



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BÁRBARA ALMEIDA DA CUNHA**

**A SURDEZ NA ALDEIA: ANÁLISE DE UMA REALIDADE À LUZ DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**SANTARÉM – PA  
2020**

**BÁRBARA ALMEIDA DA CUNHA**

**A SURDEZ NA ALDEIA: ANÁLISE DE UMA REALIDADE À LUZ DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e formação na Educação Escolar  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eleny Brandão Cavalcante.

**SANTARÉM - PA  
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Cunha, Bárbara Almeida da.

A surdez na aldeia: análise de uma realidade à luz da Teoria Histórico-Cultural / Bárbara Almeida da Cunha. - Santarém, 2020.

143f.: il.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação de Surdos. 3. Inclusão. I. Cavalcante, Eleny Brandão. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 371.9

**BÁRBARA ALMEIDA DA CUNHA**

**A SURDEZ NA ALDEIA: ANÁLISE DE UMA REALIDADE À  
LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresenta como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação - da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Orientadora: Prof. Dra Eleny Brandão Cavalcante  
Linha de pesquisa: Conhecimento e formação na Educação Escolar

CONCEITO: Aprovada

DATA DE APROVAÇÃO: 06 / 03 / 2020

BANCA EXAMINADORA:

Eleny B. Cavalcante  
Prof. Dra Eleny Brandão Cavalcante (Orientadora)  
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Gilberto César Lopes Rodrigues  
Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues (Membro interno)  
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Sônia Mari Shima Barroso  
Prof. Dra. Sônia Mari Shima Barroso (Membro externo)  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A todas as crianças indígenas surdas que tiveram negado seu direito de acesso à educação escolar diferenciada e de qualidade impedindo assim seu maior desenvolvimento humano.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os espíritos de luz que me guiaram até aqui.

É com profunda satisfação que agradeço também a todos que contribuíram diretamente para a concretização desta pesquisa. Em especial, gostaria de dizer muito obrigada a minha família que sempre apoiou minhas escolhas. Agradeço a minha mãe e aos meus irmãos pela longa parceria.

Ao meu companheiro de vida, Teógenes, que esteve ao meu lado nos momentos mais delicados durante todo o curso do mestrado, desde o processo seletivo. O simples fato de o Téo estar ao meu lado me dar forças para prosseguir.

Às amigadas que venho cultivando em Santarém que aqui estão representadas pela amiga Marília Leite, que me ajudou a pensar meu objeto de pesquisa e quem me informou minha aprovação na seleção do mestrado.

A turma 2018 em especial as amigas Luanna Cardoso, Patrícia Siqueira, Jéssica Tapajós, Lília Travassos, Márcia Lima e Adriane Barroso que contribuíram com a leveza das conversas e risadas.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), especialmente a professora Sinara Almeida, por me apresentar de maneira mais profunda a Teoria Histórico-Cultural; aos professores Anselmo e Lília Colares que me ajudaram a pensar criticamente a realidade da educação na Amazônia e ao professor Percival Britto por me fazer compreender as especificidades da produção da pesquisa em Educação.

Com muito carinho agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eleny Brandão Cavalcante pela dedicação e por todos os conselhos que resultaram no engrandecimento desta investigação. Sabemos o quanto este caminho foi árduo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (GEPES/UFOPA) por todas as discussões que me proporcionaram um maior entendimento sobre a Teoria do Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e, principalmente, a realidade da educação das pessoas surdas no município de Santarém.

Muito obrigada a banca de professores que desde a qualificação estão contribuindo com muito conhecimento, respeito e profissionalismo para o aperfeiçoamento desta pesquisa. Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues, Prof. Dr. André Dionei Fonseca e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Mari Shima Barroco.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), principalmente aos setores de Educação Escolar Indígena e Educação Especial pelas informações cedidas para esta pesquisa.

Agradeço também o Conselho Municipal de Educação (CME) por não medir esforços para disponibilizar dados para este estudo.

Por fim, e talvez mais importante, agradeço imensamente a todos que me acolheram na aldeia participante desta pesquisa. Ao cacique, aos professores, a diretora, a pedagoga da escola indígena, a mãe da criança indígena surda e ao próprio surdo. Agradeço especialmente ao professor do AEE, a Natália e ao sr. Francisco pessoas queridas e essenciais para a conclusão desta pesquisa.

A todos vocês, muito obrigada. Sem a colaboração de cada um dos citados eu jamais conseguiria chegar até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Provavelmente a humanidade superará, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Mas os superará muito mais cedo no plano social e pedagógico do que nos níveis médico e biológico. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia tenha vergonha do conceito "criança deficiente" como sinal de um defeito intransponível de sua natureza. Os surdos que falam e os cegos que trabalham são participantes da vida comum em toda a sua plenitude; eles próprios não experimentarão sua insuficiência ou darão razão aos outros. Está em nossas mãos fazer com que a criança deficiente mental, cega ou surda não seja deficiente. Então esse conceito também desaparecerá, sinal inequívoco de nosso próprio defeito. (VYGOTSKI, 1997, p. 82)



## RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Tem como objetivo geral analisar o processo de ensino e aprendizagem de criança indígena surda do ensino fundamental, em escola indígena localizada no município de Santarém-PA. Dele desdobram-se os objetivos específicos: a) verificar como a atual legislação municipal para a educação indígena e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena atende às necessidades educacionais do aluno indígena surdo, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural; b) analisar o meio escolar do aluno indígena surdo para seu processo de humanização; e, c) avaliar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do aluno surdo para a sua inclusão e seu processo de escolarização. Para tanto, utilizo as ideias da Teoria Histórico-Cultural sobre a formação do homem, principalmente os conceitos de mediação, meio e zona de desenvolvimento próximo de L. S. Vygotski (1997; 2018a; 2018b). No que se refere à dimensão metodológica utilizo-me das proposições desenvolvidas na etnografia como a descrição densa, observação participativa, entrevistas e análise de documentos (ANDRÉ, 2012). Lanço mão da observação em sala de aula, diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com os quatro professores que trabalham com o aluno indígena surdo, a mãe do estudante, a diretora e a pedagoga da escola. Além disso, a análise dos dados produzidos em campo foi realizada em três categorias: Inclusão (CARVALHO, 2010), Meio Escolar (VYGOTSKI, 2018a; 2018b) e Prática Docente (SAVIANI, 2009a; 2009b). Como resultados, em relação à categoria *Inclusão* percebeu-se que a escola indígena não está devidamente qualificada para atender às necessidades educacionais do aluno indígena surdo. Na categoria *Meio Escolar*, identifiquei que apesar da aceitação da criança indígena surda no espaço escolar e de uma relação social amigável e harmoniosa entre indígena surdo com os professores e colegas ouvintes, a comunicação entre estes sujeitos se dá de maneira rudimentar, pois não existe no meio escolar a presença de intérprete de língua de sinais e do instrutor surdo. Além disso, a língua de sinais não possui uma presença marcante neste espaço sendo pouco utilizada. No que se refere à categoria *Prática Docente*, verificou-se que os professores não utilizam práticas pedagógicas eficientes para o trabalho com aluno surdo, pois durante as aulas existe o predomínio da fala oral, não utilizam qualquer recurso para tornar a aula mais acessível e, além disso, não adotam uma teoria orientadora o que dificulta a escolarização e a

inclusão do aluno indígena surdo. Concluo que o resultado final desta investigação poderá ser utilizado como fundamentação para outras pesquisas na área da educação de indígenas surdos, bem como servir de subsídio pedagógico para orientar pais e professores de pessoas surdas com o intuito de os mesmos perceberem o que potencializa, ou não, o processo de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas surdos em diferentes disciplinas. Por fim, pondero que a relevância deste estudo está na possibilidade de avançar na reflexão sobre os processos de escolarização da pessoa surda em contexto diferenciado.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Educação de Surdos. Ensino-aprendizagem. Inclusão.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES) of the Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). The general objective of this work is to analyze the teaching and learning process of deaf indigenous children in elementary school, in an indigenous school located in the municipality of Santarém-PA. And the specific objectives are: a) to verify how the current municipal legislation for indigenous education and the Pedagogical Political Project (PPP) of the indigenous school attends the educational needs of the deaf indigenous student, based on the Historical-Cultural Theory; b) to analyze the school ambience of the deaf indigenous student for their humanization process; and, c) to evaluate the pedagogical practices used by teachers of the deaf student for their inclusion and their schooling process. Therefore, I use the ideas of the Historical-Cultural Theory about the formation of man, mainly the concepts of mediation, ambience and zone of proximal development of L. S. Vygotski (1997; 2018a; 2018b). With regard to the methodological dimension, I use the proposals developed in ethnography such as dense description, participatory observation, interviews and document analysis (ANDRÉ, 2012). I use classroom observation, a field journal and semi-structured interviews conducted with the four teachers who work with the deaf indigenous student, the student's mother, the school principal and the school pedagogue. In addition, the analysis of data produced in the field work was carried out in three categories: Inclusion (CARVALHO, 2010), School Ambience (VYGOTSKI, 2018a; 2018b) and Teaching Practice (SAVIANI, 2009a; 2009b). As a result, in relation to the category of Inclusion, it was noticed that the indigenous school is not properly qualified to meet the educational needs of the deaf indigenous student. In the category of School ambience, I identified that despite the acceptance of the deaf indigenous child in the school space and a friendly and harmonious social relationship between the deaf indigenous with teachers and colleagues listeners, the communication between these subjects occurs in a rudimentary way, because it does not exist in the school ambience the presence of a sign language interpreter and a deaf instructor. In addition, sign language does not have a remarkable presence in this space and is underused. With regard to the category Teaching Practice, it was found that teachers do not use efficient pedagogical practices for working with deaf students, because during classes there is a predominance of oral speech, they do not use any resources to make the class more accessible and, in addition, they do not adopt

a guiding theory, which makes schooling and inclusion of deaf indigenous students difficult. I conclude that the final result of this investigation can be used as a basis for other research in the area of education for deaf indigenous people, as well as serve as a pedagogical subsidy to guide parents and teachers of deaf people with the intuition that they realize what enhances, or not, the teaching and learning process of indigenous deaf students in different disciplines. Finally, I consider that the relevance of this study lies in the possibility of advancing the reflection on the schooling processes of the deaf person in a different context.

**Keywords:** Indigenous School Education. Deaf Education. Teaching-learning. Inclusion.

## **LISTA DE SIGLAS**

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CITA** - Conselho Indigenista Tapajós Arapiuns
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CDMAC** - Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura
- CME** - Conselho Municipal de Educação
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FAEL** - Faculdade Educacional da Lapa
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- GEPES** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos
- GCI** - Grupo Consciência Indígena
- INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- ILS** - Intérprete de Língua de Sinais
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- MPF** - Ministério Público Federal
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PSS** - Processo Seletivo Simplificado
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SUS** - Sistema Único de Saúde
- THC** - Teoria Histórico-Cultural
- TILS** - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
- UECE** - Universidade Estadual do Ceará
- UFOPA** - Universidade Federal do Oeste do Pará
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Próximo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de escolas indígenas e alunos matriculados (2006-2011).....	26
Quadro 2 - Quantidade de escolas indígenas em Santarém (2012-2019) .....	27
Quadro 3 - Quantidade de alunos matriculados em escolas de áreas indígenas (2012-2019) .....	27
Quadro 4 - Quantidade de pessoas com deficiência auditiva e sua alfabetização no município de Santarém.....	29
Quadro 5 - Quantidade de alunos inclusos na Rede Municipal de Santarém (2003 e 2016).....	37
Quadro 6 - Quantidade de alunos surdos atendidos pelo AEE.....	38
Quadro 7 - Professores do aluno indígena surdo.....	72
Quadro 8 - Concepção de inclusão.....	82
Quadro 9 - Cronograma das aulas da classe multisseriada 1º e 2º ano.....	88
Quadro 10 - Cronograma das aulas da classe multisseriada 3º, 4º e 5º ano.....	88
Quadro 11 - Socialização indígena surdo / colegas ouvintes.....	90
Quadro 12 - Socialização indígena surdo / professores.....	94
Quadro 13 - Dificuldades do aluno durante as aulas.....	98
Quadro 14 - Estratégias didáticas.....	100
Quadro 15 - Aulas de Nheengatu.....	104
Quadro 16 - Aulas de Matemática.....	104
Quadro 17 - Aula de Língua Portuguesa.....	104
Quadro 18 - Aula de Ciências.....	105
Quadro 19 - Aula de Geografia e História.....	105
Quadro 20 - Aula de Notório Saber.....	105

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A SURDEZ EM SANTARÉM.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Objeto da pesquisa: a aldeia, a escola e o aluno indígena surdo.....</b>	<b>16</b>
2.1.1 A aldeia.....	16
2.1.2 A escola indígena.....	17
2.1.3 O aluno indígena surdo: o sujeito da pesquisa.....	19
<b>2.2 O surgimento da Educação Escolar Indígena.....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 A Educação Escolar indígena em Santarém-PA: o lugar do aluno indígena surdo.....</b>	<b>24</b>
<b>2.4. A Educação Especial em Santarém.....</b>	<b>36</b>
<b>3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA INDÍGENA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 O PPP da escola indígena.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 A Teoria Histórico-Cultural.....</b>	<b>44</b>
3.2.1 A Teoria Histórico-Cultural e a Educação da pessoa com deficiência .....	50
3.2.2 Teoria Histórico-Cultural e a Educação de Surdos .....	55
<b>3.3 O conceito de mediação.....</b>	<b>61</b>
<b>3.4 O conceito de meio.....</b>	<b>64</b>
<b>3.5 O conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP).....</b>	<b>67</b>
<b>4. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: análise de uma realidade.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 Caracterização geral da pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Inclusão.....</b>	<b>73</b>
4.2.1 O Atendimento Educacional Especializado.....	75
4.2.2 O trabalho da pedagoga.....	79
<b>4.3 Meio escolar .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4 Prática docente.....</b>	<b>95</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>122</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nos estudos e pesquisas que tematizam os processos de educação, tem-se dado destaque à temática do ensino para pessoas com deficiência. A presente pesquisa insere-se nessa gama de trabalhos, que estão se avolumando – embora nem por isso se tenha alcançado o estágio de qualidade que se pleiteia. Desse modo, é interessante expor o caminho trilhado por mim até o objeto de estudo que abordo nesta investigação.

Em setembro de 2008, fui contratada como educadora (estagiária) de museus no então “Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura<sup>1</sup>” (CDMAC), localizado na capital cearense. Estava muito entusiasmada com meu estágio e as oportunidades que ele me ofereceria. Tudo era novidade, principalmente o contato com pessoas com deficiência. Neste estágio trabalhei no setor educativo do museu. Entre outras atividades, era responsável por mediar a relação entre o visitante do museu e a exposição em cartaz. Além de existir pessoas com deficiência na equipe de trabalho, também acompanhávamos grupos agendados de pessoas com deficiência na mostra, por isso, planejávamos previamente a metodologia que utilizaríamos com estes visitantes, levando sempre em consideração suas especificidades. Muitas vezes trabalhei em parceria com minha colega surda no acompanhamento de grupos de pessoas com surdez que visitavam o museu.

Os primeiros dias de estágio foram apreensivos, pois, trabalhar ao lado de uma pessoa com deficiência era algo totalmente novo; confesso que não sabia como me comportar. Existia o receio de falar, ou agir, de maneira imprópria para com aquela minha colega<sup>2</sup> de trabalho. Entretanto, os cursos oferecidos pelo próprio estágio; Língua Brasileira de Sinais (Libras), leitura Braille e as oficinas de atendimento às pessoas com deficiência, possibilitou-me a compreensão de como agir com minha colega surda e também com os grupos de pessoa com deficiência que visitavam o museu. Foi uma grande oportunidade de crescimento profissional e, principalmente, pessoal.

As oficinas, os cursos, e, sobretudo, o contato direto com esse visitante específico do museu, despertaram em mim o desejo de conhecer a realidade dessas pessoas. Assim, percebi as potencialidades, os direitos e principalmente os deveres de

---

<sup>1</sup> Trabalhei como estagiária no Museu da Cultura Cearense (Fortaleza/CE) durante 2 anos. Fiz parte do setor educativo do museu que trabalha com o atendimento ao público. O setor preocupava-se também com o atendimento das pessoas com deficiência o que me proporcionou vários cursos nesta área, como, por exemplo, o curso de Libras.

<sup>2</sup> Trabalhei com pessoas cegas, surdas e autistas.



todos (pessoas com ou sem deficiência) de colocar em prática as leis<sup>3</sup> que favorecem esse público. Compreendi que o olhar sobre a deficiência é uma questão social, pois, se o sujeito com deficiência não tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, é porque a sociedade na qual ele está inserido está despreparada e insensível a ponto de naturalizar sua situação de desigualdade e enxergar apenas sua limitação (DINIZ, 2007). Foi assim que tive meu despertar para a questão da pessoa com deficiência, em especial, quando se trata de surdez.

Logo que concluí a graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) iniciei o curso de especialização em “Educação Inclusiva” na mesma instituição. Naquele momento tinha uma única certeza, desejava trabalhar com o tema “surdez”, mas não sabia ao certo, dentro desta ampla temática, qual seria meu foco. Até que o “acaso” me apresentou duas pessoas que, sem perceberem, mostraram-me a problemática com a qual trabalharia dentro da diversificada área da surdez. Tive a oportunidade de conhecer uma jovem surda congênita, naquele momento com 16 anos. A adolescente cursava o 1º ano do ensino médio de uma escola particular, sem Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), e mesmo com seis aulas diárias de diferentes disciplinas, conseguia fazer leitura labial e ter um bom desempenho escolar.

Assim, como trabalho final do curso de especialização, investiguei os benefícios e/ou malefícios da oralização no processo de ensino-aprendizagem de aluna surda do ensino médio. Desenvolvi monografia intitulada “A oralização em cheque: um estudo de caso”. Concluí que a escola onde a jovem surda estudava se dizia inclusiva, no entanto, não atendia às necessidades da aluna surda. Encontrei professores despreparados, pouca socialização entre discentes surdos e ouvintes, e, o mais grave, a escola pensava, erroneamente, estar fazendo o papel de uma instituição inclusiva, o que fazia com que não percebesse o quão equivocada era sua prática educacional no campo da inclusão.

