam nortear as discussões sobre a melhoria da educação escolar dos indígenas surdos do norte do Tocantins, a saber:

I - Criação de uma classe multilíngue para indígenas surdos Apinajé

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021⁵⁸ altera a Lei nº 9.394/1996 e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, que diz no Art. 60:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, **classes bilíngues de surdos**, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, grifo nosso).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), os indígenas têm o direito a uma educação bilíngue (na língua do povo e na língua portuguesa). Com a inclusão da educação bilíngue para surdos na LDB após atualização em 2021, o surdo também passa a ter o direito a uma educação em Libras como língua de instrução e na língua portuguesa escrita, ou seja, uma educação bilíngue (BRASIL, 2021). Logo, entende-se que os indígenas surdos passam a ter direito a uma educação multilíngue: na língua do povo, na língua portuguesa, em Libras e na língua de sinais local.

Corroborando com estas diretrizes, temos ainda outros documentos que destacam o direito dos surdos, indígenas ou não, à uma educação bilíngue em Libras. Neste sentido podemos destacar, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o Plano Nacional de Educação⁵⁹ (BRASIL, 2014), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)⁶⁰ e o Plano Estadual

⁵⁸ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>.

⁵⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

⁶⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

de Educação do Tocantins⁶¹ (TOCANTINS, 2015) que dispõem sobre a oferta de uma educação bilíngue aos surdos, tendo como língua de instrução a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita.

Consideramos importante relatar que atualmente institui-se a Comissão Para Estudos da Educação Bilíngue Para Surdos no Estado do Tocantins (TOCANTINS, 2021) da qual também faço parte, o objetivo deste grupo de trabalho é conduzir a implementação dessa modalidade de educação em todo o Estado. De modo que, esperamos que fornecer insumos para a melhoria da educação desta parcela da população indígena, e, que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEEI/TO⁶² e a DRE/TO possam tomar as devidas providências a favor dos indígenas surdos tocantinenses. Retornando ao contexto Apinajé, destacamos que o ideal é que a criação da classe multilíngue priorize a aldeia que tenha o maior número de surdos ou a proximidade entre eles. Assim sendo, as escolas localizadas em Palmeiras ou em Patizal.

Além das prerrogativas legais citadas acima, a criação desta modalidade de educação (classe multilíngue para os indígenas surdos Apinajé) justifica-se também para a padronização e preservação da possível língua de sinais emergente destes indígenas surdos (VILHALVA, 2009), para a difusão da Libras (BRASIL, 2005) e para o desenvolvimento de identidades surdas que possam constituir estes indígenas (GIROLETTI, 2008). Ao se pensar em uma classe multilíngue para surdos é fundamental pensar também no corpo técnico e docente desta escola, sendo assim, apresentamos uma segunda sugestão a ser analisada pelo CEEEI/TO e a DRE/TO.

II - Contratar um instrutor/professor surdo para o ensino da Libras na escola indígena

A inserção de um instrutor/professor surdo na escola indígena selecionada para a implementação desta classe multilíngue tem os seguintes objetivos principais: i) ensinar Libras (BRASIL, 2005); ii) servir de modelo linguístico (AZEVEDO, 2015); contribuir com a construção das identidades dos indígenas surdos (GIROLETTI, 2008). Observamos ao longo da análise dos trabalhos de Giroletti (2008), Vilhalva (2009), Coelho (2011), Lima (2013), Sumaio (2014), Azevedo (2015), Eler (2017), Soares (2018) e Coelho (2019), que o contato entre os pares surdos do mesmo povo é fundamental para o desenvolvimento da língua de

⁶¹ Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/>.

⁶² Maiores informações sobre CEEEI/TO disponíveis em: <https://www.to.gov.br/seduc/noticias/conselho-estadual-de-educacao-escolar-indigena-toma-posse-em-palmas/5syvwkwilt8t>

sinais local, e que o contato diário com um professor surdo irá proporcionar o aprendizado da Libras aos indígenas surdos e ouvintes.

Inferimos que, a partir do momento em que os indígenas surdos aprenderem a Libras, será possível promover uma educação de qualidade a estes alunos, tendo em vista que poderão ser pensadas estratégias de ensino e de aprendizagem numa língua que seja compreendida por eles. Espera-se ainda que seja possível fazer analogias com a língua de sinais emergente do povo Apinajé e, posteriormente, será possível formar tradutores e intérpretes indígenas que sejam capazes de realizar as tarefas de tradução e interpretação em quaisquer uma das quatro línguas envolvidas (a língua Apinajé escrita, a língua portuguesa escrita, a Libras e a possível língua de sinais local).

Não estamos propondo a contratação do tradutor e intérprete de Libras imediatamente, apesar de considerarmos este profissional indispensável para o processo educacional dos surdos. Entretanto, destacamos que primeiro é preciso que os indígenas surdos dominem a Libras, para que depois seja contratado o profissional de tradução e de interpretação. Sendo assim, sugerimos que a classe multilíngue funcione num primeiro momento para o ensino da Libras, e que também possa contribuir para a nossa terceira sugestão, a seguir.

III - Fazer o registro da língua de sinais local para que essa não seja extinta

Reafirmando as palavras de Vilhalva (2009) e Quadros (2019), que destacam a necessidade de se criar políticas públicas que visem à preservação das línguas de sinais faladas por pequenos grupos, pois o risco de extinção a que elas estão expostas é alto. As autoras apontam pelo menos duas razões que justificam tal possibilidade: i) o baixo número de sinalizantes da língua dentre o povo indígena; e, ii) em segundo plano, o contato que as crianças têm com a Libras na escola, tende a fazer com que elas a levem para comunidade, o que pode gerar uma substituição da língua de sinais local ou emergente pela Libras.

