

Comunidades indígenas e as línguas de sinais: os desafios do ensino bilíngue para indígenas surdos

Luciana Lopes Coelho

Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2723-0861>

Marilda Moraes Garcia Bruno

Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-1568-2185>

Miroslava Cruz-Aldrete

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
<https://orcid.org/0000-0001-8110-4300>

ABSTRACT: This text aims to present data from research carried out by us in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados, Brazil, in partnership with the Interdisciplinary Center for Investigations in Humanity of the Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Mexico. The need to adapt the teaching provided in indigenous schools to the inclusion of deaf students raises issues involving language policies and special education policies for deaf students living in plurilingual indigenous communities. We seek to know and raise the multiple interfaces between these modalities, emphasizing the languages, the political-normative devices and the articulations between both areas, especially those produced from the principle of Inclusive Education. The research was qualitative with the theoretical orientation of post-critical studies and post-modern ethnography, in the search for knowing and exploring alternative ways of thinking, speaking and doing certain social practices, carried out in specific contexts, where the micropolitics of everyday life are observed. that constitute and are constituted by the dominant discourses of our society. Knowing the different realities and practices of inclusion in Brazil and other countries provides an opportunity for a better understanding of diverse and plurilingual school routines and allows us to think about building new and different linguistic policies that address the different realities experienced by deaf indigenous subjects.

KEYWORDS: Indigenous sign languages; Multilingual communities; Bilingual education; Deaf indigenous people

RESUMO: Este texto tem como objetivo apresentar dados de pesquisas realizadas pelas autoras no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil, em parceria com o Centro Interdisciplinar de Investigações em Humanidade da Universidade Autónoma do Estado de Morelos, México. A necessidade de adequação do ensino ministrado em escolas indígenas para a inclusão de estudantes surdos traz à tona questões que envolvem as políticas linguísticas e as políticas de educação especial para estudantes surdos que vivem em comunidades indígenas plurilíngues. Buscou-se conhecer e levantar as múltiplas interfaces entre essas modalidades, enfatizando as línguas, os dispositivos político-normativos e as articulações entre ambas as áreas, sobretudo aqueles produzidos com base no princípio da Educação Inclusiva. A pesquisa foi qualitativa com a orientação teórica dos estudos pós-críticos e a etnografia pós-moderna, no intuito de conhecer e explorar modos alternativos de pensar, falar e fazer determinadas práticas sociais, realizada em contextos específicos, onde são observadas as micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade. Conhecer as diferentes realidades e práticas de inclusão no Brasil e outros países oportuniza uma melhor compreensão dos cotidianos escolares diversos e plurilíngues, além de permitir se pensar em construir novas e diferentes políticas linguísticas que contemplem as múltiplas realidades vivenciadas pelos sujeitos indígenas surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas de sinais indígenas; Comunidades plurilíngues; Ensino bilíngue; Indígenas surdos.

1. Introdução

Resistir em educação seria criar ou dar visibilidade a outras formas de ensino menores, que subvertam a educação maior ou o modelo de educação hegemônico. Essa noção de educação menor foi inspirada no texto que Deleuze e Guattari (2003) escreveram, analisando a obra literária de Franz Kafka, autor que teria revolucionado a literatura alemã produzindo uma literatura menor. Neste sentido, menor, explicam os autores, não se refere ao número reduzido de trabalhos ou de importância do texto, mas ao afastamento, à distância em relação a uma dada característica da axiomática dominante (Deleuze e Guattari 2003: 15).

Com essa inspiração, Gallo (2003) deslocou esse conceito para operar com a noção de educação menor, nos levando a refletir sobre a educação no Brasil em um livro organizado para dialogar com os conceitos de Deleuze na educação. A educação maior seria aquela instituída pelas políticas públicas de educação, a das diretrizes e dos parâmetros, a dos grandes mapas e projetos, constituída em desarticulação com as perspectivas não hegemônicas, ou seja, desconsiderando as construções minoritárias. Nesse contexto, para o autor, a educação menor seria um ato de revolta e de resistência, “contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...] sala de aula como um espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância” (Gallo 2003: 78).

Ousar pensar em uma outra educação escolar possível, com as estruturas, arquiteturas e práticas padronizadas e imutáveis, exige um ato subversivo de desterritorialização da língua, de trabalho coletivo, de insurreição política diária dentro da sala de aula. Questionamos não apenas a hegemonia linguística como também a vontade de verdade dos discursos e as relações de saber e poder que os constituem. Com essa perspectiva, nossas pesquisas foram subsidiando as análises sobre as políticas linguísticas locais do Mato Grosso do Sul e recentemente expandindo-se para outros países que possuem como língua oficial o espanhol, tais como Espanha, México e Paraguai.

Inicialmente, apontamos que os povos indígenas reexistem e resistem no que diz respeito às suas terras e línguas; existem para além/apesar dos discursos que circulam sobre eles. Cotidianamente, sua existência, cultura e línguas são ressignificados, mas, um aspecto que unifica esses povos é a luta pelo direito à educação que considere suas línguas, culturas e seus modos próprios de ensino. Dessa forma, buscam constituir as escolas localizadas em suas terras a seu modo, apesar da hegemonia dos modelos de educação nacional.

A também intensificação das lutas pelo reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, sobretudo a partir do início do século XXI, permitiu a ampliação das políticas internacionais e nacionais voltadas para a inclusão desses estudantes nas diferentes instituições escolares e sociais (Lopes 2007).

No Brasil, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil 2008) passou a orientar a inclusão do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino. Entre outras diretrizes, a política institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser ofertado no contraturno escolar como complementar e suplementar aos estudantes público-alvo da educação especial e recomenda a organização do ensino bilíngue para os estudantes surdos, com a inclusão na escola de profissionais habilitados no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na tradução e interpretação dessa língua e da língua portuguesa e no ensino do português como segunda língua.

Essa política ainda recomendou que a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena fosse construída contemplando as diferenças socioculturais das comunidades indígenas que vivem nas diferentes regiões do país. Levando em consideração a diversidade de culturas e línguas, o atendimento a estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento está sendo constituído no cotidiano escolar pelos profissionais e estudantes.

O ensino bilíngue instituído pela política fundamenta-se no que é defendido na Lei de Libras – Língua Brasileira de Sinais (Brasil 2002) e no Decreto nº 5.626 (Brasil 2005), que regulamentou a lei – tais documentos recomendam a inclusão nas escolas regulares com foco no ensino bilíngue. O disposto sobre a educação de estudantes surdos nas escolas regulares urbanas e sua ampliação também para as escolas indígenas nos provocou a investigar anteriormente como e sob quais condições os estudantes indígenas surdos estariam vivenciando a escolarização nas comunidades indígenas e como tem acontecido o processo de aquisição de linguagem.

O objetivo deste texto é apresentar um panorama das pesquisas realizadas por nós até agora, sobre as línguas de sinais indígenas e a inclusão escolar de estudantes indígenas surdos no Brasil e México, problematizando também as experiências de observação na Espanha e no Paraguai.

2. As pesquisas no Mato Grosso do Sul, Brasil

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010) informa que havia, no Brasil, cerca de 818 mil pessoas que se declaravam indígenas, das quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras. Também foram identificadas aproximadamente 305 etnias e mais de 274 línguas diferentes (Brasil/ IBGE 2010). Para a contagem das línguas indígenas faladas no território nacional, o censo não considerou as línguas originárias de outros países, as denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas, entre outras. Por essa razão, afirma que pode haver muitas outras variações e línguas que são utilizadas no Brasil além das 274 contabilizadas.