Encontrei situação semelhante quando trabalhei na função de TILS em escola pública de ensino médio. Lá acompanhava uma estudante surda que aos 28 anos de idade estava no 1º ano. Sua trajetória de escolarização foi marcada por reprovações, abandono escolar e tentativas frustradas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A aluna não tinha uma língua constituída, não dominava a Libras, apenas copiava – não

---

<sup>3</sup> Por exemplo: Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.

compreendia – o Português escrito e pouco oralizava. Era um grande “faz de conta”. Eu traduzia todas as aulas, mas a aluna não entendida quase nada, pois não dominava nenhuma língua de fato. O desenvolvimento da aluna era quase nulo, considerando sua idade, o ano escolar e as *camadas de potência* que parecia ter. Mesmo com os esforços dos professores em tornar as aulas mais acessíveis e com todo o empenho da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) os progressos educativos da aluna eram mínimos. A solução encontrada pela gestão escolar foi primeiramente incluir aulas de Libras para a turma da aluna e, após a conclusão do ano letivo, transferi-la para uma escola de surdos onde tivesse um maior contato com a língua de sinais e possivelmente desenvolver a fluência desejada.

Tanto na experiência como TILS quanto na pesquisa de campo do curso de especialização, observei que em todas as aulas existia a dificuldade com termos/palavras específicas da área da disciplina, principalmente nas aulas de “Português”, entendida pelas escolas como segunda língua para os alunos surdos. A leitura e compreensão de um poema era algo extremamente difícil para as alunas surdas mencionadas. Sujeitos jovens, urbanos, com acesso ao Português escrito em seu cotidiano. Essas estudantes surdas já sentiam dificuldades em compreender e apreender o conteúdo das disciplinas.

Nos contextos mencionados acima, a educação dos surdos já era complicada. Ao chegar à cidade de Santarém (PA), em 2017, fui informada que na educação de indígenas surdos, compõe o currículo escolar as disciplinas de Língua Portuguesa, língua de sinais e Nheengatu. Isso me inquietou bastante. Perguntava-me como se dá o processo de ensino e aprendizagem de aluno indígena surdo na escola também indígena que possui suas especificidades. Pensava como seria a escolarização de um indígena surdo pertencente a uma cultura distinta da hegemônica. Quais seriam as estratégias, metodologias e adaptações utilizadas pela escola para ensinar e incluir este aluno. Por isso, decidi utilizar esta temática no projeto de seleção para o curso de mestrado em Educação. Com o ingresso na pós-graduação permaneceu meu interesse em compreender como se dá o processo de aprendizagem de aluno indígena surdo em contexto extremo em que se encontram três línguas (Nheengatu, Libras e Português), contexto com diferentes culturas.

Dessa maneira, apresento como objetivo geral: Analisar o processo de ensino-aprendizagem de uma<sup>4</sup> criança indígena surda na escola indígena. Posto isto, trago os seguintes objetivos específicos: a) verificar como a atual legislação municipal para a educação indígena e o PPP da escola indígena atende às necessidades educacionais do aluno indígena surdo fundamentada na Teoria Histórico-Cultural; b) analisar o meio escolar do aluno indígena surdo para seu processo de humanização, e, c) avaliar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do aluno surdo para a sua inclusão e seu processo de escolarização.

As perguntas norteadoras deste trabalho são:

a) Qual a atual legislação municipal para a educação dos indígenas com deficiência? ;

b) Como a escola indígena estabelece a organização do espaço escolar para oportunizar a socialização dos conhecimentos para essa criança indígena surda? ;

c) Como o professor promove o processo de ensino-aprendizagem deste aluno?

Para alcançar os objetivos supracitados e responder às indagações, em termos metodológicos desenvolvi uma pesquisa de campo contando com observação em sala de aula, diário de campo e realização de entrevistas semiestruturadas com os principais sujeitos envolvidos no processo educativo do aluno.

Os trabalhos acadêmicos, principalmente os desenvolvidos na pós-graduação, devem dialogar com outras investigações que possuem o mesmo tema analisado por diferentes ângulos. Por isso, procurei trabalhos que possibilitassem o diálogo e/ou servissem de suporte para o desenvolvimento dessa pesquisa, realizei busca com os descritores *indígena surdo* no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup> com refinamento nas áreas de Educação e Letras<sup>6</sup>. O sistema me disponibilizou 1.340 títulos dos quais selecionei aqueles que continham as palavras “indígena”, “surdo” e “deficiência”, pois são as categorias que mais se aproximam do meu problema de pesquisa.

---

<sup>4</sup> Trabalho com o amostral 1 porque de acordo com o setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) este é o único aluno indígena surdo atendido pelas escolas indígenas da SEMED/Santarém. Disponho de documento assinado pela coordenadora do setor de Educação Especial com esta informação.

<sup>5</sup> <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acessado em 29/03/2018 às 15:30.

<sup>6</sup> Optei por buscar as investigações desenvolvidas na área de Letras porque existem algumas produções neste campo que tratam da criança indígena surda.

Do total de 1.340 trabalhos, pré-selecionei 44 títulos que foram reavaliados levando em consideração a proximidade com a temática que analiso em minha dissertação. A estes 44 títulos apliquei o seguinte critério de inclusão: li o resumo de todos os trabalhos e selecionei aquelas pesquisas que tratam diretamente da criança indígena no contexto escolar indígena, pois a maioria dos estudos encontrados preocupam-se em analisar a constituição da língua no sujeito surdo. Assim, seis<sup>7</sup> pesquisas foram selecionadas e classificadas por mim da seguinte maneira: *Indígenas Surdos e Indígenas com Deficiência*.

Na classificação *Indígenas com Deficiência* encontrei dois estudos, ambos na área da Educação. A dissertação intitulada *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação* em aldeias da região da Grande Dourados (SOUZA, 2011) e a tese de doutoramento *Modos de conviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé* (CORREIA, 2013). Os trabalhos citados não têm como alvo principal a surdez, mas investigam a concepção de indígena com deficiência no interior destes grupos.

As investigações que colaboraram de maneira mais direta à minha pesquisa são aquelas selecionadas na categoria *Indígena surdo*, pois possuem como temática central o processo de educação, a língua de sinais e a constituição do indígena com surdez. Os quatro trabalhos encontrados no catálogo da CAPES que focam no sujeito indígena surdo são: *Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang* (GIROLETTI, 2008); *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola* (COELHO, 2011); *A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola* (LIMA, 2013) e *A organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área de Surdez* (SOUSA, 2013). Três destes trabalhos são frutos do curso de mestrado de suas respectivas autoras na área da Educação e apenas um no campo da Linguística.

Em *Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang* (GIROLETTI, 2008) a autora além de pesquisadora era professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e

---

<sup>7</sup> Apenas seis pesquisas foram selecionadas porque estas trabalham as temáticas de escolarização e inclusão escolar de criança indígena surda.

intérprete na escola da comunidade estudada. O trabalho teve como foco o registro baseado nos sinais “Kaingang”, desenvolvidos na comunicação dos surdos, na escola, em casa e na aldeia. Houve a priorização dos sinais criados na própria comunidade e sua relação com a Libras, sendo a escola um dos palcos principais para o desenvolvimento da pesquisa.

*A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola* (COELHO, 2011) é um trabalho baseado nos Estudos Culturais que teve como objetivo investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. A pesquisadora utilizou os métodos de observação e entrevistou profissionais das aldeias e os pais/responsáveis pelos alunos surdos. Mais uma vez, a escola foi um *locus* de destaque da pesquisa. Como resultados constatou-se que a concepção de surdez que predomina na comunidade e na própria família é fortemente ligada às ideias de doença e limitação. Os professores não estão capacitados para trabalhar com pessoas surdas, não existe formação continuada, a escola não tem suporte da secretaria de educação e a maioria dos surdos não possuem uma língua.

Na dissertação intitulada *A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola* (LIMA, 2013) a autora estudou um grupo de cinco crianças surdas e teve como objetivo geral investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados (MS).

A última pesquisa encontrada no levantamento feito no site da CAPES tendo como foco o indígena surdo é *A organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da Surdez* (SOUSA, 2013) que também possui como contexto de pesquisa a educação escolar indígena, mas prioriza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) o que se apresenta como algo novo no campo de pesquisa do indígena com surdez.

Os últimos trabalhos citados têm em comum a participação da educação escolar indígena e do aluno surdo indígena em suas análises. De maneira geral, todos tratam da inclusão do aluno surdo no espaço escolar, da questão linguística, aspectos culturais e da constituição do sujeito surdo dentro da própria comunidade fundamentados nos Estudos Surdos. O diferencial da minha pesquisa em relação às que

acabo de citar está em destacar o processo de ensino-aprendizagem de criança indígena surda em escola indígena localizada no oeste do Pará fundamentando-me na Teoria Histórico-Cultural para realizar a discussão proposta.

Após levantamento realizado junto a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED) fui informada pelo setor de Educação Indígena e o setor de Educação Especial que das 46 escolas indígenas atendidas por aquela secretaria apenas uma instituição tem aluno indígena surdo diagnosticado, num universo de 2.628 alunos matriculados em escolas de áreas indígenas. Esta é a razão pela qual optei por investigar a realidade que apresento a seguir. Por existir apenas este aluno indígena surdo em todas as escolas indígenas da SEMED optei por não citar o nome da aldeia e da escola neste trabalho, pois com estas informações seria fácil identificar o aluno. Além disso, não nomeio os participantes da pesquisa tendo em vista que foi um dos critérios exigidos para a aprovação do trabalho no Comitê de Ética.

Situada às margens do rio Arapiuns, a escola da aldeia indígena (apêndice 1 e 2) acolhe aluno indígena surdo que além do laudo médico, possui parecer técnico de uma equipe de especialistas formada por duas pedagogas e uma psicóloga da SEMED que indica o grau de surdez bilateral severa na criança. Dessa maneira, ao aluno foi recomendado pela citada secretaria o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e o desenvolvimento da Libras através do AEE. Pertencente ao grupo indígena Tapajó, o aluno tem, além das outras disciplinas, o ensino de Língua Portuguesa (escrito), Nheengatu (escrito) e Libras.

Em contato com a então diretora da escola do estudante surdo, fui informada que durante um turno o aluno tem as aulas de sua série e no contraturno (duas vezes na semana) dispõe do AEE onde desenvolve a Libras. A diretora explicou que o estudante é o único aluno surdo na escola, não conta com a presença do TILS e todos os seus professores são indígenas, inclusive o profissional do AEE. Na verdade, exceto a pedagoga da escola, todos os outros profissionais da escola são indígenas.

Como esta pesquisa também trabalha com a educação escolar indígena, é importante salientar que utilizo a legislação que rege esta modalidade da educação. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 210, assegura às comunidades indígenas uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e de qualidade. Em conformidade com a Constituição, temos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, os artigos 78 e 79, que tratam da escola indígena como

lugar de bilinguismo e autonomia dos povos indígenas na construção de seu espaço escolar.

Além destes documentos, encontramos também o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que além de apresentar um panorama geral da situação das escolas indígenas brasileiras no período de sua elaboração, orienta as comunidades indígenas na construção de seus currículos e programas educativos. O RCNEI deixa claro que todos os povos tradicionais têm direito a educação escolar diferenciada e de qualidade com ensino bilíngue, professores indígenas qualificados, currículo próprio, divisão de séries e avaliação baseada na cultura e tradições de cada comunidade indígena. O documento citado apresenta a seguinte justificativa para a utilização da educação bilíngue/multilíngue na escola indígena:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, 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. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p.25).

No intuito de preservar a cultura indígena, que por muito tempo passou seus conhecimentos de geração para geração, principalmente através da oralidade, a educação escolar indígena deve utilizar a educação bilíngue/multilíngue, porque a língua é uma característica da cultura dos povos tradicionais. Desvalorizar a língua indígena é desvalorizar a cultura indígena.

Posto isto, trago agora a fundamentação teórica que utilizo nesta pesquisa. Baseio-me na Teoria Histórico-Cultural sobre a formação do homem cultural, principalmente no pensamento de L. S. Vygotski (1997, 2000, 2012, 2018a, 2018b). Uso os conceitos de mediação, meio, zona de desenvolvimento próximo e a relação entre pensamento e linguagem. Apresento brevemente em que consistem estes conceitos ou teorizações.

A Teoria Histórico-Cultural é uma vertente teórica do campo da psicologia que foi desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934) na Rússia e posterior União Soviética. Essa teoria foi formulada a partir de uma leitura crítica do pensamento marxiano e defende que o desenvolvimento da personalidade consciente do homem é resultado da interação social e das condições de vida do sujeito. Além disso, a teoria

Histórico-Cultural afirma que para o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores é necessário que o indivíduo tenha acesso a linguagem. Esta ocupa lugar central na teoria vygotskiana, pois linguagem é intercâmbio social e pensamento generalizante.

Vygotski (2000) realizou estudo profundo sobre a relação entre pensamento e linguagem concluindo que inicialmente, essas funções seguem linhas paralelas de desenvolvimento. Quando estas duas linhas do desenvolvimento se encontram há um grande salto no desenvolvimento geral do organismo. Quando o pensamento se torna verbal significa que o sujeito internalizou os signos semióticos comungados pela cultura na qual vive e a qual reproduz, e está apto para desenvolver intensamente seu nível de abstração. “A criança passa do modo natural de pensar para o cultural, elaborado pela humanidade durante o processo de relações sociais. Isso acontece quando a criança começa a pensar com a ajuda da linguagem, quando começa a falar<sup>8</sup>” (VYGOTSKI, 2000, p. 275). O pensar natural seria agir orientado exclusivamente pelos próprios instintos estando o sujeito preso a realidade concreta e distante de qualquer pensamento abstrato. Vygotski ressalta que o pensamento se desenvolve antes da linguagem, mas precisa desta para alcançar maiores níveis de abstração. É quando o indivíduo entra no mundo dos signos.

É necessário esclarecer que ao utilizar o termo *linguagem* Vygotski refere-se à fala e a vários outros recursos que possibilitam a relação entre os seres humanos, visto a importância da existência da comunicação entre os homens para o desenvolvimento destes. “[...] O importante no som é a campainha, o uso funcional de sinais equivalentes à linguagem humana”<sup>9</sup> (VYGOTSKI, 2001, p. 98). O importante é que o sujeito passe do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Passe a entender o mundo dos símbolos. A função simbólica do pensamento deve ser desenvolvida para permitir um maior desenvolvimento humano. Sendo assim, não importa se a comunicação acontece oralmente ou através de sinais. A língua de sinais é a fala dos surdos. Possuir uma fala significa ter um sistema de signos que orienta o pensamento.

Além da relação entre pensamento e linguagem para o desenvolvimento humano, também trabalho com a ideia de meio defendida pela Teoria Histórico-Cultural. Para que o sujeito consiga se desenvolver plenamente é necessário que esteja

---

<sup>8</sup> Tradução livre.

<sup>9</sup> Tradução livre.



inserido em meio onde as relações sociais estejam organizadas de maneira que promova o desenvolvimento. Para não estagnar o processo de as funções psíquicas elementares ascender às superiores, por superação, é essencial um meio social organizado visando o desenvolvimento. “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele” (VYGOTSKI, 2009, p.42). A classe social a qual o indivíduo pertence proporcionará os meios concretos para o desenvolvimento deste sujeito. “As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação” (VYGOTSKI, 2009, p.42).

De maneira geral, para se compreender o conceito de mediação, destaca-se que se caracteriza pelos instrumentos historicamente criados pelo homem, que servem como elos entre ele e o ambiente. Pelo processo da educação, que forma as novas gerações, essas criações são transmitidas, possibilitando a internalização da cultura humana pelos mais novos, pois tais criações estão carregadas desta cultura e, ao mesmo tempo, formam-na também. Para Vygotski (2010), existem dois tipos de elementos mediadores: os *instrumentos* e os *signos*. Por meio deles o homem atua sobre a natureza e com seus pares de modo indireto, o que lhe permite e lhe provoca a complexificação. Pelos instrumentos e signos o mundo e suas leis podem ser apreendidos, compreendidos e compartilhados de algum modo. O homem torna-se capaz de lidar com o real, mesmo não contando com uma relação direta, sensorial presencial. Pelos signos se atenta, descreve, põe em relação os objetos do real e os mantém em sua memória, em seu pensamento. Daí o entendimento de que a consciência precisa da palavra, que seria a sua base.

Antes de apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo é necessário explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para a THC. Para Vygotski (2018b) a aprendizagem promove o desenvolvimento. A aprendizagem deve ser organizada para conduzir o desenvolvimento mental da criança e assim ativar todo um grupo de processos internos de desenvolvimento. Dessa maneira, apesar de ser ativa em seu próprio desenvolvimento, a criança precisa de alguém mais experiente na cultura humana para auxiliá-la na aquisição das características humanas não naturais, mas formadas historicamente pela humanidade. Assim, a Zona de Desenvolvimento Próximo

refere-se aquilo que a criança realiza com o auxílio de alguém mais experiente e que está na eminência de realizá-lo sozinha cabendo ao professor agir com atividades que impulsionem o desenvolvimento de maneira positiva.

Inseridos no contexto de uma sociedade alicerçada na desigualdade, o acesso à tecnologia, filosofia e a todo conhecimento historicamente produzido pela humanidade, não está disponível para todos. E, à medida que a ciência e a tecnologia avançam rapidamente, as desigualdades sociais se aprofundam, muitas pessoas morrem de fome quando o mundo é capaz de produzir alimentos para todos. O que resulta em uma grande contradição. Assim, Leontiev (1978) coloca que o pleno desenvolvimento humano não está disponível para todos nas sociedades de classes.

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 1978, p. 9).

Enfim, as ideias de meio, mediação, zona de desenvolvimento próximo e a relação entre pensamento e linguagem da Teoria Histórico-Cultural servem de suporte para a elaboração deste trabalho. Cada uma destas categorias contribuiu para a análise do objeto desta pesquisa.

A relação entre pensamento e linguagem me auxilia a compreender como o aluno indígena surdo consegue se apropriar dos conteúdos das aulas. A ideia de meio, mediação e zona de desenvolvimento próximo me ajudam na compreensão da organização das relações sociais existentes na escola e na aldeia indígena. Como o professor enquanto organizador do espaço educativo está promovendo (ou não) o processo de ensino-aprendizagem deste aluno e, finalmente como a escola, que tem como função a socialização sistematizada do conhecimento humano está de fato oportunizando o acesso deste aluno ao legado humano para que este possa se desenvolver de maneira integral.