Voltando o olhar para o contexto Apinajé, é preciso lembrar 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, assim como vimos no caso dos povos descritos no quadro 9. Entretanto, gostaria de enfatizar que o desejo de saber um pouco mais sobre a forma de comunicação dos indígenas surdos Apinajé não foi esquecido, apesar de não poder fazer a pesquisa de campo prevista no projeto original,

Assim sendo, como docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), propus à coordenação do Curso de Educação do Campo, a realização da disciplina Libras exclusiva para os alunos indígenas aldeados. A proposta foi aceita prontamente e aconteceu no formato remoto⁶³ no primeiro semestre de 2021. Vale esclarecer que a UFNT no campus de Tocantinópolis conta com um alunado composto por vários povos indígenas em seus cinco cursos de graduação e que a disciplina Libras foi ofertada a 18 graduandos indígenas, sendo eles dos povos Krikati, Karajá, Guajajara e Apinajé, este último sendo a maioria.

Como a disciplina foi ofertada na Licenciatura em Educação do Campo, é preciso explicar que está previsto a realização das atividades acadêmicas em dois períodos distintos, o *tempo universidade*, que é o momento em que os alunos são expostos a uma carga horária teórica, e o *tempo comunidade*⁶⁴, que é o momento que os discentes precisam regressar a sua comunidade, no caso dos indígenas a suas aldeias para aplicar ou desenvolver alguma atividade ou projeto.

Como os alunos indígenas Apinajé estavam nas aldeias e tinham acesso aos surdos que lá estavam, foi proposta a realização de um levantamento dos sinais utilizados pelos indígenas surdos durante o tempo comunidade. Como parte da descrição das atividades, os alunos precisavam localizar os indígenas surdos de sua aldeia ou de alguma aldeia próxima, identificar e registrar os sinais utilizados relacionados a família, alimentos, natureza e cultura, conforme roteiro enviado na descrição da atividade. Os sinais foram registrados pelos próprios alunos indígenas por meio de fotos e vídeos e encontram-se salvos no *Google Drive* da disciplina.

Para exemplificar um pouco a diferenciação dos sinais utilizados pelos indígenas surdos Apinajé e a Libras, reproduzimos com a nossa imagem, alguns dos sinais catalogados pelos alunos. Optamos por usar a minha própria imagem, por não temos a autorização para o uso das imagens dos alunos, nem dos indígenas surdos e ainda pelo fato da nossa pesquisa não ter sido submetida ao Comitê de Ética em pesquisas científicas.

⁶³ O ensino no formato remoto contempla aulas mediadas por videoconferências, trabalhos de pesquisa, leitura de artigos acadêmicos dentre outros recursos metodológicos.

⁶⁴ De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2018, p. 34), essa graduação “busca trabalhar a partir da pedagogia da alternância enquanto pressuposto metodológico que envolve a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Como práticas de alternância compreendem-se as experiências pedagógicas inovadoras na formação de jovens do campo”.

Figura 3 - Sinal de fogo usado pelos indígenas Apinajé



Fonte: Reproduzido pela autora para a dissertação.

É possível perceber que a representação do sinal utilizado pelos indígenas surdos Apinajé reflete a cultura do povo, ou seja, para se fazer fogo é preciso abanar com um instrumento feito de palha e assoprar. Neste caso, podemos dizer que o sinal é icônico e apresenta duas configurações de mãos distintas, sendo que a mão dominante (direita) também apresenta um movimento que remete o ato de abanar o fogo, e a expressão facial de assoprar. Note que o sinal em Libras é bem diferente.

Figura 4 - Sinal de fogo em Libras



Fonte: Capovilla; Raphael (2004).

No sinal em Libras nota-se que o destaque são as chamas do fogão e não o objeto que produz o fogo. Pode-se dizer que, de acordo com a cultura não indígena, este sinal também apresenta traços icônicos, percebe-se ainda que as duas mãos têm a mesma configuração de mão e o mesmo movimento dos dedos. A seguir apresentamos mais um exemplo das diferenças entre a possível língua de sinais Apinajé e a Libras.

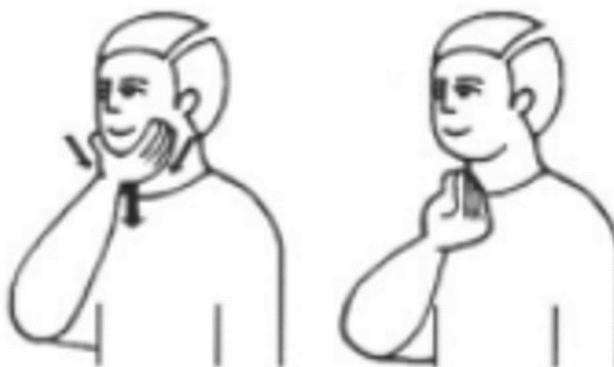
Figura 5 - Sinal de homem usado pelos indígenas Apinajé



Fonte: Reproduzido pela autora para a dissertação.