Uma novidade foi o reconhecimento e a inclusão da Língua de Sinais Urubu-Kaapor no rol das línguas indígenas (Brasil/ IBGE 2010). Pesquisas apontam que se considerarmos somente as línguas que ainda possuem falantes, esse número diminui para cerca de 180 línguas (Martins e Chamorro 2015). Há estudos que sugerem que antes da chegada dos europeus, no século XVI, havia mais de mil línguas em território brasileiro, e hoje restam quase 180 línguas sobreviventes, considerando o “número que comumente vem sendo apresentado por pesquisadores e missionários que atuam diretamente com as comunidades indígenas brasileiras” (Martins e Chamorro 2015: 729).

O Censo ainda revela que, mesmo com a identificação das línguas indígenas em uso, muitas delas não são ensinadas para as novas gerações que vivem nas terras indígenas (cerca de 43% não falam uma língua indígena), ao passo que a língua portuguesa é bastante conhecida por todos (76,9% falam português). Esse dado pode ser compreendido pela análise da hegemonia que a língua portuguesa exerce nacionalmente, permitindo mais acesso à educação e ao mercado de trabalho (conforme Lescano 2016; Aquino 2012; Knapp 2016 e relatos ouvidos pela pesquisadora durante a atuação como psicóloga no Centro de Referência em Assistência Social - CRAS indígena da aldeia Bororo).

O estado de Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro em número de indígenas, correspondente a 77.025 indivíduos (Brasil/ IBGE 2010). Segundo Chamorro e Combès (2015), em um livro organizado sob o título “Povos indígenas no Mato Grosso do Sul”, são onze os povos que vivem no estado – Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowá e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-Xavante) e Guató, do tronco macrojê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Kamba –, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais. Porém, nem sempre foi assim, vários desses povos chegaram de regiões vizinhas como o Gran Chaco (Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Chamacoco) ou de mais longe, como os Atikum, que vieram do Nordeste. Outros viviam nesse território no passado e atualmente moram em outros estados do Brasil, como os Bororo; e outros, ainda, desapareceram (Xaray, Orejones).

Todos são, finalmente, produto da mestiçagem, biológica ou cultural, entre diferentes povos indígenas e com a sociedade envolvente, produtos da história (Chamorro e Combès 2015: 20). Por serem da mesma família linguística tupi-guarani, e geneticamente aparentados (Martins e Chamorro 2015: 731) os povos kaiowá e guarani são muitas vezes considerados um só, no agrupamento genérico Guarani Kaiowá. Os próprios indígenas assim se nomeiam por identificarem que as famílias habitam terras muito próximas e unem-se por meio de casamentos, e esse contato influenciou os costumes e as línguas; tanto a língua guarani como a kaiowá possuem empréstimos linguísticos uma da outra (Knapp 2016; Chamorro 2015). As comunidades que em Mato Grosso do Sul se autodenominam Kaiowá formam, junto com a população Paĩ-Tavyterã do Paraguai, uma única etnia, considerando-se, como indica este etnônimo, “habitantes do povoado do centro da terra” (Chamorro 2015: 293).

O relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a situação das línguas indígenas no mundo reconhece 190 línguas indígenas no Brasil, mas esse número considera as línguas já extintas. Especificamente no estado do Mato Grosso do Sul, os dados apontam que povos Kaiowá possuem 20 mil falantes e os Guarani com 10 mil falantes, ambos considerados pelo critério da UNESCO em situação de vulnerabilidade linguística (Disponível para consulta em <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.ph>)

Sobre essa situação, os pesquisadores afirmam que a maior parte da população indígena do estado tenta preservar sua língua nativa, mas também já é usuária da língua portuguesa, isto é, constitui comunidades bilíngues. Cabe destacar que, dentro dessa perspectiva, há sérios riscos dessas comunidades, ao longo do tempo, tornarem-se monolíngues em Português (Na situação de monolinguismo em Português já se encontram os povos atikúm e kamba), dado que são raras e pontuais as políticas linguísticas que favorecem, de fato, a manutenção e a ampliação do uso das línguas indígenas no contexto sul-mato-grossense (Martins e Chamorro 2015: 731-732).

As escolas indígenas exercem papel fundamental para a manutenção e/ou valorização das línguas originárias. As línguas kaiowá e guarani (Guarani-Nhandeva) possuem um nível de vitalidade considerado vulnerável, ou seja, as pesquisas têm apontado que a maioria das crianças fala a língua, entretanto seu uso continua restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, festas, etc.) (Martins e Chamorro 2015: 736). Para esses pesquisadores das línguas indígenas, no estado, a língua kaiowá tradicional está entrando em desuso e muitos empréstimos que antes foram feitos do espanhol são substituídos por termos do Português. Os autores defendem a preservação da diversidade linguística do estado mediante a criação de condições propícias aos falantes, adotando uma política estatal que “reconheça e proteja as línguas ameaçadas”, além da valorização e do uso pela própria comunidade (Martins e Chamorro 2015: 737).

Em 2010, iniciamos uma investigação em terras indígenas localizadas em municípios (Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos) do cone sul do estado, habitadas pelos povos Guarani e Kaiowá. Professores indígenas em formação, cursando a licenciatura indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), indicavam a existência de crianças surdas nessas comunidades. Identificamos, nos três municípios, crianças surdas em idade escolar que estavam, na sua maioria, fora da escola. As crianças que frequentavam as instituições escolares localizadas nas terras indígenas não estavam alfabetizadas e enfrentavam muitas dificuldades para a compreensão dos conteúdos escolares. Todas as crianças e jovens surdos observados utilizavam sinais manuais, constituídos na convivência familiar, para a comunicação e interação com as outras pessoas da comunidade. Alguns desses sinais foram identificados e registrados no trabalho de conclusão da pesquisa em 2011.

Os professores alegavam que não tinham formação específica para lidar com as pessoas surdas e com a comunicação sinalizada dos estudantes. Verificou-se que o ambiente da sala de

aula, em uma comunidade indígena, é bastante complexo. São línguas diferentes em contato e, ao mesmo tempo, em uma relação de dependência. Estudiosos das línguas de sinais defendem que, para que ocorra a aprendizagem das línguas orais (Guarani e Portuguesa) na modalidade escrita, seria necessário primeiro a criança surda possuir uma língua de instrução (sinalizada) e, a partir disso, as outras línguas envolvidas no processo seriam assimiladas (Quadros e Karnopp 2004).

Verificamos, naquele momento, que os estudantes surdos não conheciam ou conheciam pouco a Libras e não conviviam uns com os outros, restringindo-se ao núcleo familiar, o que dificultava o desenvolvimento de uma língua baseada nos referenciais semânticos e visuais próprios das comunidades indígenas.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008) recomendou que a interface entre a educação indígena e a educação especial fosse construída contemplando as diferenças socioculturais dos povos indígenas. No entanto, o texto não diz como essa construção deve acontecer e qual a sua validade dentro do sistema nacional de ensino. Os espaços para construção de diálogos com as comunidades indígenas são cada vez mais diminuídos, e as avaliações nacionais não têm considerado as línguas, culturas e saberes dos povos indígenas.