Na metodologia da pesquisa utilizo ferramentas investigativas desenvolvidas pela etnografia. Fundamento-me no livro *Etnografia da Prática Escolar* (ANDRÉ, 2012) no qual são consideradas três dimensões relevantes para a investigação sistemática da prática escolar, são elas: a *dimensão institucional*, a *pedagógica* e a

*sociopolítica/cultural*. De acordo com a autora, estas dimensões não devem ser analisadas isoladamente e possibilitam compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. Assim, André (2012) aponta o uso de técnicas que, tradicionalmente, são associadas à etnografia, são elas: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola. André (2012, p.28) explica que:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas através de outras fontes.

Utilizando estas técnicas busquei compreender o processo educativo do aluno indígena surdo. André (2012, p.41) diz que:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam em seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Dessa maneira, para me aproximar do cotidiano da escola participante desta pesquisa e conseguir apreender o dinamismo próprio de sua vida escolar, utilizei como instrumentos de coleta de dados a observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas. Como forma de registro utilizo diário de campo. Ao longo dos 20 dias do período de observação, entrevistas semiestruturadas (apêndice 5) foram realizadas com 4 professores que trabalham diretamente com o aluno indígena surdo, a diretora da escola, a pedagoga responsável e a mãe da criança surda. As entrevistas foram realizadas de maneira individual e em dias distintos. A maioria dos entrevistados convive diariamente com a criança indígena surda tendo suas ações educativas forte influência na formação deste estudante surdo. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para uma maior interação da pesquisadora com o material produzido em campo.

A pesquisa de campo foi iniciada no dia 17/10/2018 com o acompanhamento das aulas de diferentes disciplinas do aluno indígena surdo na escola da aldeia. Estive na aldeia ao longo de 20 dias e fiz uso de roteiro de observação (apêndice 3). É importante mencionar que antes do início da pesquisa de campo propriamente dita, houve contato prévio com o professor do AEE que intermediou um encontro na aldeia com o cacique. Nesta reunião apresentei o projeto da pesquisa ao cacique e alguns professores que autorizaram minha presença na escola. Além disso, me reuni com a comunidade na escola para também explicar minha pesquisa a todos.

Esta investigação foi submetida e aprovada (apêndice 4) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado do Pará - Campus XII (Tapajós). Foi um longo caminho até encontrar a criança indígena surda participante da pesquisa, passando por todo o processo de elaboração dos documentos e coleta de assinaturas exigidas pelo Comitê de Ética, FUNAI, SEMED, Escola, Cacique da aldeia e todos os que participaram das entrevistas assinaram documentos consentindo sua participação e autorizando a utilização das informações e dos dados produzidos em campo.

Em contrapartida a realização desta pesquisa na aldeia, o cacique solicitou a esta pesquisadora que fosse ministrado curso básico de 30h/a de Libras para a comunidade. O pedido foi aceito e durante os dias que estive na aldeia, no turno da tarde acompanhava as aulas do aluno indígena surdo e de 17h às 19h ministrava as aulas de Língua Brasileira de Sinais. Trinta pessoas de diferentes faixas etárias participaram do curso, entre alunos, funcionários da escola, professores e pais de alunos. As aulas aconteceram ao longo de 15 dias. O aluno indígena surdo participou de algumas aulas do curso de Libras que teve como objetivo melhorar a comunicação da comunidade – principalmente professores – com a criança surda.

É importante destacar que na aldeia estudada, apesar da Língua Nheengatu estar presente no currículo escolar, os moradores utilizam a Língua Portuguesa em seu cotidiano. Esta é a língua falada pelos familiares da criança surda. Os sinais aos quais este aluno indígena surdo tem acesso são os que ele mesmo criou em seu contexto familiar e os sinais da Libras que utiliza com o professor do AEE. Mesmo tendo 4 primos surdos, não os encontra com frequência, pois estes moram no meio urbano o que impossibilita um maior contato do menino indígena surdo com seus parentes também surdos.

A intenção desta pesquisa não é problematizar alguma hierarquia entre os sinais que foram criados pela criança indígena surda em seu contexto familiar e a Libras. Não coloco o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como a salvação para o processo de aprendizagem do aluno indígena surdo em questão. Existem pesquisas que estudam as línguas de sinais indígenas e os chamados sinais emergentes (VILHALVA, 2009). Minha intenção não é menosprezar estas línguas. Defendo que o aprendizado da Libras traria maiores possibilidades de ampliação das relações sociais da criança indígena surda tendo em vista que a apropriação de uma língua estruturada e a compreensão de sua organização, permitirá a criança surda, comunicar-se com outras pessoas que dominem essa mesma língua. Os sinais desenvolvidos pela criança indígena surda em seu contexto familiar, o limita aquela realidade. Sendo assim, ao sair de sua realidade familiar terá maiores dificuldades para se comunicar com outras pessoas. O surgimento de uma língua exige tempo para seu fortalecimento e difusão. Para a criança indígena surda a apropriação de uma língua é urgente. Apenas a família o compreende enquanto que o uso fluente da Libras possibilitaria maiores benefícios para o seu processo de escolarização.

A relevância deste estudo justifica-se pela possibilidade de avançar na reflexão sobre os processos de escolarização da criança indígena surda. Este trabalho poderá ser utilizado como fundamentação para outras pesquisas na área da educação de indígenas surdos bem como servir de subsídio pedagógico para orientar pais e professores de pessoas surdas com o intuito dos mesmos entenderem como se dá o processo de escolarização de estudantes indígenas surdos em diferentes disciplinas. É uma grande satisfação pessoal poder contribuir para este campo da educação e ampliar meus conhecimentos em torno da surdez em realidade tão distinta da qual esta pesquisadora está habituada.

A segunda seção desta pesquisa está diretamente relacionada ao objetivo específico de verificar como a atual legislação municipal para a educação indígena e o PPP da escola indígena atendem as necessidades educacionais do aluno indígena surdo fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Apresento a Educação Escolar Indígena de maneira geral e, principalmente, em contexto santareno. Para isso, trago alguns aspectos legais e analiso o documento municipal de Santarém mais atual em relação à Educação Escolar Indígena, a Resolução nº 001 de 25 de janeiro de 2019. Apresento a aldeia, a escola indígena e o aluno indígena surdo participante da pesquisa. Nesta seção convido

para a discussão os autores D'Angelis (2017), Rodrigues (2016), Abreu (2014) e Vaz (2010).

A seção intitulada “O PPP da Escola e a Teoria Histórico-Cultural” tem como objetivo problematizar o PPP da escola indígena a partir da Teoria Histórico-Cultural. Aqui apresento o PPP da escola participante verificando os aspectos do documento relacionado aos estudantes com deficiência. Apresento de maneira mais minuciosa a Teoria Histórico-Cultural para uma maior compreensão dos principais conceitos utilizados neste trabalho. Além disso, verifico como a THC poderia contribuir para melhorar o citado documento. Além do PPP trago para a discussão as contribuições de Vygotski (1997; 2000; 2018a; 2018b) e Leontiev (1978).

A quarta seção desta dissertação tem como objetivo caracterizar o meio escolar e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do aluno para inseri-lo em contexto escolar. Trago a THC e utilizo três categorias para uma maior análise dos dados produzidos em campo, são elas: Inclusão, Meio Escolar e Prática Docente. Analiso as aulas acompanhadas, a fala dos professores e problematizo como o meio escolar do aluno indígena surdo contribui para seu processo de humanização, a formação dos professores indígenas, os desafios e estratégias apresentados por eles no processo de escolarização do aluno indígena surdo e a inclusão escolar desenvolvida na instituição de ensino. Para a discussão trago Vygotski (1997), Bueno (2011), Carvalho (2010), Martins (2011), Lacerda; Lodi (2009), Oliveira (2009) e Saviani (2009a, 2009b).

Logo após a defesa deste trabalho, voltarei à aldeia para apresentar os resultados alcançados. Convidarei todos os indígenas para uma reunião na escola. Uma maneira de demonstrar respeito à aldeia, principalmente a todos que aceitaram participar da pesquisa, agradecer o acolhimento e possibilitar que este estudo sirva de documento para reivindicar melhorias junto a SEMED. Seria injusto e antiético não voltar na aldeia para socializar os resultados da pesquisa. Algo que muitos pesquisadores fazem e que foi comentado pelos indígenas durante a pesquisa de campo.

## **2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A SURDEZ EM SANTARÉM**

Esta seção tem por objetivo apresentar o contexto da Educação Escolar Indígena e a surdez no município de Santarém/PA. Início apresentando o objeto de pesquisa analisado nesta investigação. Logo depois, trago aspectos históricos e jurídicos que marcam a Educação Escolar Indígena no Brasil e, em particular, na cidade de Santarém /PA. Destaco a Resolução nº 001 de 25 de janeiro de 2019 que é o documento municipal mais atual na orientação das práticas educacionais destinadas às escolas indígenas. Para a discussão teórica fundamento-me em autores como D'Angelis (2017), Rodrigues (2016), Abreu (2014) e Vaz (2010).

### **2.1 Objeto da pesquisa: a aldeia, a escola e o aluno indígena surdo.**

#### **2.1.1 A aldeia**

A aldeia indígena onde desenvolvi esta pesquisa é constituída por cerca de 40 famílias também indígenas pertencentes aos grupos étnicos Arapium, Tapajó e Tupaiu. A aldeia está localizada às margens do Rio Arapiuns a 3 horas de lancha – sem acesso por estrada e a 6 horas em barco de linha – da área urbana da cidade de Santarém-PA. Na comunidade não existe água encanada, não há acesso à internet e o único telefone rural da aldeia pouco funciona. Muitas vezes é necessário atravessar o rio para conseguir sinal em outra comunidade. A disponibilidade de energia elétrica é através do gerador a gasolina e também há pouco comércio dentro da aldeia. Se houver qualquer necessidade de comprar produtos esta deverá ser suprida nas comunidades vizinhas ou na cidade.

No período chuvoso – entre os meses de janeiro e junho - os habitantes costumam pescar, mas durante a baixa do rio Arapiuns fica mais difícil exercer esta prática, então, os habitantes caçam, criam alguns animais (galinha, porco e pato), coletam frutas e fazem algumas pequenas colheitas (milho, banana, cará, macaxeira, mandioca e jerimum). Foi possível perceber também que os comunitários costumam fazer um tipo de escambo. Eles trocam alimentos. Quando um tem peixe, troca com outro morador que tem, por exemplo, farinha. Além disso, todos os meses os moradores vão à cidade (como eles mesmo falam) para comprar os produtos que precisam. Os funcionários e professores da escola também aproveitam este período para sacar seu salário e comprar o que necessitam.

Em relação ao cotidiano da comunidade é possível afirmar também que grande parte dos homens deixaram suas casas para trabalhar no meio urbano, enquanto as mulheres ficam na comunidade cuidando da casa e das crianças que estudam na escola indígena da própria aldeia. Em geral, a rotina é baseada em cuidados domésticos e com a participação em atividades desenvolvidas na escola.

### 2.1.2 A escola indígena

A Coordenação de Educação Escolar Indígena foi criada na Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED) no ano de 2006 inserindo a categoria Escola Indígena no Censo daquele ano. Mesmo com esta iniciativa não foi fácil para a secretaria implementar as escolas nas aldeias, pois ainda existia um conflito que invadiu o espaço escolar relacionado ao processo de autoidentificação dos indígenas da região do Baixo Tapajós. Como nos apresenta Abreu (2014, p.109):

No espaço escolar elucidou-se os conflitos que esteve presente no movimento de indianização da região do baixo tapajós, entre aqueles que se assumiam como indígenas e aqueles que não se assumiam. As escolas passaram a ser divididas por grupos que reivindicavam uma educação diferenciada e grupos defensores da manutenção da escola na forma como vinha sendo trabalhada.

Percebe-se que a escola diferenciada, como determina a Constituição Federal, inicialmente não foi aceita por todos os grupos do Baixo Tapajós<sup>10</sup>, pois nem todos os habitantes daquela região se identificavam enquanto indígenas. “Segundo os relatos dos indígenas, grupos de pessoas não assumidas como indígenas passaram a agredir seus

---

<sup>10</sup> Em alguns eventos acadêmicos nos quais apresentei esta pesquisa quando ainda encontrava-se em processo de elaboração, fui questionada sobre a “autenticidade” dos indígenas da aldeia pesquisada. A indagação me inquietou bastante porque como questionar a veracidade de ser ou não indígena quando a FUNAI reconhece a aldeia enquanto indígena, a SEMED atende a aldeia enquanto indígena e, o mais importante, os habitantes daquela aldeia se denominam enquanto tal. A Convenção sobre Populações Indígenas e Tribais 169/89 da Organização Internacional do Trabalho traz no artigo 1º que “a autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção”. O documento também reconhece enquanto indígena os povos que habitam territórios que foram de seus ancestrais antes da chegada dos colonizadores e conservam práticas socioculturais destes. Assim, nesta dissertação parto do entendimento assegurado na lei mencionada segundo a qual a condição étnica de um grupo ou indivíduo parte do autoreconhecimento. Abreu (2014, p.92) coloca que “a indianidade requerida no Baixo Tapajós foi fundamentada na ancestralidade, no fenótipo e na forma de trabalho tradicional desenvolvido nas comunidades para subsistência”. Além da autoidentificação existem muitas características dos povos tradicionais na aldeia onde esta pesquisa foi realizada, além do fenótipo e da forma de trabalho tradicional para a subsistência. Os habitantes da aldeia reconhecem a autoridade do cacique, reúnem-se mensalmente para tomarem decisões das mais simples as mais complexas e acima de tudo o problema de um sujeito da comunidade é o problema de todos.



pares dizendo que a identificação da escola na categoria indígena era retrocesso para a comunidade, pois, ser índio era voltar a ser “bicho do mato”” (ABREU 2014, p.109).

A implementação das escolas nas aldeias da região precisou encarar alguns desafios como o preconceito em relação à condição de indígena que foi construída ao longo da história do Brasil, além disso, Abreu (2014, p. 106) destaca que:

A atuação da CEEI, entre 2006 a 2012, foi marcada por conquistas e desafios. Se por um lado houve um aumento significativo no número de escolas identificadas como sendo da categoria indígena, por outro, os desafios repousaram em fazer uma escola indígena diferenciada e com qualidade, já que nessa modalidade de educação, além do bilingüismo e o ensino intercultural elencados nos marcos legais, são atribuídos as mesmas garantias inerentes à educação nacional.

O maior desafio da SEMED não é categorizar as escolas em áreas indígenas de “escolas indígenas”, mas, principalmente, conciliar o conteúdo da escola tradicional com a cultura e os conhecimentos dos diferentes povos tradicionais da região. Mesmo com a participação dos representantes indígenas em todo o processo de implementação das escolas, elaboração do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Abreu (2014) coloca que nos primeiros anos após 2006 muitas foram as reclamações por parte das lideranças indígenas sobre o descaso da SEMED e pouca estrutura das escolas indígenas. Não basta chamar de escola indígena é necessário dar condições para sua existência e prática da educação diferenciada. E sobre as escolas indígenas D’Angelis (2017, p. 71) lembra que:

Não há uma situação única e, provavelmente, sequer uma situação padrão das escolas indígenas no país. Realidades totalmente distintas, em função de culturas distintas, de diferentes histórias e, mesmo, da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento das várias regiões do país (e mesmo de regiões diferenciadas dentro de um mesmo estado), tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser, nos casos extremos, muito distinta até mesmo de outra escola indígena a menos de 20km de distância.

Por isso é tão complexo, mas não impossível, desenvolver uma educação diferenciada para atender as especificidades de cada povo indígena. No caso da escola participante desta pesquisa percebi que a comunidade deseja e preza pelo espaço escolar, pois se perderem esta escola os alunos precisam se dirigir para outras aldeias se quiserem estudar. Inaugurada no ano de 2010 a escola indígena é anexa de uma escola polo (com duas anexas) de outra comunidade, oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo, é composta por 2 salas de aula, 1 secretaria, campo de futebol para atividades esportivas, 3 banheiros (1 adaptado), uma maloca (apêndice 7), um barracão (apêndice 8) que também são utilizados como sala de aula e 1 refeitório

(apêndice 9). Não existe sala de professores, biblioteca e sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado que seria a chamada sala de recursos. Além disso, conta com o total de 10 funcionários (todos temporários) e 62 alunos matriculados para o ano letivo de 2019, destes apenas um é surdo.

Não temo em afirmar que a escola é o coração da aldeia, pois é lá que tudo acontece de forma coletiva. Todas as decisões são tomadas no espaço escolar. Lá são realizadas as reuniões diretamente relacionadas com as questões escolares, as reuniões da comunidade, a organização e realização dos eventos culturais, esportivos e políticos da aldeia. Observei que nos dias em que as aulas não acontecem cada família fica em sua casa e não há uma grande interação como nos dias de aula normal. A escola é ponto de encontro e descontração para todos os moradores da aldeia.

### 2.1.3 O aluno indígena surdo: o sujeito da pesquisa

O protagonista desta pesquisa é uma criança indígena surda de oito anos de idade que no ano de 2019 cursava o 3º ano do ensino fundamental de escola também indígena. Pertencente ao povo Tapajó, o estudante mora na aldeia com a mãe e alguns dos nove irmãos. Pertence a uma família com poucos recursos financeiros, que conta apenas com o benefício do governo federal do programa bolsa família e de recursos provenientes do trabalho<sup>11</sup> do pai. Possui histórico de surdez na família com quatro primos surdos. Conta com Parecer Técnico da Secretaria Municipal de Educação elaborado por equipe composta por duas pedagogas e uma psicóloga que após o processo de avaliação educacional concluíram que o educando apresenta surdez total. O aluno indígena surdo foi encaminhado a um Centro Auditivo, a fim de que fossem esclarecidas as questões relativas ao grau de perda auditiva e de potencial auditivo. Dessa maneira, a criança foi submetida a exame audiométrico, obteve laudo médico em que o profissional responsável diagnosticou perda auditiva de grau severo bilateral e lhe foi recomendado o AEE.