Novamente percebe-se uma representação cultural no sinal empregado pelos indígenas Apinajé, tendo em vista que havia o costume de se cortar os cabelos dos homens do Povo utilizando uma machadinha. Embora hoje, provavelmente este traje cultural não esteja tão presente nesta cultura, devido ao contato com as tecnologias dos não indígenas, o sinal ainda preserva esta relação. O sinal de ‘homem’ é feito apenas com uma das mãos e representa o ato de cortar o cabelo, já na Libras o referente para ‘homem’ destaca a barba.

Figura 6 - Sinal de homem em Libras



Fonte: Capovilla; Raphael (2004).

Ao compararmos os dois exemplos apresentados percebemos nitidamente a diferença entre os sinais de ‘fogo’ e ‘homem’ na possível língua de sinais Apinajé e a Libras. Esta é uma das razões que propomos em nosso projeto, pois entendemos que os indígenas surdos Apinajé têm uma forma de comunicação que se difere da Libras, porém ainda não é possível afirmar com exatidão que se trata de uma língua de sinais. Esperamos que este trabalho possa

influenciar outros pesquisadores a darem continuidade nesse levantamento, e que os Apinajé possam ter a sua língua de sinais reconhecida, assim como às dos povos descritos a seguir:

Quadro 9 - Língua(s) de sinais indígenas catalogadas

POVO	LINGUA DE SINAIS	AUTOR(ES)
Ka'apor	Ka'apor	Kakumasu (1968); Ferreira-Brito (1984); Godoy (2020)
Kaingang	Kaingang	Giroletti (2008)
Guarani-Kaiowá	Guarani-Kaiowá	Vilhalva (2009); Coelho (2011), (2019); Lima (2013);
Terena	Terena	Vilhalva (2009); Sumaio (2014); Soares (2018)
Sateré-Mawé	Sateré-Mawé	Azevedo (2015)
Paiteer Suruí	Paiteer Suruí	Eler (2017)
Pataxó	Pataxó	Damasceno (2017)

Fonte: Elaborado pela autora.

Não pretendemos com esse estudo encerrar as discussões acerca do processo educacional dos indígenas surdos Apinajé, pelo contrário, esperamos que este trabalho seja o pontapé para que a educação escolar dos indígenas surdos Apinajé entre na pauta de discussão do CEEEI/TO e da DRE/TO. Esperamos ainda que os insumos sobre a *i) criação de uma classe multilíngue para indígenas surdos Apinajé; ii) a contratação de instrutor/professor surdo para o ensino da Libras na escola indígena, e; iii) fazer o registro da língua de sinais local* possam nortear tais discussões. A seguir, apresentamos a análise interpretativo dos dados coletados em nossa pesquisa.

6 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Iniciamos nosso penúltimo capítulo destacando a confirmação da nossa hipótese, de que os indígenas surdos Apinajé não recebem uma educação escolar condizente com a sua condição de ser surdo. Conforme dito anteriormente, está afirmação é possível pelas análises e pelo cruzamento dos dados obtidos junto a DRE/TOC (2021) e o DSEI/TO (2021). Assim sendo, dos sete indígenas surdos mapeados, apenas dois estão matriculados na Escola Indígena Katãm. Destaca-se ainda o fato de que em nenhuma das onze escolas indígenas possui professores com formação especializada para o atendimento de surdos e nem tradutores e intérpretes de Libras (DRE/TOC, 2021).

Apenas inserir o profissional de tradução e interpretação da Libras neste contexto não irá solucionar a questão da educação escolar dos indígenas surdos Apinajé. É preciso esclarecer à SEDUC/TOC, à DRE/TOC qual formação e a função do tradutor-intérprete de Libras/português para atuar no contexto educacional (CARVALHO; GUEDES, 2021).

Outro aspecto que precisa ser pensado antes desta contratação é o fato de os indígenas surdos desconhecerem a Libras. Para elucidar a importância da Libras para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, voltaremos ao meu exemplo pessoal. Apesar de ser oralizada em língua portuguesa e conseguir me comunicar com a maioria as pessoas ouvintes, foi com o uso da Libras que obtive a possibilidade de expressar plenamente os meus pensamentos. Em outras palavras, é com ela que me sinto confortável e, acompanhando esta linha de raciocínio, é imperativo que os indígenas surdos Apinajé aprendam a Libras, e, que esse aprendizado aconteça à luz dos documentos citados nesta Dissertação (FENEIS, 1999; BRASIL, 2005; TOCANTINS, 2015), ou seja, espera-se a efetivação da contratação de surdos como professores bilíngues.

No intuito de otimizarmos o aprendizado da Libras e dos conteúdos escolares pelos indígenas surdos Apinajé é preciso pensar sobre a criação de uma classe de educação bilíngue para surdos (FENEIS, 1999, p. 2) (BRASIL, 2005, Art. 22, inciso I) (TOCANTINS, 2015 meta 6.6). Uma classe que possibilite agrupar os sete indígenas surdos em um único espaço físico, permite o encontro entre pares, incluindo o professor surdo, que poderá servir de modelo linguístico para os alunos (AZEVEDO, 2015), e ainda, auxiliar no desenvolvimento da sua identidade enquanto indígena e surdo (GIROLETTI, 2008; PERLIN, 2008).