As questões relacionadas com a representação sobre a deficiência e as diferenças presentes na comunidade foram igualmente investigadas no bojo da pesquisa da professora Marilda Moraes Garcia Bruno. Os discursos dos indígenas são de respeito à cultura tradicional e à cosmologia própria dos Guarani e Kaiowá. Eles possuem uma maneira singular de compreender a constituição do universo e dos sujeitos (Souza 2011; Coelho 2011). E esses discursos vêm sendo ressignificados, em razão do contato cada vez maior com outros discursos, outras lógicas e outros saberes. Refletimos que não apenas as condições materiais e sociais dos indígenas surdos influenciam a sua inclusão social e escolar nas comunidades pesquisadas, mas sobretudo os discursos que localizam a diferença surda no campo das incapacidades e que não potencializam sua diferença na escola.

Um estudo posterior foi realizado em seis escolas localizadas nas terras indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu) no sul do MS. Foram utilizados procedimentos da etnografia pós-crítica tais como: entrevistas observações das interações e dos recursos pedagógicos, diálogos com sujeitos da escola, análise documental e registros fotográficos, os quais serviram de elementos para a análise dos discursos e práticas escolares com estudantes surdos.

Inicialmente, os questionamentos levantados em nossas pesquisas relacionavam-se com a hegemonia cultural que a língua portuguesa exerceu historicamente, e ainda exerce nas comunidades falantes de línguas diferentes. Esta tem se somado à hegemonia da Libras para a comunicação dos estudantes surdos nos discursos da educação inclusiva.

Colocamos em suspeição se essas estratégias de governo (Foucault 2010) estão invisibilizando as línguas e as diferenças culturais dos estudantes surdos que frequentam as escolas indígenas. Suspeitamos, também, que essas estratégias não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas, discurso defendido pelos professores indígenas.

Observamos que as comunidades indígenas, por meio da escola diferenciada, tentam ressignificar a função da escrita e da língua indígena, em uma relação de resistência ao modelo tradicional de escola, urbanocêntrica e monolíngue. No bojo das lutas contemporâneas está (também) a adequação das escolas indígenas à proposta de educação inclusiva e bilíngue para estudantes surdos/as (que deve incluir as línguas de sinais e a modalidade escrita da língua oral). Significa que novas línguas e novos códigos estão sendo difundidos e ensinados na escola indígena, espaço já plurilíngue.

Foram levantados dados de pesquisas que apontam o caminho que algumas comunidades indígenas no Brasil têm percorrido no ensino de estudantes surdos, sobretudo em comunidades indígenas localizadas em municípios da fronteira Brasil/Paraguai (Coelho 2011; 2019). Os estudos revelaram que a política de formação de professores indígenas e a consequente prática cotidiana desses sujeitos têm incorporado o modelo urbanocêntrico da educação especial, e isso impõe desafios para a articulação da educação especial com o ensino em sala de aula de instituições não urbanas.

A formação dos professores e de outros profissionais da escola assim como a adequação das instituições para o acolhimento de estudantes com deficiência acontecem de forma apressada em virtude da demanda. Em escolas indígenas que atendem estudantes surdos, pudemos identificar as dificuldades que surgem. Em muitos desses contextos, pesquisas identificaram que os(as) estudantes indígenas surdos utilizam línguas de sinais diferentes, tais como observadas em Ferreira 2010; Giroletti 2008; Vilhalva 2009; Sumaio 2014; Azevedo, 2015; Barretos 2016; Gomes e Vilhalva 2021. Apesar de a educação escolar dos estudantes surdos não ser o foco desses trabalhos, todos eles defendem que ela deve considerar as diferenças de cultura, modos de viver e de se comunicar, mesmo quando a Libras seja a língua inserida no processo de ensino dos estudantes.

Mesmo em face desses apontamentos, autores como Martins e Chamorro (2015) analisam que a situação das pesquisas sobre as línguas indígenas é grave, em razão da escassez de trabalhos. Eles afirmam que é necessária a ampliação das linhas de pesquisa e disciplinas específicas nos programas de graduação e de pós-graduação das universidades públicas para a formação de profissionais e pesquisadores das línguas indígenas. Alegam, ainda, que em Mato Grosso do Sul,

Dentre as universidades públicas (UFMS, UEMS e UFGD), apenas a UFMS, campus de Três Lagoas, tem, no programa de mestrado em Letras, a linha de pesquisa Análise e Descrição, que contempla, a partir de 2007, pesquisa de descrição das línguas indígenas. Isso revela a extrema carência do estado de profissionais especializados nessa área de conhecimento, que acarreta a transferência das responsabilidades de se estudar as línguas da região sul-mato-grossense para linguistas de outras unidades da federação. Estes, por sua vez, passam por grandes dificuldades para realizarem pesquisas mais substanciais sobre as línguas estudadas, devido a vários fatores, tais como distância, dificuldades de deslocamento, falta de apoio financeiro, deficiente intensidade de contato com o povo que fala a língua a ser descrita, entre outros. (Martins e Chamorro 2015: 738)

Exemplo disso está nas pesquisas com línguas de sinais indígenas do nosso estado, que foram publicadas nas dissertações de Vilhalva (2008, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) e Sumaio (2014, Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara) – nenhuma delas foi defendida em programa de pós-graduação em Letras do estado.

A falta de formação para lidar com as diferenças linguísticas pôde ser observada em nossas pesquisas, quando identificamos três casos de estudantes em fase de alfabetização que frequentavam a escola indígena, mas não aprendiam a língua guarani ou kaiowá. A hospitalidade linguística dentro da escola indígena pode ser praticada com a recepção dos sinais já utilizados pelos surdos em seu ambiente familiar e, a partir desses, o ensino das diferentes línguas envolvidas na escolarização desses estudantes.

Analisamos, com Ricoeur (2005), o perigo de uma língua exercer uma hegemonia cultural sobre as outras. A língua portuguesa tem sido a língua de instrução em escolas indígenas cujas comunidades falam outras línguas. O trabalho de Ricoeur nos ajuda a confrontar a hegemonia com a ideia de hospitalidade linguística, “onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber na própria casa a palavra do estrangeiro” (Ricoeur 2005: 28 – tradução nossa).

3. Observações do ensino de estudantes surdos para além das fronteiras nacionais

Em outros países da América Latina encontramos realidade semelhante. Comunidades indígenas que possuem línguas orais e de sinais diferentes das línguas oficiais do país. Alguns países visitados, terras onde circulam línguas diferentes utilizadas por comunidades indígenas e imigrantes, não consideram essas diferentes línguas na maioria das práticas escolares com estudantes surdos. Algumas dessas práticas foram observadas em instituições de ensino de estudantes surdos no Paraguai e na Espanha.

Visitamos escolas consideradas modelos de educação inclusiva e centros de atendimento específico às pessoas surdas em Madrid e Guadalajara, cidades da Espanha, entre os meses de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018. Verificamos que a Língua de Sinais Espanhola (LSE) é utilizada como estratégia para o ensino da língua oral espanhola. Nas escolas, são utilizadas diversas estratégias de comunicação com os estudantes surdos, porém, há a predominância da aquisição da linguagem oral, e a utilização dos sinais da LSE e outros sinais manuais como ferramentas para a aquisição da língua oral, sendo estas consideradas alternativas complementares. Notamos que existem posições divergentes defendidas por associações de surdos, familiares e profissionais especialistas em educação especial sobre a educação de surdos e as modalidades linguísticas utilizadas em sua escolarização. No entanto, o que tem predominado no país é o ensino da língua espanhola oral, com foco na reabilitação de estudantes surdos.