Durante as entrevistas professores e a própria mãe do aluno surdo mencionou que a criança surda sente dores na cabeça. Eles acreditam que isso acontece como consequência da queda que a criança levou da rede enquanto ainda era bebê e que provavelmente ocasionou sua surdez. O menino surdo não tem nenhum diagnóstico que

---

<sup>11</sup> De acordo com as informações obtidas em campo, o pai da criança indígena surda trabalha em uma fazenda no Mato Grosso.

justifique essas possíveis dores de cabeça citada nas entrevistas – o que não descarta a sua existência.

Desde o início de seu processo de escolarização o aluno indígena surdo estuda na escola da aldeia pesquisada e nunca contou com a presença do TILS em sala de aula ou instrutor de Libras. Isso é proveniente da política educacional do município de Santarém que não prevê esses profissionais no quadro de funções da escola. As escolas do município não disponibilizam intérprete para os alunos surdos. O profissional que acompanha as crianças surdas nas escolas municipais de Santarém são os professores do AEE que realizam o atendimento duas vezes por semana no contraturno e também semanalmente vão a sala de aula do aluno para dar auxílio na disciplina de Língua Portuguesa. Algumas escolas municipais contam com a presença do instrutor surdo que foram contratados através de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Estes foram contratados como professores de Libras. Porém, diante da demanda foi necessário contratar mais instrutores, como estes não passaram no PSS foram contratados na categoria de nível médio. Então, nas escolas municipais de Santarém existem duas categorias de instrutores surdos, os que possuem nível superior e aqueles que possuem apenas o ensino médio. É importante salientar que não existe instrutor surdo efetivo na rede municipal de ensino de Santarém.

O indígena surdo participante desta pesquisa recebe o atendimento educacional especializado, conta com o acompanhamento direto de quatro professores (incluindo o professor do AEE) e com a avaliação da pedagoga da escola polo, que visita e acompanha o trabalho pedagógico também nas escolas anexas. Não domina a língua de sinais. Apesar de se comunicar através de gestos e faz a oralização de algumas palavras. Em uma primeira conversa, o professor de sala de aula afirma que o aluno apresenta progressos em seu desenvolvimento, é participativo e “copia tudo da lousa”<sup>12</sup>.

## **2.2 O surgimento da Educação Escolar Indígena**

A trajetória da educação escolar indígena é marcada por grandes lutas e conquistas decorrentes da organização destes sujeitos que reivindicaram de maneira efetiva seus direitos enquanto grupos com culturas e línguas específicas não enquadradas no modelo de educação imposto pela sociedade hegemônica. Por muito

---

<sup>12</sup> Ato de escrever no caderno todo o conteúdo que o (a) professor (a) escreveu no quadro. Um copista ou escriba.

tempo os indígenas brasileiros, precisaram “provar sua humanidade<sup>13</sup>”, pois foram considerados selvagens e inferiores por parcela dos invasores europeus por possuírem cultura e língua distintas da predominante. Desde os primeiros contatos com os colonizadores na costa brasileira, no início do séc. XVI, os povos nativos foram classificados como seres humanos inferiores que precisavam ser civilizados. Para isso era necessário aprender a língua do colonizador, pois a cultura “evoluída” era a vivida pelos europeus (GÂNDAVO, 2004).

Ao longo da história brasileira muitos instrumentos legais difundiram uma ideia que vinha se constituindo desde o início da colonização: que ser indígena é algo ruim, inferior e primitivo, criando estereótipo negativo em relação ao sujeito indígena, como preguiçosos e de pouco conhecimento, levando muitos indígenas a preferirem a invisibilização<sup>14</sup> como estratégia de sobrevivência física (RODRIGUES, 2016). Chegou ao ponto de os antropólogos renomados declararem a extinção de grupos indígenas no Baixo Tapajós.

Apesar da forte tendência marcada pela invisibilidade indígena – presente ainda na atualidade – acontecimentos históricos possibilitaram aos povos tradicionais um processo de reafirmação étnica. Eles superaram a imposição de integração realizada pelo Estado para tornarem-se autônomos e defensores de suas culturas. Rodrigues (2016) explica que o Direito Internacional foi de grande importância para uma mudança de olhar em relação à integração do indígena na sociedade hegemônica e o reconhecimento dos seus direitos no Brasil enquanto povos com culturas e línguas específicas.

O autor esclarece que a revisão da Convenção 107 sobre Populações Indígenas e Tribais de 1957, substituída pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), publicada em 1989, culminou na difusão das ideias de indígenas independentes e capazes de organizar sua própria vida econômica, social e educacional. Sobre o direito a educação diferenciada a Convenção 169 reservou os artigos 26 a 31 que tem valor de lei para todos os países signatários.

---

<sup>13</sup> Meu ponto de vista em relação a esta questão é que o indígena teve sua humanidade colocada em dúvida desde a chegada dos colonizadores no Brasil. Dessa maneira foram obrigados a provar sua humanidade ao homem branco. Sendo vítima de preconceito até os dias atuais.

<sup>14</sup> O autor apresenta alguns fatores que impulsionaram o processo de invisibilização indígena são eles: a fuga de alguns povos indígenas para o interior da floresta Amazônica, a Cabanagem que exterminou grande parte dos nativos, doenças e a Lei de Terras de 1850, por exemplo.

Vale ressaltar que a Convenção 169 tem força de lei constitucional e, portanto, tem aplicação direta nos países signatários. Portanto, os avanços nela contidos determinam que os Estados nacionais promovam o respeito à sua diversidade étnico-cultural em todas as suas dimensões e reconheçam que aos povos indígenas deva ser assegurados o direito de decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e de participar dos planos e programas governamentais que os afetem, sempre de forma livre e informada. Assim, a Convenção 169 incorpora, no direito internacional, e no ordenamento jurídico nacional dos países que a ratificaram, preceitos e dispositivos que se destinam à proteção da reprodução do modo de vida das sociedades indígenas e tribais em seus aspectos sociais, econômicos e educativos. Assegura-lhes os próprios meios de tomada de decisão e controle do território; de estabelecer canais próprios de interlocução com os poderes instituídos; enfim, de assegurar-lhes o direito de se manterem enquanto sociedade diferenciada em relação à sociedade hegemônica e, neste sentido, contar com uma educação escolar que incentive, valorize, reproduza e fortaleça essa diferença, seus sistemas de representações e suas instituições (embora tenhamos que considerar sempre a ambiguidade que representa a presença da escola estatal nessas sociedades) (RODRIGUES, 2016, p.39).

Dessa maneira, o Direito Internacional em relação aos direitos indígenas rompe com o modelo assimilacionista e integralista de outrora e influencia a implantação de um novo olhar sobre o indígena na elaboração das leis que formam o ordenamento jurídico brasileiro de 1988. A Constituição Federal do Brasil de 1988 reserva um capítulo inteiro para a questão indígena - artigos: 210, 215, 231 e 232 - passando a defini-los como índios, reconhecendo sua coletividade e no que interessa a este estudo, reconhecendo a educação escolar indígena como uma modalidade específica da educação e de responsabilidade do Estado, mas aberta aos interesses dos próprios povos indígenas, pois ser nativo não significa ser selvagem.

É consenso entre os estudiosos das questões indígenas (SOUZA FILHO, 1999; DUPRAT, 2002; GRUPIONI, 2008) que foi com a Constituição de 1988 que se estabeleceu um novo marco jurídico para as relações entre o Estado, os grupos indígenas organizados e a sociedade nacional. Com a aprovação desse novo texto constitucional, os índios deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção para terem assegurados o direito à diferença cultural reconhecendo-lhes sua organização social, suas línguas, crenças e tradições. O corpo jurídico do Estado brasileiro abandona, assim, a histórica perspectiva assimilacionista que marcava toda a legislação indigenista anterior e que concebia o índio como uma categoria étnica e social provisória e transitória, “aguardando” sua “natural” incorporação à comunhão nacional amparada por uma concepção evolucionista de uma transitoriedade cultural (RODRIGUES, 2016, p.58).

Essa alteração no texto jurídico nacional foi importante porque reconheceu a pluralidade da cultura brasileira, permitindo aos indígenas o direito de defenderem as características próprias de seus costumes e modos de vida, assim como de participar ativamente da elaboração e execução da educação escolar indígena diferenciada.

Seguindo a nova carta constitucional de 1988, a Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconheceu o dever do Estado de oferecer uma educação escolar intercultural e bilíngue respeitando a participação e a especificidade de cada povo na construção de seu currículo escolar. “Pela primeira vez apareceu de forma explícita no ordenamento jurídico do país a categoria Educação Escolar Indígena. E mais, qualificou a educação que deveria ser praticada nas aldeias. Estabeleceu que ela deve ser bilíngue e intercultural” (RODRIGUES, 2016, p. 76). De acordo com o artigo 78 da LDB a educação escolar indígena tem por objetivo:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.<sup>15</sup>

É relevante destacar que os objetivos da LDB (1996) em relação à Educação Escolar Indígena não menciona apenas os conhecimentos indígenas, mas privilegia também o acesso às informações técnicas e científicas referentes à sociedade não indígena. Isso demonstra uma preocupação em disponibilizar às comunidades indígenas o conhecimento de modo geral e não apenas aqueles que estão diretamente relacionados aos povos tradicionais, possibilitando aos indígenas um conhecimento pleno do modo de viver e lidar com os mais diversos aspectos da vida e garantindo ao indígena a chance de entender e ser mais autônomo em relação à burocracia existente na sociedade hegemônica. Afinal, mesmo vivendo em realidades distantes das vivenciadas pelos grandes centros urbanos a maioria das aldeias indígenas possuem muitas relações com órgãos e instituições da sociedade hegemônica sendo necessário compreender a burocracia da sociedade branca para melhor posicionar-se diante dela.

Além disso, a Resolução nº 3, de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu normas nacionais para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. O Ministério da Educação, responsável pela organização da educação escolar indígena por determinação da Constituição de 1988, publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) criado pelo então Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. O RCNEI traz algumas características da escola indígena, sendo elas: 1) comunitária; 2) intercultural; 3) bilíngue/multilíngue; e,

---

<sup>15</sup> <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 05 de novembro de 2019.

4) específica e diferenciada. Comunitária porque deve ser pensada e executada coletivamente de acordo com os princípios e convicções de cada comunidade, intercultural porque reconhece e respeita a diversidade cultural e linguística, bilíngue/multilíngue porque grande parte das reproduções socioculturais das culturas indígenas são reproduzidas em mais de uma língua e finalmente específica e diferenciada porque tem características próprias de acordo com as vivências de cada povo indígena.

Esse foi um breve resumo sobre o surgimento da educação escolar indígena no Brasil, quando foi reconhecida como uma modalidade específica da educação nacional. Vale a pena destacar que esta não foi uma conquista alcançada sem luta e resistência. As organizações indígenas atuam ativamente em prol dos seus direitos de território, educação, saúde e etc., desde a década de 80 (RODRIGUES, 2016). Não significa uma simples concessão do Estado, mas sim, luta historicamente construída e baseada em uma maior consciência do direito de ter cultura e costumes distintos da sociedade majoritária.

### **2.3 A Educação Escolar Indígena em Santarém-PA: o lugar do aluno indígena surdo**

O município de Santarém está localizado na região oeste do estado do Pará a 1.375km de Belém, capital. Em 2018, sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 302.667 habitantes, entre estes existe uma parcela significativa de indígenas de diferentes etnias. Mesmo em seu meio urbano a cidade é caracterizada pela pouca estrutura física, marcada pela escassez de saneamento básico, transporte público de qualidade, ruas asfaltadas e iluminação pública. O que diz muito sobre a administração municipal e nos leva a refletir que se os serviços básicos de infraestrutura da cidade não funcionam bem talvez as ofertas dos serviços de educação e saúde para a população santarena também não sejam satisfatórias, principalmente para aqueles que vivem no meio rural.

Na região do Baixo Tapajós, de modo geral, a implementação da educação escolar indígena foi caracterizada por intensa luta do movimento indígena. Mesmo a Constituição de 1988 garantindo o direito a educação diferenciada foi necessário organização e cobrança por parte do movimento indígena para que esse direito fosse de fato implementado na região. Como aponta Abreu (2014):

GCI e CITA protagonizaram as primeiras reivindicações dos povos indígenas junto ao Estado, onde em matéria de educação escolar indígena, foram as instituições responsáveis pelo encaminhamento da “Carta Aberta as Autoridades”, elaborada durante o IV Encontro dos Povos Indígenas da Região do Tapajós e Arapiuns, em julho de 2003, que ganhou repercussão em Brasília impulsionando o MPF/Santarém a iniciar o acompanhamento da implementação desse direito nessa região (ABREU, 2014, p. 94).

Com a participação do Grupo Consciência Indígena<sup>16</sup> (GCI) e do Conselho Indigenista Tapajós Arapiuns<sup>17</sup> (CITA) os povos indígenas do Baixo Tapajós enviaram documento para Brasília no qual reivindicavam maior fiscalização na implementação dos direitos indígenas relacionados ao território, a saúde e a educação. O envio da “Carta Aberta as Autoridades” resultou em uma maior fiscalização e cobrança por parte do Ministério Público Federal (MPF) de Santarém:

Atendendo requerimento do MPF/Santarém, a SEMED do município de Santarém apresentou como resposta, por meio do Ofício nº 1.223/06, que teria criado a Coordenação da Educação Escolar Indígena para atender onze etnias com educação escolar indígena diferenciada, que habitam as regiões do Tapajós, Arapiuns, e Planalto Santareno, como primeiras medidas para implementar o direito à educação diferenciada. A lista de povos atendidos, segundo a SEMED baseou-se nos povos indígenas identificados pelo Conselho Indigenista Tapajós Arapiuns (CITA) (ABREU, 2014, p.102).

Percebemos que mesmo com a lei máxima do país determinando uma educação diferenciada para os povos indígenas estes precisaram se organizar e cobrar seus direitos para que fossem colocados em prática no município de Santarém. Verificamos assim, a importância de organizações como o CITA e o GCI para a efetivação dos direitos alcançados. Não basta conseguir o direito no papel, ele precisa ser efetivado na prática. Neste sentido, localizei dissertação intitulada *Políticas Educacionais da Secretaria de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016* (GOCH, 2017) que também traz informações sobre a implantação e expansão da coordenação da Educação Escolar Indígena na cidade santarena. A autora coloca que:

A coordenação de Educação e Diversidade Etnicorracial foi criada em maio de 2006 assim como a de Educação Escolar Indígena, de início, agregadas à coordenação de ensino. Ressalta-se que em 2011 houve mudanças no organograma de funcionamento da SEMED, e tais coordenações passaram a fazer parte da Coordenação de Educação do Campo. A Resolução nº 005 de 30 de maio de 2010 do Conselho Municipal de Educação de Santarém aprovou a alteração do Regimento Escolar Unificado da Rede Pública Municipal de Ensino e incorporou nos níveis e modalidades de Ensino a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola (GOCH, 2017, p. 72).

<sup>16</sup> Criado em maio de 1997 e vinculado à Igreja Católica.

<sup>17</sup> Criado em maio de 2000 para reivindicar e defender os direitos indígenas dos povos do Tapajós e Arapiuns.



A coordenação da Educação Escolar Indígena surge no município de Santarém no ano de 2006 oportunizando aos povos tradicionais uma maior autonomia para pensarem e organizarem seus próprios processos de escolarização. Valorizando suas culturas, línguas e modos diferenciados de aprendizagem.

D'Angelis (2017) critica severamente a suposta “autonomia” dada às escolas indígenas pelo Estado brasileiro. O autor defende que “a autonomia das escolas indígenas é uma meta destinada ao fracasso, por ser impossível de realizar-se. Entendemos que toda escola indígena é uma submissão ao Estado e, portanto, à sociedade não-índios” (D'ANGELIS, 2017, p.217). Não nos aprofundaremos nesta questão, mas é importante levantar tal reflexão indicando que existem críticas a esse modelo de escola para indígenas e abandonando qualquer posicionamento romantizado em relação ao assunto aqui abordado. Atualmente, o setor da Educação Escolar Indígena da SEMED, além de outros 2 funcionários, conta com uma coordenadora indígena o que representa mais um avanço tardio para esta modalidade da educação no município, pois um sujeito que faz parte da cultura indígena, provavelmente, está mais apto a compreender as necessidades da escola indígena e suas respectivas comunidades.

Além das informações acerca da implantação da coordenação da Educação Escolar Indígena no município de Santarém, Goch (2017) traz também tabela com o número de escolas indígenas e de alunos matriculados:

**Quadro 1:** Quantidade de escolas indígenas e alunos matriculados (2006-2011)

Ano	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos
2006	29	2.226
2007	30	2.280
2008	30	2.053
2009	29	2.146
2010	26	1.946
2011	30	2.139

**Fonte:** (GOCH, 2017, p. 72).

Analisando a tabela é possível observar que no ano de 2005 existiam apenas 10 escolas indígenas na cidade santarena e que a partir de 2006 até o ano de 2011 o número de instituições de ensino oscilou entre 26 e 30, mantendo relativa constância. Sobre o número de alunos, percebemos que a partir de 2006 o total ultrapassa o número 2000 estudantes, existindo também relativa constância até o ano de 2011. Goch (2017) explica que não foram abordados os dados das escolas com quantidade de alunos indígenas conforme o período da pesquisa por ela realizada por falta de registros documentais na SEMED.