Outro elemento que merece nossa atenção, é o fato de já termos apresentado dados preliminares sobre a existência de uma forma de sinalização própria do povo Apinajé, e que, apesar de não ter sido possível comprovar a existência ou não de uma língua de sinais de fato,

é, preciso ter um certo cuidado ao se introduzir a Libras no seio das aldeias. De certa forma, pode-se desestimular o uso dos sinais usados localmente, causando assim o extermínio desta possível língua de sinais. Neste sentido, destacamos que caberá ao professor de Libras surdo a habilidade de ensinar Libras, aprender os sinais usados localmente e fazer a analogia entre as duas sinalizações.

Por fim, para que a idealização de uma classe multilíngue para os indígenas surdos Apinajé aconteça realmente, compreendemos que será preciso um estreitamento de relações entre a SEDUC/TO, CEEEI/TO, DRE/TOC e a assessoria da comissão designada para a criação da educação bilíngue para surdos no Estado (TOCANTINS, 2021). A partir desta parceria será possível estabelecer as diretrizes que direcionem a educação escolar dos indígenas surdos, assim como, a formação dos professores desta turma sobre as diferentes metodologias de educação de surdos, sobre as especificidades da surdez, sobre a Libras e sobre os indígenas surdos.

Esta pesquisa produziu uma série de insumos que poderão auxiliar a implementação e a melhoria na educação escolar dos indígenas surdos Apinajé, dentre eles é possível destacar, a análise das dissertações e teses nos ajudaram a entender como é a educação dos indígenas surdos de diferentes povos, em especial o Povo Guarani-Kaiowá conforme relatado por Vilhalva (2009).

Compreendemos que a educação escolar desse público, de modo geral, ocorre em salas de aula mistas, ou seja, junto com os demais alunos indígenas com ou sem deficiência. Nestas classes há a presença de um tradutor-intérprete de Libras não indígena que, com o tempo, também adquire habilidades para a comunicação na língua do povo. Nota-se também que existe, em alguns casos, a presença do professor surdo de Libras, e que, os professores regentes, em sua maioria, desconhecem as metodologias de ensino e de aprendizagem específicas para surdos indígenas (GIROLETTI, 2008; VILHALVA, 2009; COELHO, 2011; LIMA 2013; SUMAIO, 2014; AZEVEDO, 2015; ELER 2017; SOARES, 2018; COELHO, 2019).

Parafraseando o título do Manifesto (FENEIS, 1999), a educação que nós surdos queremos acabou de incluída na LDB como modalidade de ensino (BRASIL, 2021), ou seja, uma educação bilíngue em Libras e em língua portuguesa escrita. Neste sentido, é preciso refletir que não precisamos copiar os exemplos dos povos indígenas citados ao longo desta Dissertação, e sim, fazer uma educação que contemple as especificidades dos indígenas surdos Apinajé, em uma classe multilíngue de surdos. Vale dizer que quando pensamos em uma classe multilíngue, estamos falando de se usar a estrutura física existente na escola

indígena, mas que precisa ser pensada para além da língua portuguesa e da língua Apinajé. Entretanto, para que isso se realize, ainda é preciso refletir sobre qual será a língua de instrução utilizada nesta sala de aula, e, é sobre isso que falaremos em nossas reflexões finais.

7 REFLEXÕES FINAIS

Quando paramos para pensar sobre o processo educacional de surdos indígenas, é preciso refletir sobre as singularidades que envolvem o ensino e a aprendizagem deste público rodeados por uma pluralidade linguística. Assim, nos perguntamos qual será a língua de instrução destes alunos? Intuitivamente somos levados a responder prontamente que a língua de instrução dos indígenas surdos deve ocorrer prioritariamente em uma língua de sinais. Em nosso trabalho defendemos que os indígenas surdos Apinajé aprendam a Libras, registrem os sinais locais e que sejam capazes de comparar as duas línguas de sinais.

Entretanto, o aprendizado da Libras poderá proporcionar aos indígenas surdos o acesso às informações, aos conteúdos escolares e, possivelmente, a participação ativa nas atividades culturais do povo. 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, pois o tipo de educação pautado pelo viés auditivo não atende aos indígenas surdos.

Compreendemos que a educação escolar indígena tem a autonomia pra incluir, em seu currículo, disciplinas que estejam relacionadas às necessidades locais, de modo que, diante do contexto do povo Apinajé, faz-se necessário a inserção da disciplina de Libras a ser ministrada, preferencialmente, por um surdo. Conforme defendemos em nosso trabalho, a presença de um surdo adulto fluente em Libras poderá contribuir com o desenvolvimento linguístico, cultural, e ainda, auxiliar na construção das identidades enquanto indígenas e surdos.

O professor surdo também poderá auxiliar no mapeamento dos sinais usados localmente, utilizando a Libras com base linguística para o desenvolvimento da linguagem. Isto auxiliará na produção de insumos para novas pesquisas, que objetivem a comprovação da existência de uma língua de sinais própria do Povo Apinajé; o professor surdo poderá servir de formador para os professores das escolas indígenas, apresentando a eles diferentes metodologias de ensino para surdos.

Entendemos que, além de dar visibilidade aos indígenas surdos Apinajé, a nossa principal contribuição para o processo de educação escolar dos indígenas surdos é “denunciar” o descaso com esta parcela da população de indígenas Apinajé que, embora estejam matriculados nas escolas indígenas, podem não estar recebendo uma educação escolar condizente com a sua condição de ser surdo.