Estratégias semelhantes foram observadas em uma visita que fizemos à *Primera Escuela Paraguaya de Sordos*, instituição privada localizada em *Assunción*, Paraguai. Nessa instituição, a Língua de Sinais Paraguaia (LSPY) também atua como ponte de acesso à língua oral espanhola e à língua guarani. No Paraguai, a língua guarani é considerada língua oficial do país, junto com a língua espanhola. Nas escolas da capital do país, a língua guarani é ensinada como segunda língua para os estudantes ouvintes e surdos, com a inclusão de disciplinas dessa língua no currículo escolar. No entanto, a escola não está acessível para todos os estudantes surdos, em especial os que não possuem condições financeiras favoráveis, uma vez que até o transporte público para chegar à escola deve ser pago pelo estudante e sua família (a diretora da escola diz que os alunos não conseguem abono ou passagem gratuita para o transporte público).

Na *Escuela de Sordos*, o ensino da língua de sinais tem objetivos estratégicos no ensino das línguas orais espanhol e guarani, isto porque não existe uma política linguística que reconheça o uso e incentive o ensino e a difusão da LSPY no país. Sobre o ensino da escrita na língua guarani, as professoras da escola indicaram a necessidade de investigarmos comunidades que possuem o Guarani como língua materna e apresentam estratégias de ensino dessa língua na modalidade escrita como primeira língua para estudantes surdos.

No México, por sua vez, a pesquisa foi mais aprofundada, mas ainda está em fase de levantamento de dados. Inúmeras comunidades indígenas mantêm características culturais próprias e línguas diferenciadas, e hoje no país elas têm o direito de receber educação em sua própria língua. Nesse contexto, deve-se acrescentar a presença de surdos usuários da língua de sinais dentro dessas comunidades, o que contribui para a já complexa situação escolar vivenciada pelos alunos indígenas, que na maioria das vezes são alfabetizados na língua dominante e, portanto, a língua materna é restrita ao lar. A situação é agravada no caso do aluno surdo cujo ensino se dá em um contexto trilingue: língua oral dominante, língua indígena e língua de sinais.

Barriga-Villanueva (2018) nos oferece um passeio pelas diferentes políticas públicas (linguísticas e educacionais) voltadas para as comunidades indígenas no México. Sua análise abrange pouco mais de duas décadas (1994 a 2015) e tem como eixo de discussão uma polêmica extremamente vital "(...) — castelhanizar os falantes de línguas nativas mexicanas

ou alfabetizá-los em suas línguas maternas— " (Barriga-Villanueva 2018: 15). Nas palavras do autor, as mudanças legislativas baseadas no reconhecimento dos povos originários, suas línguas e tradições, não transcenderam no desenvolvimento de um modelo educacional bilíngue para essas etnias com o objetivo de favorecer o ensino das línguas maternas, e não só o espanhol. O que resultou no deslocamento da língua materna diante da hegemonia da língua dominante. Isso coloca o México em uma posição de vulnerabilidade, pois corre o risco de perder 31 das 68 línguas originárias que compõem sua herança linguística nos próximos vinte anos (Pérez 2019).

O direito de ter uma língua própria e de ser educado nela é uma reivindicação que, embora originalmente enunciada pelos povos originários, que durante séculos foram exemplo de resistência à colonização cultural e linguística, hoje é também uma luta das comunidades surdas. No México, foi nos primeiros anos do século 21 que as línguas de sinais foram reconhecidas como parte do patrimônio linguístico da nação (Lei Geral para Pessoas com Deficiência 2005).

Por gerações, membros de comunidades linguísticas minoritárias enfrentaram condições adversas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, concordamos com Barriga-Villanueva (2018), que destaca que o problema do bilinguismo é um dos mais complexos e, além disso, o mais mal administrado, pois as políticas linguísticas, longe de tê-lo resolvido, o exacerbaram. Não há ou quase não há discussão sobre a educação dos indígenas surdos, que considere o ensino em língua de sinais, seja a Língua de Sinais Mexicana (LSM) seja uma língua de sinais indígena, por exemplo, a Língua de Sinais Maya Yucateca (LSMy).

O bilinguismo é, portanto, um fenômeno linguístico e social complexo que implica o domínio de duas línguas pela mesma pessoa; essas línguas carregam sistemas linguísticos com sua própria complexidade estrutural oral, visuogestual e escrita; além de trazerem uma carga de identidade. Por outro lado, para que uma pessoa seja considerada verdadeiramente bilíngue, ela deve passar por processos de aquisição e ensino que a coloquem frente a frente com a forma e o funcionamento dessas duas línguas, para se tornar verdadeiramente competente em ambas. Se partirmos do fato de que a educação bilíngue (com línguas da mesma modalidade) para comunidades indígenas está longe de atingir esse objetivo, é ainda mais alarmante que no México, o caso de um bilinguismo bimodal (língua oral-língua de sinais) dentro dessas comunidades não é discutido.

É provável que isso se deva à incerteza sobre o status da LSM como língua originária do México. De acordo com o Catálogo de Línguas Indígenas Nacionais (Instituto Nacional de Línguas Indígenas 2008), além do espanhol, são relatadas 68 línguas originárias. Nesse índice, não foram incluídas as línguas da modalidade visuogestual que foram documentadas até o momento. Uma delas, usada pela grande maioria dos surdos no México, a LSM, e a outra, usada por várias comunidades da Península de Yucatán, a LSMy (Le Guen 2018).

Sendo o Instituto Nacional de Línguas Indígenas (INALI) o órgão encarregado de promover o fortalecimento e desenvolvimento das línguas indígenas faladas no território nacional, a omissão das línguas de sinais não é fato menor. No Catálogo, especificamente na seção de notas e anexos, são apresentados os motivos da inclusão ou exclusão das várias línguas usadas na República Mexicana. Consideramos que os critérios que aduzem para não incluir as línguas de sinais devem ser cuidadosamente revistos. É contraditório que mencionem que a diversidade linguística deste país é composta por línguas orais e línguas de sinais; e até comentam que há notícias de línguas de sinais usadas nas comunidades indígenas, e que até reconhece o status da LSM como língua nacional, como as línguas indígenas e o espanhol. A razão pela qual a LSM não foi catalogada na referida obra baseou-se em seu desenvolvimento

histórico e social¹, pois esclarecem que tem sido independente das línguas dos povos originários.

A este respeito, podemos dizer que a história documentada da LSM remonta pelo menos a mais de cento e cinquenta anos desde a fundação da Escola Nacional para Surdos e Mudos (ENS), na Cidade do México (Cruz-Cruz e Cruz-Aldrete 2013). E, no caso da LSMy, podemos inferir que é uma língua ainda mais antiga, pois sua documentação começou na década de 80 do século passado, graças às observações feitas em uma comunidade indígena de Yucatán, chamada Chicán. (Johnson 1991). De acordo com suas observações, a comunidade usava a língua maia e uma língua de sinais para se comunicar. Os sinais eram aprendidos naturalmente por surdos e ouvintes, e eram usados por todos os membros dessa pequena comunidade indígena, não só entre os surdos, mas entre todos os habitantes. Esses dados nos levam a supor que talvez a LSMy tenha uma origem mais remota em comparação com o período de datação da LSM.