Contudo, dando continuidade aos dados disponibilizados por Goch (2017) consegui com o setor de Educação Escolar Indígena e a coordenação de Estatística da SEMED o número de escolas indígenas e alunos matriculados a partir do ano de 2012 até 2019. As informações são divididas por regiões no município de Santarém, são elas: Planalto santareno e a região dos rios Arapiuns e Tapajós. No quadro abaixo verificamos o número de escolas indígenas que estão sob a responsabilidade da SEMED:

**Quadro 2:** Quantidade de escolas indígenas em Santarém (2012-2019)

Ano	Nº de escolas Planalto santareno	Nº de escolas Arapiuns	Nº de escolas Tapajós	Total de escolas indígenas
2012	5	17	12	34
2013	7	18	11	36
2014	7	19	13	39
2015	7	19	13	39
2016	7	20	13	40
2017	8	23	15	46
2018	8	23	15	46
2019	8	23	15	46

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação SEMED/SANTARÉM

Analisando as informações do quadro acima podemos verificar que o número de escolas indígenas sob a responsabilidade da SEMED em todas as regiões de Santarém vem crescendo ao longo dos anos desde a criação do setor responsável por esta modalidade da educação. Agora vejamos o número de alunos matriculados nestas escolas desde o ano de 2012:

**Quadro 3:** Quantidade de alunos matriculados em escolas de áreas indígenas (2012-2019)

Ano	Nº de alunos matriculados Planalto santareno	Nº de alunos matriculados Arapiuns	Nº de alunos matriculados Tapajós	Total de alunos matriculados
2012	171	589	1.306	2.066
2013	835	598	572	2.005
2014	861	784	662	2.307

2015	863	776	681	2.320
2016	798	769	619	2.186
2017	933	884	795	2.612
2018	931	937	832	2.700
2019	901	945	782	2.628

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação SEMED/SANTARÉM

Podemos observar que deste o primeiro ano de funcionamento as escolas indígenas vêm atendendo um número crescente de alunos com pequenas oscilações ao longo dos anos. É importante destacar a região do rio Arapiuns, onde está localizada a escola participante desta pesquisa. Desde 2012 o número de matrículas desta região nas escolas indígenas cresce de maneira intensa. O que comprova pequena oscilação no número de estudantes e o grande interesse das comunidades indígenas de Santarém no processo de escolarização.

Neste contexto, busquei informações sobre a atual situação da educação dos indígenas surdos atendidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém e obtive a resposta que dos 2.628 alunos matriculados nas escolas indígenas de Santarém no ano letivo de 2019 apenas 1 aluno indígena é surdo. Exatamente o aluno participante desta pesquisa. Infelizmente existem poucos dados nesta secretaria e também não encontrei produções acadêmicas na cidade de Santarém que tenha como foco a questão da educação do indígena surdo. Nos relatórios anuais disponibilizados pela SEMED com o número de escolas indígenas e alunos matriculados encontrei dados no relatório de 2014 que informa apenas o número de alunos inclusos sem especificar a deficiência, são eles: 12 alunos inclusos na região do Planalto santareno, 1 na região do rio Arapiuns e 7 na região do rio Tapajós. Diante disso, entrei em contato com o IBGE de Santarém, que me colocou em contato com a Supervisão de Disseminação de Informações do IBGE de Belém e, assim, tive acesso às informações do Censo Demográfico 2010 sobre o número de pessoas com perda auditiva e sua alfabetização no município de Santarém.

**Quadro 4:** Quantidade de pessoas com deficiência auditiva e sua alfabetização no município de Santarém

Variável - Pessoas de 5 anos ou mais de idade (Pessoas)									
Município - Santarém (PA)									
Sexo - Total									
Ano - 2010									
Grupo de idade	Tipo de deficiência permanente x Alfabetização								
	Deficiência auditiva - não consegue de modo algum			Deficiência auditiva - grande dificuldade			Deficiência auditiva - alguma dificuldade		
	Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas	Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas	Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas
Total	632	426	206	2371	1749	621	11357	9277	2080
5 a 9 anos	44	19	25	106	54	52	553	404	148
10 a 14 anos	40	34	6	91	91	-	642	620	22
15 a 19 anos	86	64	22	111	111	-	504	445	59
20 a 24 anos	40	40	-	118	110	8	417	411	6
25 a 29 anos	75	36	38	87	77	10	480	471	9
30 a 34 anos	40	31	9	97	78	19	598	552	46
35 a 39 anos	71	51	20	110	100	10	631	587	44
40 a 44 anos	54	28	26	133	133	-	828	747	81
45 a 49 anos	-	-	-	78	42	36	844	728	116
50 anos ou mais	183	125	58	1440	954	486	5860	4312	1548

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

**Fonte:** IBGE – CENSO 2010

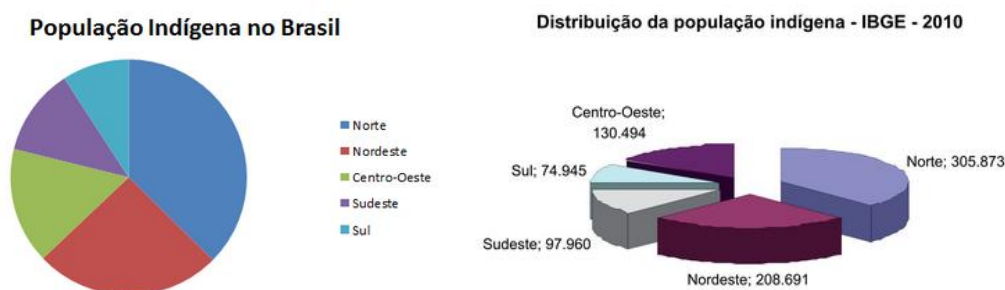
Se levarmos em consideração apenas as 44 pessoas que não conseguem ouvir de modo algum que estavam na faixa etária entre 5 a 9 anos em 2010, hoje esta pessoa deve ter em torno dos 14 anos e se ela seguiu seu processo de escolarização de maneira contínua hoje encontra-se no ensino fundamental (séries finais), então provavelmente está sendo atendida pelo município caso estejam em escolas públicas. São muitas as possibilidades em relação a estas pessoas, mas vale ressaltar que este quadro mostra que existem pessoas surdas em Santarém em idade escolar.

As informações documentais revelam que ainda são poucos os alunos com deficiência atendidos pelas escolas indígenas de Santarém o que nos leva a pensar se estes alunos não estão acessando a escola ou a escola ainda não contabilizou o número real de alunos com deficiência que estão matriculados, pois de acordo com o funcionário do setor de estatística da SEMED apenas os alunos que contém diagnóstico médico podem ser inseridos no sistema enquanto alunos com deficiência. O que impossibilita conhecermos a real situação das escolas indígenas em relação ao seu público com deficiência. Gerando o desconhecimento da real demanda das escolas em relação à educação dos alunos indígenas com deficiência, pois o acesso ao atendimento médico nestas regiões é muito difícil tendo em vista que a maioria das escolas indígenas estão situadas no meio rural. São empecilhos que entravam as informações, dificultam o trabalho do pesquisador, muitas vezes desmotivando-o, e impedem o desenvolvimento de investigações que podem contribuir para a melhoria da educação, por exemplo.

Em contato com o Conselho Municipal de Educação (CME) tive acesso ao documento de atualização da normatização da Educação Escolar Indígena de Santarém.

Hoje a Resolução nº 001 de 25 de janeiro de 2019 é o documento municipal mais atual para a educação escolar indígena de Santarém. O citado documento “cria a categoria Escola Indígena no sistema Municipal de Ensino de Santarém e normatiza o funcionamento da Educação Escolar Indígena além de estabelecer outras providências” (SANTARÉM, 2019, p. 1).

Apesar da coordenação da Educação Escolar Indígena ter sido implantada na SEMED em 2006 apenas no ano de 2019 é oficialmente criada a categoria Escola Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Santarém. O que demonstra certo descaso do poder público em relação a esta questão, principalmente se considerarmos que estamos na região brasileira com a maior concentração de indígenas no país. Segundo o site oficial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) os povos indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a região norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 305.873 mil, sendo aproximadamente 37,4% do total. Estando o Pará em 3º lugar entre os estados da região norte quando se trata do número de indígenas estando abaixo apenas dos estados do Amazonas e Roraima. Veja nas imagens abaixo a distribuição das populações indígenas nas cinco regiões brasileiras:



**Fonte:** FUNAI<sup>18</sup>

Observando os gráficos acima é possível perceber que as regiões norte e nordeste do Brasil são as regiões com a maior presença da população indígena. É necessário lembrar também que estas são as regiões economicamente menos desenvolvidas do país. Regiões marcadas por altos índices de desigualdade social e má distribuição de renda. É gritante a diferença entre a presença da população indígena no sul do país se comparamos a região norte brasileira. É necessário refletirmos porque onde existe um maior número de indígenas há também os maiores índices relacionados

<sup>18</sup> <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=1> acessado em 04 de outubro de 2019.

à pobreza no país. Mesmo esta não sendo a discussão central deste trabalho é importante pensarmos nesta temática que tangencia o problema aqui trabalhado.

Voltando a Resolução nº 001 é importante destacar também que o documento considera vários textos jurídicos que tratam da Educação Escolar Indígena, como a Constituição Brasileira de 1988 e a Convenção 169 - documentos já mencionados aqui - e principalmente, a normativa municipal considerou as contribuições apresentadas pelos participantes do Seminário sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizado em polos Escolares nas Aldeias Indígenas no ano de 2015. Diferentes povos indígenas foram ouvidos para a elaboração da Resolução aqui mencionada. De maneira geral, o documento trata dos objetivos da Educação Escolar Indígena, da organização desta modalidade da educação no município de Santarém, do projeto político pedagógico, do currículo, da avaliação e dos profissionais da escola indígena. No que se refere à educação dos indígenas com deficiência em seu Título V o documento destaca a Educação Especial trazendo em seu artigo nº10 a seguinte conceituação:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SANTARÉM, 2019, p. 6).

Neste trecho fica claro como a SEMED define a Educação Especial, o que é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho, visto que o aluno indígena surdo participante desta pesquisa estuda em uma das escolas indígenas que está sob a tutela desta secretaria. Assim, é possível concluir que o Atendimento Educacional Especializado está previsto pela SEMED visando o pleno desenvolvimento dos alunos atendidos pela Educação Especial. O que deve ser visto como um avanço, já que o sistema municipal de educação está preocupando-se com a interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Apesar de ser uma ação tardia e que ainda se encontra em processo de consolidação quando pensamos em seus termos práticos. Mas dando continuidade ao que normatiza a Resolução nº 001 sobre a necessidade diferenciada de comunicação o documento traz em seu art. 10 §2º que:

Os alunos indígenas que apresentarem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos escolares deve ser garantido por meio da utilização de códigos e língua adequados, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e as suas famílias, a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade

sociocultural como um direito dos povos indígenas (SANTARÉM, 2019, p. 6).

Observamos que o documento também prevê a utilização da Língua Brasileira de Sinais no espaço escolar indígena o que representa mais um avanço para o processo de ensino aprendizagem do indígena surdo. Além disso, a Resolução ressalta no Título V §1º a importância do fornecimento de recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades destes estudantes. O documento também menciona a formação dos profissionais que trabalham diretamente com os indígenas com deficiência destacando que:

O Sistema Municipal de Ensino em parceria com as instituições formadoras devem proporcionar formação inicial e continuada específica aos profissionais de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Braille e outros profissionais que atuam na Educação Escolar Indígena (SANTARÉM, 2019, p.7).

Apesar de trazer a preocupação com a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham nas escolas indígenas utilizando a Libras e de apresentar como essencial os recursos humanos para o ensino de qualidade dos indígenas surdos, a Resolução, em nenhum dos seus 27 artigos menciona a presença do intérprete e do instrutor de língua de sinais no espaço escolar indígena. Os surdos, sejam eles indígenas ou não, precisam do suporte destes profissionais para potencializar seu processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento humano. É difícil pensar em uma educação escolar de qualidade para estudantes surdos quando aqueles profissionais não estão presentes na sala de aula, no AEE e não existe um professor fluente em Libras para atender suas necessidades educacionais (CARVALHO, 2010).

Em entrevistas realizadas com os professores do aluno indígena surdo participante desta investigação indaguei se existem orientações específicas para os profissionais sobre como trabalhar com alunos surdos. A professora da disciplina de Notório Saber respondeu que “Nunca tivemos apoio. Nenhuma formação. Nada, nada. É difícil porque a gente sente a necessidade de ter uma pessoa que possa nos orientar em como trabalhar. Mas isso a gente não tem” (PA, 2019, p.4). A professora de Notório Saber deixa claro que os professores que trabalham diretamente com o aluno indígena surdo, nunca receberam qualquer tipo de orientação pedagógica em relação ao trabalho desenvolvido com o surdo e manifesta a necessidade de ter esta orientação em sua prática docente. A professora de Nheengatu segue no mesmo sentido dizendo que “Não.

Não tem. Não chegaram pra gente pra dizer: “olha, você tem que trabalhar assim”” (PB, 2019, p.6). Essa fala demonstra o total descaso da SEMED em relação à formação destas professoras e, principalmente, com o processo de ensino e aprendizado do indígena surdo. Sobre essa questão o professor do AEE diz que:

Ah! Se a SEMED nos desse suporte poderia ser muito melhor, professora. Porque eu tenho certeza que assim como vem o recurso para atender os alunos da rede municipal, eu tenho certeza que vem também o recurso para atender dentro da rede de estudo os alunos com essas necessidades especiais. Porque eu tenho certeza que lá no CENSO [escolar] consta lá a quantidade de alunos. E eu tenho certeza que lá do Ministério da Educação vem recurso para atender as necessidades destes alunos. Porque no ano passado nós soubemos que vem até o dinheiro para comprar a merenda para os alunos que tem necessidades especiais, porque não vem dinheiro para comprar material para ajudar na questão pedagógica? (PC, 2018, p.13).

O professor do AEE além de confirmar a falta de suporte pedagógico da SEMED levanta hipóteses mais polêmicas que seria a negação por parte da secretaria de investir recursos em materiais específicos para o atendimento do aluno surdo. Os professores reconhecem a necessidade deste suporte e, principalmente, admitem que o trabalho pedagógico poderia ser melhor desenvolvido se a SEMED disponibilizasse formação continuada. A diretora da escola também falou sobre a disponibilidade de formação direcionada para o processo de escolarização dos alunos com deficiência que estão matriculados na escola:

Até o momento ainda pra mim como diretora, juntamente com a pedagoga, nós ainda não fomos chamadas para essa formação. A gente tem o nosso conhecimento, né... Como atuar no caso. Mas no caso assim do professor eles tem, né... Uma data que eles marcam para o professor tá, né, pra essas formações (DIRETORA, 2019, p.26).

A diretora da escola afirma que não foi ofertada formação para ela e a pedagoga da escola focada no processo de escolarização dos alunos com deficiência, mas que para os professores a SEMED marca uma data para a formação, o que contradiz a fala dos docentes entrevistados. Na verdade, durante o período de observação percebi que apenas o professor do AEE participa de formações na área da educação especial ofertadas pela SEMED. O que foi motivo de discussão e lágrimas durante a reunião de avaliação do ano letivo de 2018. Uma professora da escola questionou o grande número de idas do professor do AEE para formações na SEMED. A docente questionou porque ele poderia se ausentar para formações deixando os professores sobrecarregados na escola. Isso rendeu a professora uma advertência em público do cacique, pois segundo o



líder da aldeia, estas formações contribuem para a melhoria do atendimento do aluno surdo.

O professor D também fala sobre as possíveis orientações que os professores deveriam ter em sua prática docente:

Olha, até então... Todo esse tempo trabalhando com o aluno surdo, nunca houve uma orientação específica. Apesar da escola ter uma pedagoga, nunca ela veio assim com uma atividade voltada pra ele. “Faz isso”, “Isso aqui”, “Isso aqui é bom pra ele”, ou “Faça isso pra ele”. Não, não veio pra mim. A única coisa que eu ganhei pra auxiliar o aluno surdo foi o professor [do AEE] trabalhando comigo na sala. Como um instrutor. Mas não houve uma orientação específica mesmo. Nunca houve uma formação. Pra professor mesmo não (PD, 2018, p.18).

O único suporte citado pelo professor D para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o aluno indígena surdo foi a presença do professor do AEE em sala de aula. O professor D utilizou inclusive o termo “instrutor” para especificar a atuação do professor do AEE em sala. Ainda sobre o professor do AEE na escola, o educador disse que sua presença “foi de uma forma direta um benefício grande pra mim. Porque eu não tinha um norte pra mim. Eu fazia uma coisa que não tinha nada a ver com os sinais, a linguagem própria dele” (PD, 2018, p.15). E questionado se a presença de um intérprete de Libras também contribuiria no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo o educador disse:

Com certeza. Quando o professor [do AEE] veio pra minha sala. Junto comigo. O que eu falo é “professor, trabalhe diretamente com ele”. Então é tranquilo, né. Ele [aluno surdo] entende muito bem. Mas quando ele [professor do AEE] não está, porque, às vezes, ele não está. Então ele [aluno surdo] não faz nada. Não progride. E seria importante isso (PD, 2018, p.17).

Apesar da diretora da escola afirmar que a SEMED marca uma data para a formação continuada dos professores na área da educação especial, com base na fala dos docentes é possível perceber que esta realidade escolar está contrariando o que diz a Resolução nº001. Pelo menos para estes professores a formação continuada não é ofertada pela SEMED e também não está sendo garantido ao aluno indígena surdo o acesso aos conteúdos escolares por meio da utilização da Língua Brasileira de Sinais, pois a SEMED não disponibiliza materiais escolares específicos para a surdez e nem mesmo intérprete e instrutor de Libras. Todos os professores afirmaram que não chegam materiais específicos para o aluno indígena surdo. Como reforçou a diretora da escola “Não, professora. Eles [SEMED] não mandam esse suporte. Não tem esses materiais. O

quê que acontece, eles [professores] compram com o próprio dinheiro deles” (DIRETORA, 2019, p.27).

Sobre as funções de intérprete e o instrutor de Libras vejo como uma grande falha o esquecimento (ou não) da menção destes profissionais no texto jurídico municipal que, atualmente, orienta as escolas indígenas em seu trabalho educacional. Pois apesar de defender a importância dos recursos humanos para o processo escolar dos alunos com deficiência, era necessário que o texto fosse claro e específico ao prever a contratação efetiva do intérprete e do instrutor de língua de sinais (seja ela indígena ou não) no meio escolar onde estudem indígenas surdos. Sem a menção clara destes profissionais o texto jurídico deixa lacunas para as mais variadas interpretações. No entanto, é possível exigir a presença destes profissionais no espaço escolar por meio da Lei nº 10.436/2002 e do decreto nº 5.626/2005 que reconhecem o intérprete e o instrutor de Libras como recursos importantes para o processo de escolarização da pessoa com surdez. Podemos comprovar na fala dos professores a necessidade destes profissionais no meio escolar indígena, para potencializar a educação do indígena surdo em Santarém. A contratação destes profissionais certamente ajudaria no processo de ensino e aprendizado do aluno indígena surdo, juntamente com a efetivação dos direitos previstos na Resolução nº001.