Neste sentido, é imperativo que sejam tomadas as devidas providências para se oferecer uma educação escolar que atenda às necessidades dos indígenas surdos Apinajé. É preciso apresentar a Libras para os indígenas surdos, e ainda mais, é preciso registrar, divulgar e valorizar a “possível” língua de sinais Apinajé. Para que isso aconteça, consideramos fundamental que esta pauta seja tratada urgentemente pelos órgãos responsáveis pela educação dos indígenas no Estado do Tocantins, especialmente em Tocantinópolis. A experiência vivenciada pelos povos indígenas Ka’apor; Kaingang; Guarani-Kaiowá; Terena; Sateré-Mawé; Paiter Suruí, e Pataxó, precisam ser levadas em consideração na construção das políticas educacionais voltadas para indígenas surdos Apinajé.

A partir da criação de uma classe multilíngue, da contratação de instrutor/professor surdo e da formação de um corpo docente para atender as necessidades educacionais dos indígenas surdos, será possível pensar na formação de tradutores e intérpretes Apinajé, que deem conta de lidar com as quatro línguas de contato – a língua Apinajé, a “possível” língua de sinais Apinajé, o português e a Libras. Destacamos que a presença do tradutor e intérprete de Libras é muito importante para a educação de surdos, entretanto, é do professor a responsabilidade pela educação dos alunos surdos.

Conclui-se que a educação escolar de indígenas surdos no norte do Tocantins é praticamente nula, e que é preciso tomar as devidas medidas para se oferecer a esta minoria linguística uma educação escolar voltada para o processo de ensino-aprendizagem de surdos. Que num futuro próximo possamos ter indígenas surdos frequentando os diversos espaços da sociedade indígena e não indígena, inclusive as cadeiras da UFT, ou outra quaisquer e, dessa forma, os indígenas surdos possam tornar-se protagonistas de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Programa de Pós Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2, p. 69-79, maio/ago. 2013.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v. 4, n. 2, p. 199-219, dez. 2008.
- ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. Saberes Tradicionais Indígenas nos Processos de Ensino em Escolas Apinajé e Krahô. *In*: LIBANÊO, José Carlos (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 155-181.
- ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue 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, Severina Alves de. A educação escolar Apinayé bilíngue e intercultural: um estudo sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha. **SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia, EDUFU, 2013.
- ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé**. 2015. 358 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. The value of interaction in the acquisition of a sign language. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 769-798, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820146070>.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**: Seção: 1, Brasília, DF, ano 146, p. 1, 04 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rcenei.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

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.

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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

COELHO, Luciana Lopes. **A Educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão.** 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DILL, Fernanda Machado. **Linguagem socioespacial: a dimensão espacial do modo de viver Kaingang.** 2019. 522 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214424>. Acesso em: 13 maio 2021.

DRE. **Ofício nº 025/2021.** Tocantinópolis: Diretoria Regional de Educação, Juventude e Esportes. Tocantinópolis: DRE, 2021.

DSEI. **Relatório técnico: demográfico quantitativo geral.** Tocantinópolis: Distrito Sanitário Especial Indígena – Tocantins. Tocantinópolis: DSEI, 2021. 22 p.

ELER, R. R. de S. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí.** 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FENEIS. **A Educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

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>.

FERREIRA, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and differences in two Brazilian sign languages. **Sign Language Studies**, v. 42, p. 45-56, 1984.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Fernando Eustáquio. **Tradução de provas para a Libras: Mapeamento das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019.** 2020. 148 f. Dissertação (Mestre em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GODOY, Gustavo. **Os Ka'apor, os gestos e os sinais.** 2020. 386 f. Tese (Doutorado Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/tese:godoy-2020>. Acesso em: 23 jan. 2021

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.** 2013. 123 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara; MIRANDA, Maxwel Gomes; COSTA, Lucivaldo Silva da; CAMARGOS, Lidiane Szerwinsk. O Tronco Macro-jê: hipóteses e contribuições da Aryon Dalligna Rodrigues. **Fragmentum**, [S.l.], n. 46, p. 101-135, ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/fragmentum.v0i46.23392>.

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

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p. 13-26.

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

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. de; SILVA, D. S. das. **As comunidades surdas brasileiras**. *In*: ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. Comunidades Surdas na América Latina. Florianópolis: Editora Bookess, 2017. p. 135-152.

QUADROS, R. M. de ; STUMPF, Mariane Rossi. Letras Libras EaD. *In*: QUADROS, R. M. de (orgs.). **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. p. 9-35.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Macro-Jê. *In*: DIXON, Robert M. W.; AIKHENVALD, Alexandra (orgs.). **The Amazonian Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 164-206.

SACKS, O. **Vendo vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

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) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

TOCANTINS. **Lei nº 2.977 de 08 de julho de 2015**. Plano Estadual de Educação (PEE). Diário Oficial nº 4.411. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

TOCANTINS. Portaria nº 1.295, de 29 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, n. 1, p. 1-118, 02 jan. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarias-de-29-de-dezembro-de-2017-1539105>. Acesso em: 11 jan. 2022.

TOCANTINS. Portaria nº 1049, de 16 de julho de 2021. **Comissão Para Estudos da Educação Bilíngue Para Surdos no Estado do Tocantins**. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0ZxT7-m7_i8J:https://doe.to.gov.br/diario/4419/download+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. **Conhecendo a UFRGS**: Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos. Direção de Fernando Favaretto. Produção de Scott, Gabriella Ozorio, Júlia Carvalho, Rochane. Roteiro: Scott, Gabriella Ozorio, Júlia Carvalho, Rochane. Porto Alegre: Ufrgs Tv, 2019. (22 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197949>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 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.