Por outro lado, se levarmos em conta os critérios de inclusão no índice de línguas indígenas, chama a atenção que a LSMy também não tenha sido incluída neste Catálogo. Entre os argumentos citados para que essa língua não tenha sido incluída está a falta de um estudo mais aprofundado de suas características e distribuição. No entanto, abrem a possibilidade de que, no futuro (com este estudo), ela possa fazer parte deste inventário, pois não descartam que possa ser uma língua originariamente indígena, ou seja, uma língua de sinais com substrato do Maya, ao contrário do LSM cuja origem não é indígena.

Embora o estudo da LSMy tenha ganhado maior relevância hoje, sua omissão do Catálogo tem um impacto negativo no estudo das línguas de sinais emergentes utilizadas nas comunidades indígenas. Esforços voltados ao estudo dessas línguas são escassos e é muito provável que, pelo efeito da educação especial voltada para surdos nessas comunidades, o uso da LSM desloque ou trunque o desenvolvimento dessas línguas de sinais “minoritárias”, uma vez que esta é a língua de sinais de maior alcance, a mais documentada e a mais utilizada pelos professores para ensinar alunos surdos. Hoje, notamos que ganhou relevância o estudo das línguas emergentes que se desenvolvem dentro de uma comunidade indígena que fala uma língua minoritária, onde o nascimento de algumas crianças surdas incentiva a criação de sinais para se comunicar com o grupo a que pertencem (Haviland 2011, 2014). E, de forma incipiente, aspectos gramaticais de outras línguas de sinais indígenas começaram a ser abordados, além da LSMy, como é o caso da Língua de Sinais Chatino² (Erard 2014; Mesh K. e Hou L. 2018).

No entanto, nos países da América Latina, incluindo o México, a condição sociolinguística e educacional desses indivíduos só mereceu, no melhor dos casos, a criação de alguns materiais de apoio aos professores das escolas indígenas. A discussão sobre interculturalidade, ambientes multilíngues e contato entre línguas é deixada de lado.

Talvez deva ser observado que isso responde, entre outras razões, ao fato de não termos dados objetivos sobre o número de usuários surdos da LSM ou de qualquer outra língua de sinais

¹ Na Lei Geral de Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas (2003), faz-se referência aos povos originários ou nativos do México, com base em sua origem histórica e seus territórios. Com base neste documento, e de acordo com o artigo 4º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, que se refere à origem histórica da nação mexicana, o índice de línguas apresentado pelo INALI atende apenas às variantes dos grupos linguísticos correspondentes aos grupos linguísticos e famílias dos povos nativos. Portanto, as línguas ou agrupamentos linguísticos falados por diferentes setores da população, como é o caso do veneziano, língua usada pelos descendentes de italianos que vivem em Chipilo, Puebla, também não são considerados no catálogo, "porque nem a origem, nem a história nem a situação atual dessa língua são atribuídas aos povos indo-americanos" (INALI, 2010: 3).

² A língua de sinais Chatino ou Língua de Sinais de San Juan Quiahije Chatino, batizada assim por Lynn Hou e Kate Mesh, surgiu na comunidade de falantes de Chatino, em Oaxaca. A comunidade é composta por onze usuários surdos, cinco dos quais são crianças, e pouco mais de 20 usuários ouvintes [registrados como tal até 2015] (Le Guen 2018: 378).

utilizada no território mexicano. A informação que podemos obter relativamente a este ponto baseia-se no relatório gerado pelo INEGI (2013), sobre o Censo da População e Habitação de 2010, cujos resultados sobre a deficiência da população foram baseados nas respostas das pessoas inquiridas, a quem foi perguntado se em seu cotidiano consideravam que "tinham dificuldade" em realizar algumas atividades ou funções. O cálculo do percentual da população com problemas auditivos é baseado na resposta afirmativa dos pesquisados que relataram problemas auditivos mesmo em uso de aparelho auditivo.

Na mesma investigação do Censo de 2010, também foram coletadas informações sobre as condições da população indígena com deficiência. Entre os critérios para poder identificar esse subgrupo populacional estava ser falante de uma língua indígena e autodeclaração étnica. Isso se deve ao fato de que, no México, diferentemente de outros países, as comunidades indígenas não vivem em uma reserva destinada a elas. No entanto, para efeitos da monografia elaborada pelo INEGI (2011, 2013), prevaleceu o critério da fala e, com isso, o uso da língua de sinais foi descartado. Assim, perdeu-se a oportunidade de obter informações sobre o uso de sinais para se comunicar, LSM ou uma língua de sinais indígena ou emergente. No entanto, mesmo com essas limitações, o relatório do INEGI do censo de 2010 é valioso porque nos permite conhecer algumas condições da população indígena com deficiência vinculada à surdez, sobre a qual focamos nossa discussão neste trabalho, conhecer a instrumentação da linguagem e a política educacional, em um ambiente multilíngue e multicultural.

Entre os dados fornecidos pelo INEGI, chama a atenção que dentro da população indígena haja um baixo percentual de crianças e jovens com deficiência. Constatamos que, para cada 100 pessoas com dificuldades, existem 6 jovens (15 a 29 anos) e 3 crianças (3 a 14 anos). E, em particular, a dificuldade de audição — nessa população de crianças e jovens — está relacionada especialmente a um problema de nascimento (explica 57 de 100 limitações). Esta última informação é fundamental por sua relação com a aquisição da língua materna.

As perspectivas para a educação indígena no México não são animadoras, de acordo com o Instituto Nacional de Avaliação da Educação (INEE 2017, 2018), a população indígena apresenta alta taxa de atraso educacional; taxa de analfabetismo maior do que a média nacional (que é de 6,3%, e a da população indígena é de 19,2%); e baixos níveis de desempenho acadêmico. Ainda segundo o relato do INEE, essa situação se explica por aspectos de infraestrutura, ou seja, pelas más condições das escolas onde os alunos indígenas recebem educação. E, por questões socioantropológicas, que se resumem na pouca relevância linguística e cultural do ensino que lhes é ofertado. Relatam, ainda, que é muito provável que a baixa escolaridade desta população (ensino primário, 6 anos de escolaridade) também responda às mesmas circunstâncias.

Sem dúvida, a falta de relevância linguística e cultural da oferta educativa, bem como a desigualdade na alocação de recursos humanos e materiais, colocam os estudantes indígenas em condição de vulnerabilidade para exercerem seu direito à educação. O que, por sua vez, perpetua as condições de marginalização e pobreza a que têm sido submetidos, conforme mencionado no texto "Panorama educacional da população indígena 2015" (INEE e UNICEF 2017). Neste texto nota-se que, em 2014, entre a população indígena, a proporção de pessoas vivendo na pobreza era de 73,2%, dos quais 32% viviam em situação de extrema pobreza.

Vejam, de maneira geral, as condições das escolas nas comunidades indígenas. Em 2017, a INEE informa, com respeito à organização, que 66,5% das escolas primárias indígenas são multisseriadas, e que 79% dessas escolas multisseriadas levam quatro semanas ou mais para substituir um professor. Este último é também uma condição para a permanência dos alunos no sistema educacional. E, ao se referir à infraestrutura, o documento menciona que 1 em cada 5 escolas primárias indígenas tem telhado de chapa, amianto, metal, papelão, palmeira ou junco, ou ainda não o tem. E, o mais delicado, que 9,5% das escolas primárias indígenas multisseriadas carecem de serviços básicos.