Nesta seção, foi possível perceber que no mais atual texto jurídico municipal, o suporte educacional do aluno indígena surdo das escolas indígenas de Santarém ainda não está bem definido. Apesar do sistema municipal apresentar avanços em relação à educação escolar do indígena surdo, com o crescente número de escolas, altos índices de matrículas, coordenadora indígena no setor de educação indígena da SEMED, prevê o atendimento educacional especializado e ter um título específico na Resolução nº 001 para a Educação Especial, as estatísticas oficiais ainda não são claras em relação a presença dos alunos com deficiência nas escolas e o mais atual texto jurídico municipal que orienta a educação escolar indígena em Santarém, não menciona profissionais importantes para o processo de aprendizagem do aluno indígena com surdez. Estes são empecilhos que precisam ser superados para realmente alcançarmos uma educação diferenciada e de qualidade para estes alunos.

## 2.4 A Educação Especial em Santarém

Diante do que foi exposto até aqui é possível perceber que existem avanços legais em direção à uma educação escolar indígena com maior qualidade. Porém, ao ir a SEMED em busca de informações no setor de Educação Especial sobre a quantidade de alunos indígenas surdos nas escolas a coordenadora respondeu que eu deveria me dirigir ao setor da Educação Escolar Indígena como se não houvesse nenhum diálogo entre os dois setores. Contrariando o que apresenta a Resolução nº 001, de 25 de janeiro de 2019, que em seu 4º§ no Título V diz que “as pessoas com deficiências (PcD) indígenas ficarão sob a responsabilidade do setor de Educação Especial da SEMED, que deverá dar apoio pedagógico através de uma equipe multiprofissional, com ação conjunta à Coordenação indígena” (SANTARÉM, 2019, p. 7). Percebe-se que há um distanciamento entre o que diz o texto jurídico municipal e o que acontece na prática.

Sobre as primeiras leis que se preocuparam com a relação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena Sá (2014, p.203) nos apresenta que:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (realizada em Nova York no ano de 2007) promulgada pelo Decreto 6.949 de 2009, foi o primeiro documento que apontou preocupações com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas de discriminação, em virtude de sua cor, sexo, origem nacional étnica, nativas entre outras, assim reconhece a necessidade de promover os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio. Este documento foi o primeiro que reconheceu que a pessoa com deficiência pode sofrer múltiplas discriminações devido à associação da deficiência a uma origem étnica ou nativa, por exemplo.

Dessa maneira, o indígena surdo está sujeito, por exemplo, a sofrer preconceito – e a reproduzi-lo – ainda maior por pertencer a uma cultura historicamente desvalorizada associada à limitação biológica da perda auditiva. A pesquisadora constatou que “a pequena parcela de alunos com deficiência matriculados em escolas indígenas no Brasil no período de 2007 a 2010 confirma a vulnerabilidade da educação especial para pessoas indígenas com deficiência (SÁ, 2014, p.203)”.

No Brasil, o primeiro texto legal que se preocupou com a relação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que diz:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento

educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos<sup>19</sup>.

Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) existe apenas uma menção no documento final da Conferência Nacional de Educação sobre a relação entre a educação escolar indígena e a educação especial. Nenhum dos documentos citados detalha como essa relação deve acontecer. Como as escolas devem proceder diante do aluno indígena com deficiência.

Em contexto santareno faz-se necessário determo-nos um pouco na educação especial realizada pela SEMED. Goch (2017, p.71) nos explica que:

Na rede municipal, a educação especial, iniciou em 1991, atendendo crianças e adolescentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, visão e audição na zona urbana. Em 1999 houve uma expansão dessa modalidade de ensino, passando a atender inclusive os alunos da zona rural. [...] Em 2013, a educação especial passa a ser trabalhada na perspectiva da educação inclusiva, dando ênfase à aquisição de 06 (seis) ônibus adquiridos em parceria com o governo Federal, pelo Programa Caminho da Escola com o objetivo de transportar os alunos do atendimento educacional especializado das escolas urbanas.

É importante destacar o quanto é recente a implantação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Santarém, apenas em 2013 a educação especial passa a trabalhar sob essa concepção. Baseado no Plano Municipal de Educação 2004/2013 e no Relatório SEMED/2016, Goch (2017, p.73) elaborou um quadro com a quantidade de alunos da Educação Especial inclusos na Rede Municipal de Santarém nos anos de 2003 e 2016:

**Quadro 5:** Quantidade de alunos inclusos na Rede Municipal de Santarém (2003 e 2016)

ANO	D.A	D.V	Deficiência Física	B.V	D.M	DOWN	Deficiências Múltiplas	Surdocegueira	Transtorno Global do desenvolvimento	Total
2003	71	04	NI	20	158	10	28	NI	NI	291
2016	57	77	100	NI	818	NI	91	03	163	1309

Fonte: GOCH, 2017<sup>20</sup>.

No quadro nº5 podemos observar que em geral no período de 13 anos o público atendido pela Educação Especial em Santarém cresceu consideravelmente, mas no que diz respeito às pessoas com perda auditiva percebemos que houve uma redução assim como a quantidade dos alunos com síndrome de Down. Solicitei a SEMED o número

<sup>19</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acessado em 16.09.2019.

<sup>20</sup> D.A: Deficiência Auditiva; D.V: Deficiência Visual; B.V: Baixa Visão; D.M: Deficiência Mental; DAW: Síndrome de Daw e NI: Não informado.

atualizado de alunos indígenas surdos atendidos por esta secretaria, mas, consegui apenas uma planilha com o nome de 488 alunos atendidos pelo AEE no ano de 2018 que foi encaminhada para a orientadora desta pesquisa após muita insistência. De acordo com a planilha os alunos com perda auditiva estão divididos nas escolas santarenas como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 6:** Quantidade de alunos surdos atendidos pelo AEE

ESCOLA		Nº DE ALUNOS
1.	E.M.E.F. Fluminense	2 Surdos
2.	E.M.E.F. São José Operário	1 DA
3.	E.M.E.F. Maria de Lourdes Almeida	2 DA e 1 com DM-DA
4.	E.M.E.F. João Bianor Mota Freitas	1 DA
5.	E.M.E.F. Padre Manuel Albuquerque	1 Surdo
6.	E.M.E.F. Dr. Everaldo De Sousa Martins	1 Surdo
7.	E.M.E.F. Ubaldo Corrêa	1 DA
8.	E.M.E.F. Frei Miguel Kellett	1 Surdo
9.	E.M.E.F. Paulo Rodrigues dos Santos	1 DA
10.	E.M.E.F. Santo André	1 Surdo
11.	E.M.E.F. Maria Amália Queiroz de Sousa	1 DA
12.	E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima	1 DA
13.	E.M.E.F. Helena Lisboa de Matos	2 DA
14.	E.M.E.I.E.F. Cesar Simões Ramalheiro	1 DA
15.	E.M.E.F. Irmã Leordgard Gausepohl	1 DA
16.	E.M.E.F. Ester Ferreira	2 DA
17.	E.M.E.F. Professora Rosineide Fonseca Vieira	1 DA e 1 Surdo
18.	E.M.E.F. Dom Lino Vombommel	1 Surdo e 1 PS/DA
19.	E.M.E.I.E.F. Maria da Conceição Figueira Cardoso	1 DA
20.	E.M.E.F. João Batista Mileo	1 Surdo

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação SEMED/SANTARÉM

Na citada planilha enviada pela SEMED consta o nome do aluno, a deficiência e o nome da escola. Optei por apresentar apenas o nome das escolas e a quantidade de alunos com perda auditiva. Dos 488 alunos listados no documento apenas 27 são considerados surdos ou deficientes auditivos. É importante destacar que nenhuma das escolas mencionadas no arquivo são escolas indígenas. E também que o aluno indígena participante desta pesquisa não consta no documento. Algo que me chamou bastante atenção na distribuição dos surdos atendidos pela SEMED foi que na maioria das escolas tem apenas 1 surdo, o que provavelmente deve dificultar a interação deste com seus pares. Além disso, existem alunos que tem outra deficiência associada a perda auditiva.

Em dissertação sobre a alfabetização de crianças surdas - não indígenas - em escolas santarenas (ROCHA, 2016, p. 103) a autora concluiu que há um desencontro entre a teoria e a prática na alfabetização de alunos surdos de Santarém.

Diante do desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que a alfabetização dos alunos surdos na rede municipal de Santarém, zona urbana, ainda é uma prática que se fundamenta em concepções do senso comum, pois há uma carência de formação para essas alfabetizadoras no que tange a área de educação especial. Essa problemática talvez se justifique pelo fato de haver poucos estudos com essa temática, o que foi identificado a partir da revisão bibliográfica desse estudo.

Além da conclusão que na prática pedagógica das alfabetizadoras de alunos surdos de Santarém predomina o senso comum, a autora também percebeu que o currículo das escolas devem sofrer alterações, os alunos e os professores surdos devem ter fluência na Libras para que o processo de alfabetização aconteça com melhor qualidade. Além disso, destacou que com a metodologia e as ferramentas pedagógicas adequadas qualquer aluno surdo pode aprender o Português escrito.

Torna-se cada vez mais necessário unir a educação escolar indígena e a educação especial na perspectiva inclusiva pensada, especificamente, para o sujeito surdo levando em consideração sua particularidade biológica e cultural que devem ser analisadas e discutidas pelos órgãos e instituições responsáveis por pensar e executar a educação escolar indígena. Nesse sentido, Giroletti (2008, p.67-68) alerta que:

Ainda que as políticas possam parecer autênticas e as melhores, com a intenção de fazer o que deve ser feito em prol desse público [indígenas surdos], deve-se ter presente que a população surda indígena tem suas peculiaridades e especificidades. A criação e implementação de uma nova Política requer o estudo e a abertura para novos entendimentos quanto a sua aplicação e viabilidade. É preciso pensar a Política Educacional a partir da base, a partir do contexto e das culturas envolvidas.

O educando indígena surdo tem suas especificidades que devem ser respeitadas e levadas em consideração em seu processo de escolarização. Nesse sentido, Silva (2014, p.222) aponta que:

Considerando a nossa diversidade, onde a população indígena brasileira é composta por cerca de 870 mil indivíduos pertencentes a mais de 200 etnias (censo, 2010), dados confirmados por estimativas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e organizações não governamentais (ONGs), com culturas, costumes, línguas e crenças diferentes, essas leis e programas [que norteiam a educação escolar indígena] não podem ser engessados. Uma das formas encontradas para minimizar a dificuldade na condução dos trabalhos é a criação de comissões nacionais e estaduais com representantes – caciques, lideranças e professores – das diferentes etnias. Juntos eles pensam calendários, currículos, materiais didáticos, formação de professores e gestão das escolas.

Para a elaboração de programas que atendam as necessidades educacionais dos indígenas surdos faz-se necessário analisar a realidade de cada contexto para coletivamente – com a participação dos indígenas – criar estratégias para a educação

desses sujeitos. Talvez ainda seja cedo para exigir das escolas indígenas excelência na educação de seus alunos com deficiência. Seus currículos, projetos pedagógicos e profissionais ainda estão se constituindo. Além disso, várias escolas indígenas resistem para garantir a própria existência.

Estas foram algumas informações sobre o surgimento da Educação Escolar Indígena e sua relação com a surdez em contexto santareno. Dei destaque a situação do indígena surdo com dados estatísticos que mostra seu lugar em Santarém. Inseridos na realidade santarena apresentei também o objeto que trabalhamos nesta pesquisa. Diante do que foi exposto é possível concluir que apesar de toda a luta dos indígenas por mais autonomia na condução dos aspectos educacionais de seus povos e das conquistas até agora alcançadas, as leis que orientam a Educação Escolar Indígena ainda são falhas e precisam de melhorias para que de fato atendam as necessidades dos estudantes indígenas com surdez.

No que tange o município de Santarém a Resolução nº 001 precisa apontar claramente e de maneira efetiva a presença do Intérprete e do Instrutor surdo no espaço escolar indígena para melhorar o atendimento do aluno indígena surdo, pois estes profissionais estão presentes na rede municipal de ensino, mas não são profissionais com cargos efetivos. Além disso, percebo que o município é pouco organizado no tratamento da Educação Especial para o indígena surdo. É necessária uma maior aproximação entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial nas escolas indígenas santarenas. A SEMED assume que não possui os dados, os números em relação a este público e isso é muito sério, pois como as necessidades neste campo serão melhoradas e superadas se a secretaria responsável nem mesmo sabe o total de alunos indígenas surdos atendidos por ela. Não é possível melhorar a educação escolar indígena se a Secretaria não conhece a totalidade das demandas. É necessário que a Secretaria contabilize o número de escolas indígenas que possuem alunos surdos, quantos alunos são e quais as necessidades da comunidade escolar para suprir as demandas escolares destes alunos e de fato possa contribuir para seu processo de ensino e aprendizagem.

Na próxima sessão analiso as aproximações e contradições do Projeto Político Pedagógico da escola indígena participante desta pesquisa e a Teoria Histórico-Cultural. Verificando em que pontos a Teoria Histórico-Cultural poderia contribuir para potencializar os objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que é a ponte

entre a SEMED e a realidade global concreta que examino neste trabalho. Iniciei a discussão deste trabalho analisando o documento municipal – Resolução nº001 – mais atual na orientação das escolas indígenas de Santarém e logo me detenho no documento que traz características específicas da educação destinada ao aluno indígena, o que permite mais um passo em direção à realidade concreta aqui analisada.



### **3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA INDÍGENA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Esta seção destaca as percepções da Teoria Histórico-Cultural (THC) sobre a educação da pessoa com deficiência e, especificamente, da educação do surdo. O objetivo é apresentar o Projeto Político Pedagógico da escola indígena verificando o que tem de concreto ou não neste documento em relação à educação do indígena surdo. Apresento a THC, suas contribuições para o campo da Educação e os conceitos de mediação, meio e zona de desenvolvimento próximo (ZDP), analisando como as concepções da THC poderiam contribuir para o PPP da escola indígena. Além do documento mencionado trago para a discussão Vygotski (1997; 2000) e Leontiev (1978).

#### **3.1 O PPP da escola indígena**

De acordo com a LDB 9.394/1996 toda escola – indígena ou não – deve construir com os membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários e gestores) seu próprio Projeto Político Pedagógico definindo metas para a transformação de sua realidade. De maneira geral, este documento apresenta os objetivos da instituição de ensino e o que será feito para alcançá-los. Assim, a escola indígena participante desta pesquisa também possui seu PPP que é o mesmo da escola polo mudando apenas as metas que são específicas para cada escola. Vasconcelos (2004, p.169) traz a seguinte definição para o PPP:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Sendo assim, o PPP é um processo contínuo de reflexão sobre a própria escola visando a superação de seus problemas de maneira coletiva e democrática, pois conta com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Como o próprio nome diz o documento traz a ideia política e pedagógica defendida pela instituição de ensino.

Diante da importância deste documento para a compreensão da identidade da escola logo nos primeiros dias que estive na aldeia perguntei para o professor responsável pela escola indígena participante desta pesquisa sobre o PPP. O docente

sempre me respondia que o documento estava na escola polo. Chegando a confessar que não teve acesso ao PPP. Inicialmente pensei que o professor não estava interessado em disponibilizar o documento. Então, deixei o tempo passar para que com uma maior proximidade eu pudesse tocar novamente no assunto. Em minhas últimas idas à aldeia naquele ano de 2018 insisti em perguntar pelo PPP e o professor me respondeu novamente que estava na escola polo e que eu poderia ter acesso ao documento se fosse até a outra aldeia, pois a diretora me receberia e disponibilizaria o PPP.

Após 30min de bajara<sup>21</sup> cheguei à escola polo - que fica em outra comunidade do rio Arapiuns - onde aproveitei para entrevistar a diretora e a pedagoga da escola além de finalmente ter acesso ao PPP. De maneira geral, o citado documento traz a caracterização da escola polo, a apresentação da visão, missão, objetivos e metas das escolas (tanto da polo quanto das duas anexas); a justificativa para a elaboração do documento; fundamentos políticos, éticos e epistemológicos; pressupostos metodológicos e de avaliação; propostas curricular, de formação continuada e de ações com a comunidade além do plano de ação. O documento deixa claro que está fundamentado na Constituição Federal de 1998, na LDB (1996), no Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012).

Após a banca de qualificação desta pesquisa, em 2019, retornei à aldeia para realizar mais entrevistas e esclarecer algumas dúvidas. Nesta visita, durante uma conversa informal com a vice-cacique soube que um novo PPP encontrava-se em elaboração, pois a aldeia desta pesquisa não se sentiu contemplada na construção do último PPP. Diante disso, pensei que talvez por este motivo o assunto sobre o PPP parecia tão “espinhoso” quando era mencionado com o professor responsável pela escola indígena.

Refleti também sobre o quanto deve ser difícil para um gestor administrar várias escolas, cada uma em sua comunidade, distantes uma da outra, onde – na maioria dos casos - o único acesso é pelo rio. Mesmo sendo todas escolas da modalidade indígena cada uma tem suas especificidades e necessidades, assim não é possível atender as necessidades de todas elas e talvez nem mesmo saber quais são. Já que a presença do diretor nas escolas anexas é algo tão difícil. Essa é a atual realidade da

---

<sup>21</sup> Pequena embarcação motorizada, rudimentar e muito utilizada pelos ribeirinhos da região. Tem capacidade para transportar poucos passageiros.

escola participante desta pesquisa o que denuncia o descaso por parte do sistema de educação e quem sabe até de uma tentativa de desmonte da educação escolar indígena já que existe escola polo com nove escolas indígenas anexas. Com as condições existentes, não acredito que seja possível gerenciar de forma satisfatória 10 escolas indígenas por mais que exista o auxílio dos professores responsáveis pelas escolas anexas.

Nesta subseção apresentei, de maneira geral, o último PPP da escola indígena, pois como mencionei atualmente um novo PPP está em vias de elaboração. Até o final desta investigação não foi possível ter acesso ao novo PPP, mas o importante é que no período da realização desta pesquisa a educação do aluno indígena surdo era regida pelo PPP aqui apresentado. Porém antes de discutir maiores detalhes sobre o PPP é necessário apresentar a Teoria Histórico-Cultural, pois a análise será realizada baseada nos princípios desta teoria defendida nesta dissertação como fundamental para a realização de uma educação que entende o sujeito como um ser social que tem a escola como espaço fundamental para sua plena formação humana. Ao longo desta seção mesclo a THC e o PPP da escola indígena apresentando aproximações e contradições em relação a esta teoria.