APÊNDICE
Apêndice A - Povo Apinajé: Quantitativo geral



DEMOGRÁFICO QUANTITATIVO GERAL

Faixa Etária	Todas as idades
Período	25/05/2021

DSEI	Polo Base	Aldeia	Faixa Etária*	Quantidade
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ABACAXI	Menor de 5 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ABACAXI	5 a 9 anos	19
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ABACAXI	10 a 19 anos	26
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ABACAXI	20 a 59 anos	33
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ABACAXI	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUA LINDA	Menor de 5 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUA LINDA	5 a 9 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUA LINDA	10 a 19 anos	18
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUA LINDA	20 a 59 anos	18
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUA LINDA	Maior ou igual a 60 anos	3
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEIA NOVA	Menor de 5 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEIA NOVA	5 a 9 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEIA NOVA	10 a 19 anos	12
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEIA NOVA	20 a 59 anos	15

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEINHA	Menor de 5 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEINHA	5 a 9 anos	12
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEINHA	10 a 19 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEINHA	20 a 59 anos	23
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ALDEINHA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	AREIA BRANCA	Menor de 5 anos	16
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	AREIA BRANCA	5 a 9 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	AREIA BRANCA	10 a 19 anos	16
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	AREIA BRANCA	20 a 59 anos	22
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	AREIA BRANCA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABA	Menor de 5 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABA	5 a 9 anos	12
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABA	10 a 19 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABA	20 a 59 anos	17
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABA	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABINHA	Menor de 5 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABINHA	5 a 9 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABINHA	10 a 19 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABINHA	20 a 59 anos	21
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACABINHA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACURI	Menor de 5 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACURI	5 a 9 anos	12
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACURI	10 a 19 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACURI	20 a 59 anos	17

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BACURI	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BAIXA FUNDA	Menor de 5 anos	12
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BAIXA FUNDA	5 a 9 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BAIXA FUNDA	10 a 19 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BAIXA FUNDA	20 a 59 anos	25
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BAIXA FUNDA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BARRA DO DIA	Menor de 5 anos	3
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BARRA DO DIA	5 a 9 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BARRA DO DIA	10 a 19 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BARRA DO DIA	20 a 59 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BARRA DO DIA	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOI MORTO	Menor de 5 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOI MORTO	5 a 9 anos	19
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOI MORTO	10 a 19 anos	22
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOI MORTO	20 a 59 anos	30
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOI MORTO	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BONITO	Menor de 5 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BONITO	5 a 9 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BONITO	10 a 19 anos	29
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BONITO	20 a 59 anos	32
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BONITO	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOTICA	Menor de 5 anos	16
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOTICA	5 a 9 anos	16
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOTICA	10 a 19 anos	29

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOTICA	20 a 59 anos	38
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BOTICA	Maior ou igual a 60 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJINHO	Menor de 5 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJINHO	5 a 9 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJINHO	10 a 19 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJINHO	20 a 59 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJINHO	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJÃO	Menor de 5 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJÃO	5 a 9 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJÃO	10 a 19 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	BREJÃO	20 a 59 anos	15
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CIPOZAL	Menor de 5 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CIPOZAL	5 a 9 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CIPOZAL	10 a 19 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CIPOZAL	20 a 59 anos	17
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CIPOZAL	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCAL GRANDE	Menor de 5 anos	15
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCAL GRANDE	5 a 9 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCAL GRANDE	10 a 19 anos	21
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCAL GRANDE	20 a 59 anos	27
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCAL GRANDE	Maior ou igual a 60 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCALINHO	Menor de 5 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCALINHO	5 a 9 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCALINHO	10 a 19 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	COCALINHO	20 a 59 anos	8

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CRISTO REI	Menor de 5 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CRISTO REI	5 a 9 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CRISTO REI	10 a 19 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CRISTO REI	20 a 59 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	CRISTO REI	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	DIVISA	Menor de 5 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	DIVISA	5 a 9 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	DIVISA	10 a 19 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	DIVISA	20 a 59 anos	20
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	DIVISA	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DA NATUREZA	Menor de 5 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DA NATUREZA	5 a 9 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DA NATUREZA	10 a 19 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DA NATUREZA	20 a 59 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DAS AGUAS	Menor de 5 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DAS AGUAS	5 a 9 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DAS AGUAS	10 a 19 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ENCONTRO DAS AGUAS	20 a 59 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FORMIGÃO	Menor de 5 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FORMIGÃO	5 a 9 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FORMIGÃO	10 a 19 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FORMIGÃO	20 a 59 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FORMIGÃO	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FURNA NEGRA	Menor de 5 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FURNA NEGRA	5 a 9 anos	5

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FURNA NEGRA	10 a 19 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FURNA NEGRA	20 a 59 anos	25
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	FURNA NEGRA	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GIRASSOL	Menor de 5 anos	15
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GIRASSOL	5 a 9 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GIRASSOL	10 a 19 anos	21
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GIRASSOL	20 a 59 anos	37
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GIRASSOL	Maior ou igual a 60 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GÔGRIRE	Menor de 5 anos	3
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GÔGRIRE	5 a 9 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GÔGRIRE	10 a 19 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	GÔGRIRE	20 a 59 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	JUSARAL	Menor de 5 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	JUSARAL	5 a 9 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	JUSARAL	10 a 19 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	JUSARAL	20 a 59 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MACAUBA	Menor de 5 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MACAUBA	5 a 9 anos	13
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MACAUBA	10 a 19 anos	16
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MACAUBA	20 a 59 anos	22
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MACAUBA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MANGAL	Menor de 5 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MANGAL	5 a 9 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MANGAL	10 a 19 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MANGAL	20 a 59 anos	9