Em relação aos processos educativos, o texto supramencionado traz que 7,4% das escolas indígenas — não multisseriadas — têm pelo menos uma criança com deficiência, que não pode ser atendida adequadamente por falta de pessoal especializado em seu atendimento e infraestrutura. E, mesmo quando se fala em interculturalidade e se promove um modelo bilíngue, podemos dizer que, em princípio, isso não é oferecido em todo o território nacional, assim como as línguas originárias não são utilizadas para comunicação e ensino nas escolas. Da mesma forma, a produção de livros para escolas indígenas (2016-2017) abrangeu apenas 38 das 64 línguas indígenas, ou seja, 40% das línguas não foram contempladas. Portanto, a língua indígena é relegada no ensino ou apenas como meio de alfabetização em espanhol (INEE 2017, 2018). No México, a escola geral não levanta essas dúvidas, no início da primeira série as crianças indígenas são ensinadas a ler e escrever em espanhol, tornando o contexto bilíngue invisível de várias maneiras na instituição que promove a tarefa educativa.³

Por outro lado, no caso dos professores que lecionam para alunos indígenas, destacam-se dois aspectos inerentes ao professor: seu nível de escolaridade, que costuma ser inferior à média nacional; e o uso da língua materna, já que cerca de metade dos professores das escolas indígenas não fala uma língua indígena (47% na pré-escola e 53% no primário).

Embora se reconheça que esses professores não possuem formação adequada, chama a atenção que não haja um desenvolvimento adequado de metodologias de apoio aos professores, de modo a subsidiar sua preparação e atuação em sala de aula. Por exemplo, no caso de atendimento a crianças surdas em comunidades indígenas, quando os serviços de apoio são prestados, é com a intervenção de professores de educação especial, que vão a essas comunidades para ensinar essas crianças. No entanto, esses professores enfrentam uma série de decisões sobre o que ensinar, por exemplo, eles se perguntam se devem ensinar LSM para a família, para a comunidade. Ou se é preferível usar esses sinais que eles usam na comunidade para se comunicar, um sistema linguístico que os professores aprendem no contexto escolar e em contato com seus alunos surdos.

Além do exposto, cabe acrescentarmos que a grande maioria dos professores especialistas não conhece a língua original, geralmente são monolíngues em espanhol, com algum conhecimento de língua de sinais. Portanto, temos um cenário em que poderia acontecer que nessas comunidades indígenas, o professor responsável pela educação primária dos membros dessas comunidades tenha um certo domínio do espanhol, o que permitiria um intercâmbio com professores especialistas (para surdos, neste caso em particular), mas então seria preciso perguntar o que acontece com a língua indígena. Estamos falando de três idiomas no mesmo espaço: espanhol, LSM, língua originária.

A partir da política educacional e linguística emanada do Estado, constatamos que entre os poucos trabalhos vinculados ou orientados para trabalhar com alunos surdos de comunidades indígenas, estes são escritos em espanhol, o que nos permite ver qual língua se mantém como língua do conhecimento. Embora a posição do Ministério da Educação Pública (SEP) seja a implementação de um modelo bicultural bilíngue — língua de sinais e língua oral —, ele só foi criado com base nas línguas dominantes (seja visuogestual ou oral, ou seja, a LSM e o espanhol). Portanto, não é considerado na definição do ensino da língua indígena e da língua de sinais minoritária, como seria o caso do LSMy. Um exemplo dessa situação é a produção de alguns documentos que servem de guia para professores que participam do ensino de alunos surdos de comunidades indígenas ou rurais, incluindo *Deficiência Auditiva. Guia didático para inclusão na educação inicial e básica* (CONAFE 2011); e pela Direção Geral de Educação Indígena (DGEI 2012), no texto *Educação pertinente e inclusiva. A deficiência na educação indígena. Guia 2: Atendimento educacional para alunos com deficiência auditiva*.

³ Blancas Moreno, Elsa María (2017). La alfabetización en español: Los niños indígenas en la escuela general. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Consultado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0992.pdf> (28/04/2022).

Ambos os textos são um reflexo claro da discriminação da língua de sinais, uma vez que aparece como ferramenta para o ensino do espanhol (como língua dominante). A importância de uma primeira língua como mediadora de todos os processos psicológicos, que por sua vez são determinados pela história e cultura da comunidade a que cada um de nós pertence, é ignorada. É lamentável que nos documentos elaborados pela CONAFE ou pela DGEI, o valor “inerente” da língua de sinais e da cultura surda seja ignorado. Assim como a discussão sobre as características socioantropológicas das comunidades indígenas no que diz respeito à sua visão de linguagem, doença, deficiência, educação é ignorada.

Contudo, nesses documentos há um reconhecimento legal da comunidade surda, emanado da Lei Geral de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2011), que responsabiliza o Sistema Nacional de Educação por um lado a promover todas as formas de comunicação escrita que facilitem o desenvolvimento e uso da língua em forma escrita para surdos falantes, sinalizantes ou semilíngues. E, por outro lado, promove o reconhecimento e apoio da identidade cultural e linguística específica da comunidade surda, em particular da LSM. Constatamos que a estrutura do documento da DGEI (2012) apresenta um acentuado viés sobre a noção de surdez como doença, não como elemento condicionante da aquisição de uma língua visuogestual. Portanto, muito do seu conteúdo, a descrição da deficiência auditiva, suas causas, tipos de perda auditiva e seu impacto no desenvolvimento de um sistema de comunicação (sic), que embora seja pertinente ao conhecimento do professor, não deve ser um tema central.

Ao abordar algumas generalidades do modelo de educação bilíngue para alunos surdos, chama a atenção que se refira apenas ao LSM e ao espanhol escrito, ignorando que existem outras línguas indígenas que também são escritas, que desenvolveram alfabetos próprios para poder escrever em sua própria língua, não apenas em espanhol. Portanto, é evidente a preservação da hegemonia das línguas dominantes (Espanhol-LSM) em detrimento do desenvolvimento da escrita das línguas minoritárias.

Mesmo quando no texto “Educação pertinente e inclusiva” (CONAFE 2012) considera-se que as comunidades indígenas ou rurais se referem à aprendizagem da língua de sinais de sua comunidade, ou seja, da língua indígena ou emergente, todo o discurso do texto é orientado para aprender LSM e espanhol. Portanto, devemos nos perguntar: Como eles esperam que professores de comunidades indígenas com essas orientações possam generalizar esse conteúdo para a realidade educacional e linguística de suas salas de aula?

Por exemplo, ao revisar a seção “Diversidade em minha sala de aula: orientações para promover a aprendizagem e a participação de alunos com deficiência auditiva em uma sala de aula bilíngue” (p. 43-67), percebemos que, nas atividades propostas, uma série de contradições ou confusões em torno da aquisição da língua de sinais, e a aprendizagem da língua escrita (espanhol ou língua nativa) tornam-se evidentes. Mesmo quando é feito um reconhecimento explícito do valor da língua de sinais como língua natural do aluno, o discurso se concentra em uma criança com deficiência auditiva, isso estimula professores ou qualquer leitor a enraizar a ideia de que as línguas de sinais são usadas por aqueles que têm dificuldade em ouvir. E, por isso, fica em segundo plano a classificação das línguas de sinais como patrimônio linguístico e cultural de qualquer nação; assim como existem línguas orais originais, também existem as línguas da modalidade visuogestual.