### **3.2 A Teoria Histórico-Cultural**

A Teoria Histórico-Cultural (THC) foi desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934) e trata sobre a formação do ser humano, de uma condição de espécie biológica à de sujeito cultural, como gênero humano singular, irrepetível. A citada teoria defende a tese de que o desenvolvimento humano é resultado da interação social e das condições de vida do sujeito. As autoras Costa e Mello (2017, p.13-14) trazem um resumo sobre o que somos para a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural:

Para a perspectiva histórico-cultural, como o próprio nome indica, somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e também pelos homens e mulheres com quem convivemos. A biologia nos fundou, mas estamos hoje sujeitos a leis culturais, e, na cultura, somos um campo de possibilidades, de potências em termos de desenvolvimento. Em outras palavras, a formação da inteligência e da personalidade é uma possibilidade. Para acontecer, nosso desenvolvimento depende das experiências por nos vividas no seio da sociedade e com a cultura acumulada constituída pelos objetos materiais (como as ferramentas, as casas e os livros) e os objetos não materiais (como as peças de teatro, as músicas, as danças e a literatura), pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pela língua, pelas formas de pensar, enfim, por toda a criação humana.

Dessa maneira, a Teoria Histórico-Cultural sustenta que para o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória e imaginação, por exemplo, (além de outras que são de origem social e controladas voluntariamente), é necessário que cada sujeito se aproprie dos conhecimentos produzidos pela humanidade, no decorrer da história, que se revelarem significativos para compreender as leis gerais do mundo, da vida humana e da constituição da sua própria biografia, através das interações sociais. Como explica Leite e Lacerda (2018, p. 432):

O desenvolvimento humano ocorre primeiro no campo social – interpsicológico – e depois no âmbito individual – intrapsicológico – pelo intermédio das interações sociais do indivíduo no seu contexto. [...] A interatividade é circunscrita por participações ativa e passiva do homem perante o meio sociocultural e demarcada pelo momento histórico. Em linhas gerais, o desenvolvimento humano é marcado pela apropriação feita pelo sujeito dos conhecimentos produzidos no decorrer da história.

É decorrente destes entendimentos que Vygotski (2000) defende que o Homem é um ser social que está em constante transformação e em contínua relação com seu momento histórico e sua cultura, transformando-os e a si mesmo. Dessa maneira, Vygotski elaborou em sua teoria vários conceitos, entre eles encontramos a Lei Genética do Desenvolvimento Cultural que é essencial para a compreensão da THC e faz referência a esse movimento que inicialmente aprendemos a ser humanos no campo externo, no meio social, para depois internalizarmos e nos formarmos enquanto sujeitos. Mas é preciso lembrar que “[...] cada novo ser somente se tornará humano mediante a possibilidade de apropriação do patrimônio objetivado e acumulado pela humanidade ao longo da história” (LEITE; LACERDA, p. 433, 2018). Vygotski (2000, p. 150) explica que:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes no palco, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica<sup>22</sup>.

Para que a Lei Genética do Desenvolvimento Cultural ocorra é necessário que o sujeito se relacione com outros indivíduos e com o meio que o cerca por intermédio dos instrumentos criados pela própria cultura humana. É através da mediação dos instrumentos, técnicos e semióticos, que o homem vai além das aparências do real imediato. É quando acontece a transição dos conceitos espontâneos para os conceitos

---

<sup>22</sup> Tradução livre.

científicos. À medida que a criança se apropria dos instrumentos semióticos ela conseguirá realizar ressignificações, principalmente através da aquisição da linguagem. A linguagem é um dos mais importantes instrumentos para o desenvolvimento humano, pois possibilita superar o pensamento concreto e alcançar o abstrato (VYGOTSKI, 1997). A apropriação de um conjunto de signos, através das sucessivas participações sociais, é necessária para possibilitar a superação das funções psíquicas elementares.

É importante salientar que existe uma relação ativa do sujeito com o objeto que é construído ao longo da história da humanidade. A interiorização dos signos, produtos da cultura humana, não é um processo passivo por parte da criança. As vivências no meio social são mediadas através dos instrumentos, elaborados pelo homem, no entanto, é ressignificada pela vivência da criança a partir da cultura na qual está inserida. Esta é uma das constatações mais importantes da Teoria Histórico-Cultural, o indivíduo se constitui enquanto ser humano de fora (desde o plano interpsicológico) para dentro (até o plano intrapsicológico). A socialização, a vida na coletividade abre caminho para a individualização do sujeito, para a sua formação singular. Vygotski, (2000, p.28-29) afirma que:

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas – compare: fala, ‘prins’ i social). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores?

Precisamos ter atenção para perceber o que o coletivo está despertando em nossas crianças, pois é a partir das relações que vivenciamos em nosso meio social que construiremos nossa personalidade consciente.

Apesar de ter sido desenvolvida na área da Psicologia podemos observar várias implicações da THC no campo da Educação. Como nos esclarece Teixeira; Barca (2017, p.32):

A educação tem papel fundamental no sistema conceitual da Teoria Histórico-Cultural. E isso porque, para a abordagem histórico-cultural, os processos educativos em um sentido amplo – que se dão na família e na sociedade de um modo geral - e a educação em seu sentido restrito – tarefa específica da escola - são essenciais para o processo de formação humana [Grifos do autor]

Como o ser humano se forma por meio das interações com o outro, através da convivência pela qual a criança é condicionada, é instigada à imitação e depois à

reprodução e/ou elaboração autônoma de atividades, graças às mediações que os signos e instrumentos psicológicos conferem pela atuação do professor e da escola que se constituem em fundamentais agentes. A escola é um dos ambientes mais importantes para esse desenvolvimento ou formação cultural. Responsável pela sistematização e socialização do conhecimento acumulado pela cultura humana é na escola que a criança tem acesso aos saberes sistematizados, aos conteúdos científicos construídos pelo homem e acumulados historicamente. Reconhecer que o homem é um ser social e que deve ter acesso a cultura humana para que possa se desenvolver plenamente é tarefa fundamental da escola. Pois “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 7).

No desenvolvimento de sua teoria, Vygotski sempre teve como objeto de análise a constituição e o desenvolvimento do que é propriamente humano, o psiquismo, a consciência, dialética do homem, a constituição da sua personalidade consciente considerando a personalidade a síntese dialética das funções psíquicas. Enquanto a maioria das teorias da psicologia reduziavam as problemáticas humanas quase que exclusivamente a dimensão biológica, a Teoria Histórico-Cultural afirma que o aspecto biológico do homem é inegável, porém, não é suficiente para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, da personalidade individual. (VYGOTSKI, 2012, p.66).

Vygotski encontrou na psicologia de sua época as marcas de uma concepção individualista. Essa psicologia individualista assumiu - e continua assumindo - que as funções estão inteiramente no indivíduo - de maneira terminada, semi-acabada ou embrionária - e que no social elas são desenvolvidas, aumentadas, desperdiçadas ou frustradas<sup>23</sup>.

Para a Teoria Histórico-Cultural o processo de humanização acontece com o reposicionamento do biológico e do cultural. O equipamento biológico com o qual se nasce e se inicia a longa senda formativa, vai cedendo pouco a pouco às mediações citadas, na construção do edifício cultural, com a aquisição das aptidões humanas por meio da educação, como aponta Leontiev (1978). Assim, é possível o Homem desenvolver sua personalidade, mas, vale ressaltar, que é preciso um meio propício para esse desenvolvimento. A superação das funções psíquicas elementares, as inatas, (extinto, reação e atenção involuntária, por exemplo) é possível através da socialização

---

<sup>23</sup> Tradução livre.

da cultura que humaniza os sujeitos. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p.4). Dessa maneira, podemos afirmar que para a Teoria Histórico-Cultural os aspectos sociais, as condições econômicas e os recursos materiais oferecidos ao sujeito são mais importantes para o processo de desenvolvimento humano do que suas próprias características biológicas. Por isso a escola torna-se tão importante para o pleno desenvolvimento humano.

De maneira resumida, a THC foi revolucionária para a sua época por destacar a influência do social para a formação do homem, visto que ao se buscar por uma ciência objetiva – frente ao positivismo reinante -, enfrenta a teoria pavloviana no que parecia materialista – por descrever os mecanismos fisiológicos do comportamento condicionado. Postula que a Psicologia que se pretendia ser uma ciência materialista histórica precisava capturar o homem dialeticamente. Enquanto a maioria das teorias da área da Psicologia apontava o aspecto biológico como central para o desenvolvimento humano a THC afirmou e comprovou através de experimentos laboratoriais e interculturais (VYGOTSKI; LURIA, 1996) que sem a interiorização dos elementos da cultura construída historicamente pela humanidade o Homem será apenas um integrante da espécie humana e pouco se desenvolverá. Esta conclusão realizada pela THC é muito importante, principalmente, para a escola, pois esta instituição deveria ser responsável por sistematizar e socializar o conhecimento elaborado pela humanidade. No entanto, é oportuno destacar que não é apenas na escola que as interações irão acontecer, a Lei Genética do Desenvolvimento Cultural acontece em todas as relações sociais, sejam elas vivenciadas na escola ou não, mas é na escola – pelo menos teoricamente – onde deveremos ter acesso as ferramentas e aos conhecimentos mais elaborados da sociedade na qual estamos inseridos.

Diante do que foi exposto é necessário retomarmos o PPP da escola indígena participante desta pesquisa procurando identificar a fundamentação política e pedagógica que orienta este PPP e suas ações. O documento deixa claro que a escola:

Fundamenta seu trabalho na Tendência Progressista Libertadora idealizada pelo Educador Paulo Freire, por acreditar que os sujeitos só serão capazes de compreender e transformar a realidade quando se apoderarem do conhecimento. O papel da escola de acordo com esta Tendência Progressista libertadora tem como objetivo levar os professores e alunos a atingir um nível

de consciência da realidade em que vivem buscando a transformação social (PPP, 2016, p.10).

Além disso, o documento menciona que o objetivo geral do PPP é “planejar projetos que visem à participação do educando e da comunidade escolar através de uma educação participativa, efetiva e comprometida com a qualidade do ensino” (PPP, 2016, p.4). Dessa maneira, é possível perceber que o PPP da escola indígena procura se orientar através das ideias de Paulo Freire que visa à autonomia, a liberdade e a igualdade no processo de escolarização dos sujeitos objetivando a constituição de educandos críticos e transformadores de sua própria realidade. Questões que também são evidenciadas pela THC, mas não fica claro no documento como esse objetivo será alcançado.

Na seção intitulada Pressuposto Metodológico o PPP apenas explica que “a questão metodológica ocorre através dos grupos de discussão e a relação professor e aluno é horizontal havendo uma valorização das experiências vividas.” (PPP, 2016, p. 11). Sobre as metas da escola indígena participante desta pesquisa o documento elenca as seguintes; “meta 1: garantir o cumprimento dos 200 anos letivos e 800 horas; meta 2: aumentar a frequência dos alunos do 2º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e meta 3: Elevar o índice de aprovação dos alunos do 2º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental” (PPP, 2016, p.6). Apontando como forma de alcançar as referidas metas as seguintes metodologias; para a meta 1: “acompanhar o diário de classe, meta 2: reunir com pais e responsáveis dos alunos e meta 3: desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas” (PPP, 2016, p. 17). É possível observar que mesmo que estas metas sejam uma determinação da secretaria de educação elas visam apenas aspectos quantitativos. O que caracteriza nosso sistema de educação.

O documento deixa claro que um dos objetivos da escola é “trabalhar para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos bem como para aumentar a aprovação, diminuir a reprovação e evasão escolar” (PPP, 2016, p.3). Apesar de ser uma escola indígena que objetiva a formação de sujeitos críticos e transformadores da sua realidade o PPP da escola apresenta grande preocupação com as estatísticas sem mencionar claramente quais as práticas pedagógicas que resultará no objetivo almejado. Trata-se de um texto superficial, aparentemente construído para cumprir uma exigência e que não alcança o objetivo do PPP de mostrar a identidade do estabelecimento escolar. Percebe-se a necessidade de uma maior participação coletiva e efetiva dos membros da



comunidade escolar na elaboração do PPP já que o próprio professor responsável pela escola anexa em questão assumiu que não tinha conhecimento do documento, nem mesmo existia na escola indígena uma versão do PPP seja impressa ou digital. O conhecimento sobre a THC ou uma maior apropriação da Tendência Progressista Libertadora talvez resultasse em um PPP mais consistente e certo de seus propósitos. Tornando o espaço escolar mais democrático e despertando nos membros da comunidade escolar a importância de seus “papeis” para a elaboração e execução do projeto político pedagógico.

### 3.2.1 A Teoria Histórico-Cultural e a Educação da pessoa com deficiência

Nesta subseção apresento a concepção de educação da pessoa com deficiência da THC e sob suas lentes verifico o diz o PPP da escola indígena em análise sobre a escolarização da criança com deficiência, levando em consideração que – de acordo com a diretora das escolas - existem dois alunos diagnosticados com deficiência nas três instituições de ensino administradas por ela. Entre eles a criança indígena surda participante desta pesquisa.

Independente da classe social à qual pertence e das condições materiais – não que estes aspectos não sejam importantes para o desenvolvimento - todos os sujeitos são capazes de se desenvolverem, no sentido de superar as funções psíquicas elementares, pelo auto governo da conduta e do funcionamento do psiquismo. Alguns apresentam mais dificuldades do que outros nesse processo, mas sempre se desenvolvem. Vygotski (1997) afirma que até mesmo as pessoas que apresentam alguma deficiência (intelectual, física ou sensorial) possuem a capacidade de se desenvolverem. Para Vygotski (1997) a pessoa com deficiência não é um sujeito incapaz de aprender, na verdade, trata-se de um desenvolvimento diferente que segue outras leis de desenvolvimento, mas na essência a educação das pessoas com deficiência deve ser a mesma das pessoas ditas normais, com suas particularidades, mas com o mesmo grau de oportunidade. Sobre a defectología<sup>24</sup> Vygotski (1997, p.14) coloca que:

Os processos de desenvolvimento infantil - que ela estuda- apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas

---

<sup>24</sup> Em tradução livre significa “Estudo do defeito”. Estudo da criança com algum tipo de deficiência, na época de Vygotski chamada de “defeito” seja ele físico, sensorial ou intelectual.

desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade. Também existem problemas práticos: como dominar as leis desse desenvolvimento<sup>25</sup>.

De acordo a THC, a deficiência cria estímulos para elaborar a compensação que desenvolve uma reação do organismo e da personalidade do indivíduo que pode gerar novas estruturas positivas – ou não – para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Este processo foi chamado pelo autor russo de Lei da Compensação quando a limitação do sujeito se converte em força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. “A criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas desenvolvida de outra maneira<sup>26</sup> (VYGOTSKI, 1997, p.12). Todas as pessoas com deficiência através desta lei podem – ou não – superar a deficiência e deixar de viver em função dela como fator necessariamente limitante. É importante lembrar que este não é um processo natural. Os sujeitos com deficiência precisam de um contexto favorável para que seu desenvolvimento aconteça, construindo caminhos alternativos para aprender e viver como as pessoas sem deficiência de maneira mais independente e autônoma. (VYGOTSKI, 1997, p. 16-17).

Qualquer que seja o resultado que aguarde o processo de compensação, desde que, em todas as circunstâncias, o desenvolvimento agravado por um defeito constitua um processo (orgânico e psicológico) de criação e recreação da personalidade da criança, com base na reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos sobre-estruturados, substitutos, niveladores, gerados pelo defeito, e de abertura de novos caminhos de desenvolvimento, ilimitados e diversificados, abrem-se para a defectologia. A linha de compensação de defeitos é precisamente a linha principal do desenvolvimento da criança com o defeito de algum órgão ou função

De acordo com Vygotski (1997), os processos de compensação sempre ocorrerão, visto que as pessoas precisam se adaptar para viverem, mas nem sempre acontecerá de maneira positiva e talvez não alcançará o objetivo de superar os limites impostos pela deficiência. Isto depende de vários aspectos, como o meio social do qual o sujeito é partícipe, as ferramentas culturais que lhe são disponíveis e o próprio conceito de deficiência comungado, que é determinado pela realidade material concreta da sociedade. Estes aspectos influenciam no processo de escolarização destes sujeitos, pois se a escola não disponibilizar os recursos necessários para seu processo de aprendizagem e não oferecer formação continuada para os profissionais que trabalham

---

<sup>25</sup> Tradução livre.

<sup>26</sup> Tradução livre.

com as pessoas com deficiência, certamente não contribuirão de maneira positiva para o processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Assim, apenas acreditar no desenvolvimento das crianças com deficiência não é suficiente para garantir a educação desses alunos, é imprescindível investir em recursos humanos e materiais de qualidade.

Como exemplo dos processos de compensação, podemos citar as pessoas surdas que desenvolvem a língua de sinais como alternativa para seu desenvolvimento. As línguas de sinais possibilitam a aquisição de um sistema de signos que permite a aprendizagem de qualquer conteúdo científico ou não. Temos também o exemplo das pessoas cegas ou surdo-cegas que utilizam o sistema Braille que apesar de não ser uma língua também é um sistema cultural auxiliar – como chamou Vygotski (1997) – que facilita a aquisição da palavra escrita. Vygotski (1997, p. 17) afirma que:

A criança cega ou surda pode conquistar o mesmo desenvolvimento que o normal, mas as crianças com deficiência o conquistam de modo distinto, por um caminho diferente, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança<sup>27</sup>.