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MANGAL	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MARIAZINHA	Menor de 5 anos	29
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MARIAZINHA	5 a 9 anos	42
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MARIAZINHA	10 a 19 anos	63
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MARIAZINHA	20 a 59 anos	82
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MARIAZINHA	Maior ou igual a 60 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA GRANDE	Menor de 5 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA GRANDE	5 a 9 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA GRANDE	10 a 19 anos	15
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA GRANDE	20 a 59 anos	16
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA VERDE	Menor de 5 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA VERDE	5 a 9 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA VERDE	10 a 19 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA VERDE	20 a 59 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MATA VERDE	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MORRO GRANDE	5 a 9 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MORRO GRANDE	10 a 19 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	MORRO GRANDE	20 a 59 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	OLHO DAGUA	Menor de 5 anos	3
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	OLHO DAGUA	20 a 59 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PALMEIRAS	Menor de 5 anos	21
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PALMEIRAS	5 a 9 anos	28
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PALMEIRAS	10 a 19 anos	28
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PALMEIRAS	20 a 59 anos	42
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PALMEIRAS	Maior ou igual a 60 anos	6

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PATIZAL	Menor de 5 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PATIZAL	5 a 9 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PATIZAL	10 a 19 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PATIZAL	20 a 59 anos	30
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PATIZAL	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PECOBO	Menor de 5 anos	3
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PECOBO	5 a 9 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PECOBO	10 a 19 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PECOBO	20 a 59 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PECOBO	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PIAÇAVA	Menor de 5 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PIAÇAVA	5 a 9 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PIAÇAVA	10 a 19 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PIAÇAVA	20 a 59 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PIAÇAVA	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PINTADA	Menor de 5 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PINTADA	5 a 9 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PINTADA	10 a 19 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PINTADA	20 a 59 anos	21
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PINTADA	Maior ou igual a 60 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PORTO FRANCO	Menor de 5 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PORTO FRANCO	5 a 9 anos	8
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PORTO FRANCO	10 a 19 anos	18
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PORTO FRANCO	20 a 59 anos	17

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PORTO FRANCO	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PRATA	Menor de 5 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PRATA	5 a 9 anos	23
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PRATA	10 a 19 anos	37
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PRATA	20 a 59 anos	41
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PRATA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PÊPXÀ	Menor de 5 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PÊPXÀ	5 a 9 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PÊPXÀ	10 a 19 anos	15
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	PÊPXÀ	20 a 59 anos	14
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RECANTO	Menor de 5 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RECANTO	5 a 9 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RECANTO	10 a 19 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RECANTO	20 a 59 anos	16
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RECANTO	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	REPRESA	Menor de 5 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	REPRESA	5 a 9 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	REPRESA	10 a 19 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	REPRESA	20 a 59 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	REPRESA	Maior ou igual a 60 anos	1
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RIACHINHO	Menor de 5 anos	9
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RIACHINHO	5 a 9 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RIACHINHO	10 a 19 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RIACHINHO	20 a 59 anos	15

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	RIACHINHO	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRA DOURADA	Menor de 5 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRA DOURADA	5 a 9 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRA DOURADA	10 a 19 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRA DOURADA	20 a 59 anos	6
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRA DOURADA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRINHA	Menor de 5 anos	10
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRINHA	5 a 9 anos	11
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRINHA	10 a 19 anos	17
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRINHA	20 a 59 anos	22
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SERRINHA	Maior ou igual a 60 anos	2
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO JOSE	Menor de 5 anos	39
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO JOSE	5 a 9 anos	58
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO JOSE	10 a 19 anos	71
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO JOSE	20 a 59 anos	102
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO JOSE	Maior ou igual a 60 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO RAIMUNDO	Menor de 5 anos	15
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO RAIMUNDO	5 a 9 anos	20
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO RAIMUNDO	10 a 19 anos	23
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO RAIMUNDO	20 a 59 anos	33
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	SÃO RAIMUNDO	Maior ou igual a 60 anos	3
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	VEREDÃO	Menor de 5 anos	7
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	VEREDÃO	5 a 9 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	VEREDÃO	10 a 19 anos	14

TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	VEREDÃO	20 a 59 anos	29
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	VEREDÃO	Maior ou igual a 60 anos	3
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUAS LIMPAS	5 a 9 anos	5
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUAS LIMPAS	10 a 19 anos	4
TOCANTINS	TOCANTINÓPOLIS	ÁGUAS LIMPAS	20 a 59 anos	7
TOTAL				2929

Fonte: SIASI – SESAI/MS

Dados sujeitos à alteração devido ao processo de qualificação do banco de dados.

Este relatório quantitativo é referente aos indivíduos vivos com a data menor que a data selecionada neste relatório.

*A idade do indivíduo que está sendo considerada segue a regra abaixo:

ANUAL - neste relatório a idade é a do dia 31/12 do ano selecionado. Se for o ano corrente será a data da geração do relatório.

1º SEMESTRE - neste relatório a idade é a do dia 31/06 do ano selecionado.

2º SEMESTRE - neste relatório a idade é a do dia 31/12 do ano selecionado.