Por outro lado, este mesmo documento menciona a importância do domínio do professor das línguas de trabalho (língua indígena, espanhol e língua gestual). Assim como a importância de colocar o ensino de cada uma dessas línguas, e em particular do espanhol em sua forma escrita, dentro das práticas sociais e culturais da língua. Embora esses comentários nos pareçam muito corretos, e concordemos com a necessidade e relevância desse perfil do professor (ouvinte) para que uma sala de aula multilíngue seja alcançada, é preciso destacar que a língua de sinais não se aprende em sala de aula com o professor ouvinte. A língua é aprendida na interação social com seus pares, com um modelo Surdo que acompanha as

crianças surdas na formação de sua identidade, como membro não só da comunidade indígena, mas também da comunidade surda. Da mesma forma, ressaltamos o fato de que nenhuma parte deste documento se refere ao papel da comunidade surda no desenvolvimento de ambos os processos. Parece que o professor surdo é considerado apenas como alguém que atua como suporte para o professor ouvinte para que ele aprenda LSM e a língua de sinais de sua comunidade. E, não como alguém que acompanha o aluno surdo no conhecimento da cultura surda.

Quando falamos em usar e adquirir uma língua, estamos nos referindo também à apropriação de uma cultura. Portanto, deve-se reconhecer que em uma sala de aula onde mais de uma língua converge, a cultura de todos os presentes também é compartilhada no mesmo espaço. A este respeito, embora nos pareça apropriado que se faça menção à "pertinência de recuperar o conhecimento da comunidade e a tradição oral a partir da cosmovisão dos povos originários" (DGEI 2012: 47), e com base nisso, propõe-se transferir essas experiências para o ensino da língua de sinais para compartilhá-las com alunos surdos, para que eles se apropriem da riqueza de sua comunidade. Este é um objetivo que não é alcançado, é um objetivo ambicioso e cuja complexidade não é percebida. Porque partimos do fato de que não há elementos para orientar a execução dessa tarefa, visto que a maioria dos professores não fala a língua indígena da comunidade, nem é competente na LSM, daí esse objetivo de resgatar o conhecimento da comunidade torna-se letra morta.

É importante comentar que ao longo do documento da DGEI (2012) é reiterado que a LSM deve ser aprendida por alunos surdos de comunidades indígenas, porém, não há seção em que sejam discutidas as características da organização das línguas visuogestuais em geral, tampouco há menção às condições das línguas de sinais indígenas ou à gramática do LSM (Cruz-Aldrete 2019). Embora essa falta seja explicada em parte pela ausência de documentação que temos sobre línguas de sinais indígenas, é lamentável que o documento especifique que o professor use a LSM ou, na falta dela, a língua de sinais da comunidade para desenvolver a aula (DGEI 2012: 68). Este é um comentário delicado porque não podemos arriscar abandonar a ideia de que existem línguas de sinais com status superior a outras, neste caso LSM, no que diz respeito às línguas de sinais das comunidades indígenas.

Concordamos com a política linguística da DGEI sobre a importância de conceber e implementar estratégias específicas para o ensino da língua indígena e do espanhol como línguas adicionais. No entanto, parece que o desenvolvimento de tais estratégias recai sobre a figura do professor regular, quando se trata de uma tarefa que deve ser compartilhada em um grupo interdisciplinar, formado por linguistas, antropólogos, neuropsicólogos, pedagogos e professores.

Como se vê, a situação linguística e educacional da comunidade surda em relação a outras comunidades linguísticas minoritárias é mais complexa. Em princípio, nos deparamos com o fato de que a aquisição da língua de sinais pelos surdos é tardia, pois a maioria vem de lares ouvintes e, portanto, esse tipo de língua não é a primeira opção para os surdos. E, embora no caso das comunidades indígenas o número de surdos seja menor, e poderíamos supor que isso favorece seus membros — surdos e ouvintes — interagindo por meio de sinais domésticos, ou uma língua de sinais emergente, o perigo é o deslocamento dessa língua emergente ante a LSM como língua dominante.

Por fim, cabe destacarmos que o estudo das línguas indígenas de sinais está apenas começando, e o futuro do desenvolvimento dessas línguas é incerto, dadas as condições educacionais enfrentadas pelos indígenas em geral, e as oportunidades limitadas que os surdos têm em particular. Ambientes multilíngues constituem um desafio para definir políticas linguísticas e educacionais que favoreçam o desenvolvimento de línguas que convivem em um mesmo espaço, e o estado atual que observamos está longe de alcançar esse objetivo.

4. Considerações finais

As pesquisas evidenciam a escassez de trabalhos produzidos sobre o tema da escolarização de pessoas com deficiência nas escolas indígenas e/ou plurilíngues e sobre as línguas de sinais indígenas. Também salientam que o tema envolve questões complexas que necessitam de maiores investigações, preferencialmente realizadas pelos próprios professores indígenas, tais como a cosmovisão dos povos indígenas sobre as diferenças linguísticas e sobre as línguas maternas faladas e sinalizadas por eles.

As investigações já realizadas por nós sobre a comunicação de pessoas surdas que vivem em comunidades indígenas apontam que existem formas diferentes de comunicação que são utilizadas por elas. Em várias escolas dessas comunidades indígenas, quando acontece a inclusão de uma língua de sinais no ensino de estudantes surdos, a língua ensinada é a Libras, no Brasil, e a LSM, no México. Gestores escolares e professores têm entendido que esse ensino contempla a diferença de estudantes surdos, porém, a comunicação sinalizada já desenvolvida por eles fica fora da escola, restringida aos outros espaços sociais e familiares.

Em países como Paraguai, México e Espanha, o ensino das línguas de sinais tem sido complementar à escolarização e visa à alfabetização nas línguas espanhol e guarani. No Brasil, apesar de existir a modalidade da educação indígena com a inserção de línguas originárias no currículo, o ensino da língua de sinais dos surdos urbanos e da língua portuguesa para estudantes indígenas surdos é hegemônico. Nesses países, urge a necessidade de ampliar as oportunidades educativas para a população indígena surda. Isto não significa apenas a garantia do direito de acesso à escola, mas, principalmente, o direito de acesso à língua originária como membro de uma comunidade linguística minoritária. É necessário reconhecer e valorizar a diferença linguística das pessoas indígenas usuárias de uma língua de sinais.

Assim como as línguas originárias faladas, as línguas de sinais indígenas também precisam ser investigadas, catalogadas e conhecidas pelas comunidades, pelos pesquisadores e pelas instituições escolares. A inserção de conhecimentos específicos relacionados a essas línguas nos cursos de formação de professores pode contribuir com a difusão e utilização delas nas comunidades indígenas. Todas essas questões apontam para a necessidade de outras políticas linguísticas e educativas, que priorizem o conhecimento das línguas indígenas das comunidades, incluindo as línguas de sinais constituídas pelos indígenas surdos. O desafio desse ensino está em discutir e pensar o espaço da Libras e da língua portuguesa nos currículos dos estudantes indígenas surdos brasileiros, assim como as estratégias de ensino dessas línguas que as considere como segunda e/ou terceira língua. Torna-se fundamental investigações sobre as línguas e o papel delas no ensino dos estudantes e de estratégias linguísticas e educativas para as comunidades plurilíngues e multiculturais.