MENSAL - neste relatório a idade é a do último dia do mês selecionado.

ATUAL - neste relatório a idade é a do dia da geração do relatório.

Apêndice B – Manifesto: A Educação que nós surdos queremos (FENEIS, 1999)

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO DE ATOS DA REITORIA DA UFRGS NOS DIAS 20 A 24 DE ABRIL DE 1999.

SUMÁRIO

1. Políticas e práticas educacionais para surdos

Direitos Humanos

A escola de Surdos

As classes especiais para surdos

As reações entre o professor surdo e o professor ouvinte

2. Comunidade, cultura e identidade

A identidade surda

As Línguas de Sinais

O currículo da Escola de Surdos

A relação entre a escola de surdos e a comunidade surda

As relações com a família

As Artes Surdas

As culturas Surdas

3. Formação do profissional surdo

Geral

Os educadores surdos

O instrutor de língua de Sinais.

O monitor surdo

O pesquisador surdo

Os surdos universitários

1. POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS DIREITOS HUMANOS

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.

2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.

3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.

4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos.
5. Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da língua de sinais e direitos dos surdos defendendo posturas ouvintistas.
6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação posterior em banca constituída pela comunidade surda.
7. Propor iniciativas visando impedir preconceitos contra surdos.
8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.
9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos onde quer que eles estejam presentes.
10. Usar da tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.
12. Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas.
13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos surdos.
14. Realizar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita leitura e gramática
16. Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo, nenhum surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente.
17. Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.
18. Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.
19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.
20. Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no "cativeiro" dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.
21. Repensar o destino do patrimônio dos surdos, assim como o patrimônio das escolas de surdos quando deixam de existir.
22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surdas.
23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.
24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.

A ESCOLA DE SURDOS

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólo.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.
29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino à surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.
31. Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campainha.
32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.
33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica.
34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS CLASSES ESPECIAIS PARA SURDOS

Se não houver escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos ou em municípios pólo, a comunidade a comunidade surda recomenda que:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.
36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.
37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.
38. Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.
39. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.
40. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone tdd ou fax em escolas com classe especial de surdos.

- 41.Promova-se a criação um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial.
- 42.Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.
- 43.Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.
- 44.Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

- 45.Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.
- 46.Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.
- 47.Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos.
- 48.Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias
- 49.Assegurar que nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.
- 50.Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos.
- 51.Considerar os professores surdos como educadores.
- 52.Garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor.

2.COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE A IDENTIDADE SURDA

- 53.Substituir o termo de "deficiente auditivo" por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.
- 54.Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos.
- 55.Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.
- 56.Evitar que o surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte o chamado ouvintismo.

AS LÍNGUAS DE SINAIS

- 57.Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.
- 58.Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.
- 59.Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.

60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.
62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.
63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas.
66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.
67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

O CURRÍCULO DA ESCOLA DE SURDOS

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.
70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.
72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.
73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.
74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.
75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos que para as escolas ouvintes.
76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.
77. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso a cursos profissionalizantes e concursos.
78. Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.
79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.
80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.

81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

A RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE SURDA E A ESCOLA DE SURDOS

82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos.

83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda.

200

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

84. Fornecer através da escola, Secretarias de Saúde, S.U.S. e Associações, um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas a surdez.

85. Formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de surdos.

86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediado.

87. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades.

88. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdos.

89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança surda.

AS ARTES SURDAS

90. Considerar que em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação a arte surda. Nota-se que muitas escolas ainda primam pelo uso de coral de surdos, que não condiz com a expressão da arte surda. O coral pode se tornar uma arte surda, desde que visualmente expressivo e dirigido por um surdo.

91. Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados.

92. Levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro.

93. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial sinais referenciais para os surdos.

94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma.

95. Ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais. 201

96. Colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?

97. Considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em língua de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como os cineastas.

98. Adotar como estratégia relevante para a arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda.

99. Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros. Artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela exclusão da arte nas escolas de surdos.

100. Observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos. Um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens autênticas de surdos.

101. Considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda a sua arte.

102. Reconhecer que alguns surdos tem dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos.

103. Assegurar que a arte a ser usada na escola não se resuma a pintar desenhos "pré-feitos por professores", ou "cantar" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda.

104. Repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas.

105. Encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s.

AS CULTURAS SURDAS

106. Promover a/s cultura/s surda/s através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso. 107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda.

108. Encaminhar solicitação de espaço especial na TV para programas sócio-culturais artísticos e educacionais de surdos. 202

109. Estimular entre as crianças surdas a criação de significados e a vivência das cultura/s surda/s.

110. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em língua de sinais, registrando as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pintura.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO

GERAL

111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas.

112. Criar cursos profissionalizantes para surdos nas escolas de surdos de 2º Grau.

113. Criar cursos específicos para surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às Associações e Federações de Surdos, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram.

OS EDUCADORES SURDOS

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos tem em serem educados na sua própria Língua.

115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda. 116.

Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.

117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).

118.Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda.

119.Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

120.Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.

121.Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação. 122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão. 123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos. 124. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.

125.Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.

126.Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc. 127.

Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

O MONITOR SURDO

128.Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.

129.Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.

130.Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor. 204

O PESQUISADOR SURDO

131.Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.

132.Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.

133.Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.

134.Incentivar a que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.

135.Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136.Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

137.Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.

138.Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.

139.Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;

140.Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.

141.Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142.Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

143.Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos. 205

144.Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.

145.Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.

146.Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.

147.Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.