Referências

- Aquino, Elda Vasques (2012). *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai* (Dissertação de mestrado em educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- Azevedo, Marlon Jorge Silva de (2015). *Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins*. (Dissertação de mestrado em letras e artes). Manaus: Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas.
<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1900>

- Barretos, Euder Arrais (2016). *A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos* (Dissertação de mestrado em letras e linguística). Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5849>
- Barriga-Villanueva, Rebeca (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Brasil (2002). *Lei n.º 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Brasil (2005). *Decreto n.º 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Chamorro, Graciela; Combès, Isabelle. (org.) (2015). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados, MS: Editora da UFGD.
https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/povos_indigenas_em_mato_grosso_do_sul.pdf
- Coelho, Luciana Lopes (2011). *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola* (Dissertação de mestrado em educação). Dourados, MS: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.
<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/620>
- Coelho, Luciana Lopes (2019). *A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão* (Tese de doutorado em educação). Dourados, MS: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.
<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/925>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. CONAFE (2011). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. CONAFE (2012). *Educación pertinente e inclusiva*. México: CONAFE.
- Cruz-Aldrete, Miroslava (2019). De primera mano. Introducción al estudio de las lenguas de señas. In Niktelol Palacios (ed.), *Voces de la lingüística mexicana contemporánea*, pp. 59-95. México: El Colegio de México.
- Cruz-Cruz, Johan C. e Cruz-Aldrete, Miroslava (2013). Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867 – 1900). *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia* 20 (56): 173- 201.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v20n56/v20n56a8.pdf>
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2003). *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio e Alvin.
- Dirección General de Educación Indigenista (DGEI). (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. México: DGEI.
- Erard, Michael (2014). The discovery of a new language can help explain how we communicate. *Aljazeera America*.
<http://america.aljazeera.com/articles/2014/4/17/inventing-a-language.html>
- Ferreira, Lucinda (2010). *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro

- Foucault, Michel (2010). *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (Eduardo Brandão, Trad.; 2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2017/03/foucault-m-o-governo-de-si-e-dos-outros.pdf>
- Gallo, Sílvio (2003). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora
- Giroletti, Marisa. Fátima P. (2008). *Cultura surda e educação escolar Kaingang* (Dissertação de mestrado em educação). Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina
<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-20054/cultura-surda-e-educacao-escolar-kaingang>
- Gomes, João Carlos; Vilhalva, Shirley (2021). *As línguas de sinais indígenas em contextos Interculturais* (Coleção Registros de estudos e pesquisas das línguas de sinais indígenas no Brasil, v.2.) Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Haviland, John B. (2011). Nouns, verbs, and constituents in an emerging ‘Tzotsil’ sign language. In Rodrigo Gutiérrez-Bravo; Line Mikkelsen e Erick Potsdam (eds.), *Representing language: Essays in Honor of Judith Aissen*, pp. 157-171. Santa Cruz, California Digital Library eScholarship Repository.
http://escholarship.org/uc/lrc_aissen
- Haviland, John B. (2014). Different strokes: gesture phrases and gesture units in a family homesign from Chiapas, Mexico. In Mandana Seyfeddinipur e Marianne Gullberg (eds.), *From gesture in conversation to visible action as utterance*, pp. 245-288. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.188.12hav>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. INEGI (2013). *Las personas con discapacidad en México: Una visión al 2010*. México: INEGI.
https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. INEGI (2011). *Marco conceptual del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. INALI (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México: INALI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/109/P3B109.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2018). *Políticas para mejorar la educación indígena en México*. Documento 8 - Unidad de Normatividad y Política Educativa. México: INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento8-educacion-indigena-2.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE (2010). *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas*.
- Johnson, Robert E. (1991). Sign language, culture and community in a traditional Yucatec Maya Village. *Sign Language Studies* 73: 461-474. [10.1353/sls.1991.0031](https://doi.org/10.1353/sls.1991.0031)
- Knapp, Cassio (2016). *O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS* (Tese de doutorado em história). Dourados, MS: Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377>
- Le Guen, Olivier (2018). *El habla de la mano. La lengua de señas maya yucateca y sus señantes*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/438175/inpi-el_habla-de-la-mano-lengua-de-senas-maya-yucateca-movil.pdf

- Le Guen, Olivier (2019). Emerging sign languages of Mesoamerica. *Sign Language Studies* 19 (3): 375-409. <https://www.jstor.org/stable/26732939?read-now=1&seq=1>
- Lescano, Claudemiro Pereira (2016). *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem* (Dissertação de mestrado em educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación (DOF). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 13 de marzo de 2003. Reformado DOF, 15/12/2015
- Ley General de Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 10 de junio de 2005.
- Lopes, Maura Corcini (2007). *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Martins, Andrébio Márcio Silva; Chamorro, Graciela (2015). Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In Chamorro, Graciela; Combès, Isabelle (orgs.), *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: História, cultura e transformações sociais*, pp 729-744. Dourados, MS: Editora da UFGD.
- Mesh, Kate e Hou, Lynn (2018). Negation in San Juan Quiahiye Chatino Sign Language. The integration and adaptation of conventional gestures. *Gesture* 17(3): 330-374. <https://doi.org/10.1075/gest.18017.mes>
- Pérez Valencia, Ricardo (2019). Entre 16 y 25 millones de indígenas en pobreza extrema. *Vértigo Político*, 23 de abril de 2019. Disponible em <http://www.vertigopolitico.com/articulo/59374/Entre-16-y-25-millones-de-indigenas-en-pobreza-extrema>
- Quadros, Ronice Müller de; Karnopp, Lodenir B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Ricouer, Paul (2005). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Souza, Vania Pereira da Silva (2011). *Crianças Kaiowá e Guarani: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados* (Dissertação de mestrado em educação). Dourados, MS: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. <http://200.129.209.58:8080/handle/prefix/100>
- Sumaio, Priscila Alyne (2014). *Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos*. (Dissertação de mestrado em letras). Araraquara, SP: Faculdade de Ciências Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. <http://hdl.handle.net/11449/115690>
- Vilhalva, Shirley (2009). *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul* (Dissertação de mestrado em linguística). Florianópolis, SC.: Universidade Federal de Santa Catarina. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>

CRediT – Taxonomia de roles de colaboração acadêmica

AGRADECIMENTOS

Ao povo Guarani e Kaiowá, especialmente às(os) professoras(es) e gestoras(es) escolares que colaboraram com as investigações nas escolas do MS.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram não terem conflito de interesses de ordem comercial ou associativo em relação à publicação deste artigo.

CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR/AUTORES

Luciana Lopes Coelho: escreveu a dissertação (Coelho, 2011) e tese (Coelho, 2019) cujos dados são utilizados neste artigo. Traduziu os trechos originais da língua espanhola.

Miroslava Cruz-Aldrete: colaborou com dados e referências do México; supervisora do estágio de pós-doutorado da primeira autora que está em curso no Centro Interdisciplinário de Investigações em Humanidade da Universidade Autônoma do Estado de Morelos, México.

Marilda Moraes Garcia Bruno: coordenou o projeto *Mapeamento de deficiências na população indígena da região da grande Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) que originou as pesquisas. Orientou a dissertação e tese da primeira autora. Revisora do texto.

ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

A pesquisa coordenada pela profa. Dra. Marilda M. G. Bruno, financiada pelo PROESP/CAPES foi submetida e aprovada no comitê de ética da Universidade Federal da Grande Dourados. As pesquisas vinculadas a ela foram autorizadas pelas lideranças das comunidades visitadas e por todas(os) as(os) participantes da pesquisa.

FINANCIAMENTO DA PESQUISA

A etapa inicial da investigação realizada durante o mestrado em Educação cursado no PPGedu da UFGD foi financiada com bolsa do projeto vinculado ao PROESP/CAPES, em parceria com o CNPq. As etapas subsequentes não contaram com financiamento.

Recebido 13/7/2022

Versão revista e corrigida: 22/9/2022

Aceito: 26/9/2022

Publicado: 5/10/2022