Sendo assim, para a THC a pessoa com deficiência é capaz de aprender, mesmo apresentando uma limitação orgânica. Mas para isso é preciso que os educadores conheçam as deficiências, as estratégias e métodos pedagógicos existentes para trabalhar com estas crianças. Vygotski (1997) aponta que a tarefa das escolas e dos professores que trabalham com crianças com deficiência é organizar o processo de ensino de forma criativa e desafiadora, não encarar a deficiência como doença, ter os mesmos objetivos das escolas comuns e superar as deficiências. A proposta não é ignorar que as pessoas com deficiência possuem limitações orgânicas. Como apresenta Vygotski (1997, p. 81):

Não negamos a necessidade da educação e do ensino especial das crianças deficientes. Pelo contrário, afirmamos que o ensino da leitura aos cegos ou da língua oral aos surdos demanda uma técnica pedagógica especial e recursos metodológicos especiais para as crianças deficientes. E somente o conhecimento científico da técnica pode formar um autêntico pedagogo nesta área. No entanto, não devemos esquecer que é necessário educar não um cego, mas, sobretudo uma criança<sup>28</sup>.

Não se trata de rejeitar a ideia que o aluno não enxerga ou não escuta, mas sim, reconhecer que apesar disso os alunos com deficiência são pessoas capazes de aprender e que precisam apenas de metodologias e ferramentas distintas para avançarem em seu

---

<sup>27</sup> Tradução livre.

<sup>28</sup> Tradução livre.

processo de ensino aprendizagem. Antes da cegueira ou da surdez estes sujeitos são pessoas que tem direito a educação. A THC reconhece que o professor não é nenhuma divindade superior para obrar milagres, mas com formação, ferramentas adequadas e a parceria da família certamente é possível obter avanços no processo de escolarização da pessoa com deficiência e assim possibilitar maior acesso à cultura humana.

Então, para a Teoria Histórico-Cultural a pessoa que tem alguma limitação biológica – anatômica ou funcional – é capaz de desenvolver suas funções psíquicas superiores se estiver inserida em condições adequadas para isso. Se estiver em contato com outras pessoas – não somente seus pares – se tiver acesso às ferramentas culturais adequadas, se estiver em um meio social criativo e estimulador. O objetivo da educação da pessoa com deficiência deve ser o mesmo objetivo da pessoa dita normal, mas o caminho até o aprendizado será diferente. Enfim, se estiver inserido no que Vygotski (1997) chamou de Educação Social<sup>29</sup> que não visa a medicalização da deficiência, mas sim sua superação, o sujeito com deficiência será totalmente capaz de aprender.

Neste momento é oportuno voltar a mencionar o PPP da escola indígena. Sobre a educação de indígenas com deficiência o documento cita o artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), que diz:

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento de suas potencialidades socioeducativo em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (PPP, 2016, p. 9).

É possível perceber que assim como na Resolução municipal nº001 que foi analisada na seção anterior o PPP deixa margem para a interpretação que a solução para a educação especial da escola indígena é simplesmente a oferta do AEE. Ao longo de todo o documento não existe mais nenhuma menção ao processo de ensino e aprendizagem para o aluno indígena surdo desta aldeia. Não é especificado como este atendimento será realizado, quais os profissionais que devem estar envolvidos e quais os objetivos da escola para o processo de ensino e aprendizado dos alunos indígenas com deficiência. Nas três escolas, existe apenas um indígena surdo, porém na escola polo existe outro aluno indígena com deficiência que também não foi levado em

---

<sup>29</sup> A Educação Social defendida por Vygotski (1997) consiste em um tipo de ensino que não afasta o aluno da vida real. A Educação é uma questão social e por isso, deve ser realizada na sociedade, através da sociedade e para a sociedade. Tratarei um pouco mais sobre este assunto na seção 4.

consideração na elaboração do PPP. O que demonstra o baixo nível de apropriação da temática por parte da comunidade escolar – já que o documento é elaborado coletivamente. Apesar deste aspecto é necessário apresentar como um avanço o fato da educação especial ser mencionada no documento com a oferta do AEE.

Porém ofertar apenas o AEE sem mencionar adaptações e contratação de profissionais qualificados além de não deixar clara a ideia de formação continuada para o atendimento destes alunos não é suficiente para a proposta de educação libertadora de Paulo Freire. Um PPP orientado pela THC poderia melhorar estas ações da escola possibilitando uma maior consciência da comunidade escolar sobre a capacidade de aprender dos alunos com deficiência. Além de despertar uma maior criatividade nos professores que possibilita o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. O que torna a educação mais desafiadora e estimula um maior desenvolvimento da personalidade consciente desses sujeitos.

O PPP da escola indígena (apesar de ter um aluno com surdez) em nenhum momento menciona objetivos de, por exemplo, uma maior inclusão deste aluno ou uma maior introdução da língua de sinais no espaço escolar. O documento restringe-se a mencionar a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Dessa maneira, não é possível possibilitar ao aluno indígena surdo um “ensino fundamental que garanta condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliados em uma formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias” (PPP, 2016, p.8).

Nesta subseção foi possível perceber que a THC alia-se ao entendimento segundo o qual a pessoa com deficiência é um sujeito capaz de aprender se tiver ao alcance condições materiais e humanas favoráveis para sua escolarização. Sob esta visão verifiquei que o Projeto Político Pedagógico da escola indígena apresenta condições minimamente favoráveis para a educação da criança indígena surda matriculada, pois traz apenas o atendimento educacional especializado como recurso para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

A subseção seguinte apresenta a concepção da THC sobre a educação da pessoa com surdez. Verificamos que esta teoria apresenta o sujeito com deficiência como capaz de ser escolarizado, mas especificamente sobre a pessoa surda, veremos a seguir como se dá esse processo de acordo com a abordagem vygotskiana.

### 3.2.2 Teoria Histórico-Cultural e a Educação de Surdos

Quando Vygotski realizou suas pesquisas em relação à educação de crianças com deficiência, o teórico russo concluiu que a maioria das escolas investigadas dedicava aos alunos com alguma limitação biológica uma educação que não favorecia a superação da deficiência, mas limitava-se a ela. No caso específico do processo de escolarização das crianças surdas Vygotski (1997, p. 125) aponta que:

O defeito mais importante da escola é que ela sistematicamente separa o surdo do ambiente normal, o isola e o coloca em um microcosmo estreito e fechado, onde tudo é adaptado ao seu defeito, onde tudo é calculado para o defeito e tudo recorda o defeito. Este ambiente artificial difere muito do mundo normal onde o surdo tem que viver. Na escola especial logo se cria uma atmosfera mofada e um regime hospitalar. O surdo se move dentro deste estreito e fechado círculo de surdos. Tudo neste ambiente alimenta o defeito, tudo fixa o surdo na surdez e o traumatiza precisamente neste ponto. Aqui não somente não se desenvolvem, mas vão se atrofiando sistematicamente as forças da criança que depois o ajudariam a incorporar-se na vida. A saúde espiritual, a psique normal é desorganizada e dissociada; a surdez se converte em trauma. Tal escola acentua a psicologia do separatismo, por sua natureza antisocial e educa a antisocialidade<sup>30</sup>.

Percebe-se que as escolas especiais do período isolavam o sujeito surdo do cotidiano com pessoas sem deficiência, em um ambiente que tratava a surdez como doença e que acabava contribuindo para a formação nos sujeitos surdos um sentimento de inferioridade por conta da perda auditiva, colocando-os em situação desfavorável para seu desenvolvimento. Vygotski (1997) critica a educação distanciada da vida real. Se a formação humana é realizada através da interação do homem com outros homens, desde tenra idade a criança surda deve estar inserida no mundo real e em contato com os eventos da vida humana. Quanto mais cedo o sujeito surdo for inserido em contexto de socialização com diferentes indivíduos (com ou sem deficiência) e com a possibilidade de internalização de um sistema de signos, melhor será para o seu desenvolvimento, pois a escola deve ensinar para a vida e não para o enclausuramento na própria limitação biológica. Neste sentido Vygotski (1997, p.125) explica que:

Já na instituição pré-escolar o trabalho com a criança surda se estrutura fundamentando-se amplamente na educação social. A ideia central consiste em que a educação se considera parte da vida social e com a participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade, através da sociedade e para a sociedade: este é o fundamento da educação social<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Tradução livre.

<sup>31</sup> Tradução livre.

Após a revolução de 1917 predominou na Rússia um sentimento de reconstrução social com o objetivo de alcançar uma sociedade mais igualitária. E as pessoas com deficiência também deveriam participar da construção desta Rússia pós-revolucionária (BARROCO, 2007). Vygotski (1997) não esteve imune a este sentimento e em 1925, 8 anos após a revolução, escreveu texto no qual apresentou o sistema de educação social como uma estratégia para superar as desigualdades, inclusive no processo de educação que deveria ser oportunizado a todos os sujeitos – com limitação biológica ou não – uma educação de qualidade que permitisse a todas as pessoas alcançarem altos níveis de abstração e, conseqüentemente, da formação da consciência. A ideia era formar o homem pelo trabalho, para o trabalho e em meio ao trabalho, como teoriza Barroco (2007). O trabalho não alienado que desenvolvesse a criatividade e garantisse a subsistência humana.

Mesmo apoiando a oportunidade de educação de qualidade para todos (pessoas com ou sem deficiência) Vygotski, inicialmente, não reconheceu a língua de sinais como uma língua plena. O autor não acreditava que a língua de sinais seria suficiente como instrumento de ensino para as pessoas com surdez alcançarem pensamentos complexos. Em artigo publicado em inglês intitulado *Vygotski, linguagem de sinais e educação de alunos surdos* verificou-se que, segundo Vygotski, a língua de sinais não permitiria ao surdo alcançar altos níveis de desenvolvimento. Seria necessário comunicar-se através da fala (oralizar) para de fato abstrair conceitos e ideias. Para Zaitseva; Pursglove; Gregory (1999, p.1).

Nos anos 20, seguindo o exemplo de N. M. Lagovsky e de outros ilustres professores de surdos, Vygotsky adotou uma atitude totalmente cética em relação à linguagem de sinais. Embora aceitasse que a linguagem de sinais era a linguagem natural das pessoas surdas, ele ainda assim a considerava uma linguagem primitiva, empobrecida e limitada [...]. Naquela época, a “abordagem manual”, na qual a linguagem de sinais era um dos métodos básicos de instrução junto à fala, foi julgada por Vygotsky como inaceitável.

Sobre a língua de sinais Vygotski (1997, p.88) afirmou que:

De fato, embora a mímica seja a língua original dos mudos, a base do método francês deve ser abandonada porque é uma língua pobre e limitada. Coloca os surdos no microcosmo restrito e estreito daqueles que conhecem essa linguagem primitiva. A mímica degenera muito em breve em um jargão apenas compreensível em determinada escola e permite a comunicação com apenas um pequeno número de pessoas. A mímica admite apenas as designações concretas e objetivas mais grosseiras. Nunca atinge conceitos abstratos, representações abstratas. A rigor, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de pensamento; a consciência se desenvolve acima de tudo com a ajuda da linguagem e surge

da experiência social. A partir daqui, emerge uma conclusão que a mímica condena os surdos ao subdesenvolvimento<sup>32</sup>.

Como podemos observar, inicialmente, Vygotski (1997) definiu a língua de sinais como uma língua que apesar de natural era inapropriada para o desenvolvimento da pessoa surda. O psicólogo russo concluiu que seria necessário o surdo aprender a falar para ter uma maior experiência social e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento. Como a maioria das pessoas se comunica através da fala e, naquela época o uso da língua de sinais deveria ser muito restrito em relação ao que é atualmente, ao surdo era recomendável falar para ampliar seu campo de comunicação e interagir com um maior número de pessoas, para assim ter a oportunidade de maiores vivências e, conseqüentemente, alcançarem o campo da abstração através da língua. Vygotski (1997, p. 88) destacou que:

Juntamente com o ensino da língua oral (o chamado método alemão), os surdos também têm duas línguas: 1) a linguagem da mímica natural, a linguagem gestual e 2) a linguagem de sinais sistemática, o alfabeto convencional composto por vários movimentos de mãos e dedos, a chamada datilologia ou escrita no ar. Essas duas línguas são muito mais fáceis para surdos-mudos; A linguagem gestual é a sua linguagem natural. Pelo contrário, a linguagem oral não é natural para o surdo-mudo. No entanto, desses três idiomas possíveis, sem dúvida, devemos dar preferência ao mais difícil e antinatural: a linguagem oral. Esta se adquire com muitíssima dificuldade, porém oferece infinitamente mais<sup>33</sup>.

Vygotski (1997) admite que a pessoa surda tenha uma maior dificuldade para aprender a falar, ressaltando inclusive que a aquisição da fala seria um processo antinatural para a pessoa surda, porém, é necessária para o seu maior desenvolvimento. Contudo, apesar de apoiar o ensino da fala para o surdo, Vygotski (1997, p. 63-64) apontou ressalvas sobre a utilização do método oral no processo de ensino e aprendizagem da criança surda:

Este ensino (método alemão) tem todas as vantagens sobre os outros métodos, sobre o método mímico (método francês), sobre o método do alfabeto manual (datilologia, escrita no ar), porque tal linguagem torna possível a comunicação do surdo com as pessoas normais e serve como instrumento de elaboração do pensamento e da consciência. Para nós não havia dúvida alguma de que precisamente a linguagem oral, o método oral, deve ser considerada como fundamental na educação dos surdos-mudos. Porém, assim que você abordar a prática verá imediatamente que esse problema específico é um problema social adotado globalmente. Na prática, verifica-se que o ensino da linguagem oral oferece resultados extremamente infelizes. Aprender consome tempo, geralmente não é ensinado a construir frases logicamente, inclui pronúncia em vez de língua, limita o vocabulário. Portanto se cria uma situação extraordinariamente difícil e confusa que na

---

<sup>32</sup> Tradução livre.

<sup>33</sup> Tradução livre.



teoria se resolve facilmente com um método, mas na prática dá resultados contrários<sup>34</sup>.

Vygotski (1997) apresenta que ao ser posto em prática, o método oral não funcionou tão bem quanto na teoria porque não conseguiu despertar na criança surda a necessidade de falar. E afirma que “se a vida sugerisse a necessidade da língua oral, se, em geral, o assunto da educação para o trabalho fosse normalmente levantado, seria possível ter certeza de que a assimilação da língua oral na escola de surdos-mudos não apresentaria tanta dificuldade<sup>35</sup>” (VYGOTSKI, 1997, p. 64-65). Então, para o pensador russo, seria necessário inserir a pessoa surda em atividades para o trabalho com o objetivo de despertar o interesse espontâneo pela fala. Vygotski (1997, p. 64) afirmou ainda que “nem o sistema francês, nem o alemão, nem o italiano, nem sequer um método combinado pode dar uma saída a esta situação (do ensino da fala para o surdo), que somente a sociabilidade da educação pode brindar<sup>36</sup>”. Dessa maneira, para Vygotski (1997), nem o método oral, nem o método gestual eram suficientes para o desenvolvimento da pessoa com surdez. Então, qual seria a melhor maneira de ensinar a pessoa surda?

De acordo com o mencionado artigo publicado em inglês, o pensador russo desenvolveu uma orientação metodológica para a educação de crianças surdas baseada em cinco ideias principais:

1. O significado dos aspectos sociais, assim como os aspectos físicos da surdez;
2. O reconhecimento do importante papel da linguagem e da comunicação no desenvolvimento da criança;
3. O reconhecimento do papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança e a necessidade de inclusão da linguagem de sinais, juntamente com a linguagem escrita / falada, na atividade linguística de crianças surdas;
4. A afirmação de que o bilinguismo é um caminho inevitável e altamente produtivo de desenvolvimento e educação da linguagem na criança surda e
5. A inevitabilidade de uma multiplicidade de caminhos para o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas e a necessidade de uma série de abordagens em sua educação, incluindo um estudo de questões de “cooperação coletiva” com crianças ouvintes (ZAITSEVA; PURSGLOVE; GREGORY, 1999, p.2).

Todas estas ideias estão baseadas na Teoria Histórico-Cultural. A primeira já foi citada neste trabalho, mencionei que segundo Vygotski (1997) a deficiência é uma construção social e que a pessoa se percebe enquanto sujeito com deficiência após experiências sociais. Além disso, é através das experiências sociais que nos formamos

---

<sup>34</sup> Tradução livre.

<sup>35</sup> Tradução livre.

<sup>36</sup> Tradução livre.

enquanto seres humanos. O autor também coloca que o corpo da pessoa surda para o trabalho – com pequenas exceções – apesar de pouco se diferenciar do corpo da pessoa dita normal, traz um dos maiores entraves que o ser humano pode ter para o seu desenvolvimento que é a ausência de uma linguagem e da comunicação. Vygotski (1997, p. 87) coloca que a surdez é para o ser humano “um infortúnio muito maior do que a cegueira, porque o isola da comunicação com as pessoas. A mudez, ao privar o homem da fala, o separa da experiência social, o exclui do vínculo comum. A surdez é uma insuficiência predominantemente social<sup>37</sup>”. Portanto, é necessário que assim como as pessoas que ouvem, os sujeitos surdos devem aprender um sistema de signos para seu pleno desenvolvimento. Posto isto, mesmo que inicialmente não tenha considerado a língua de sinais uma boa ferramenta para o processo de escolarização da criança surda, Vygotski (1997, p. 353) afirmou que:

Estudos psicológicos (experimentais e clínicos) concordam que, no atual estado da pedagogia dos surdos, a poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) é o caminho inevitável e mais proveitoso para o desenvolvimento lingüístico e a educação da criança surda-muda. Em relação a isso, o critério tradicional de rivalidade e inibição mútua das diferentes formas de linguagem no desenvolvimento da criança surda-muda deve ser modificado de maneira radical e elevado, do ponto de vista teórico e prático; o problema de sua cooperação e complementação estrutural em diferentes níveis de ensino<sup>38</sup>.

Vygotski (1997) admite que para solucionar o problema da educação da criança surda e da aquisição de uma língua é necessário utilizar todas as formas de linguagem para que a criança internalize e se aproprie de um sistema de signos. Não importando que para isso seja necessária a combinação da língua de sinais e a língua escrita/falada explorando todas as possibilidades de atividade linguística das crianças surdas.

A nova revisão exige que admitamos que o problema da educação linguística da criança surda-muda, apesar de todos os sucessos da pedagogia teórica e prática dos surdos, não pode ser considerado resolvido em seu aspecto fundamental, que se refere ao elo entre educação linguística e a educação geral da criança surda-muda. Em relação a isso, surge a necessidade de revisar a atitude teórica e prática tradicional em relação aos diferentes tipos de linguagem da criança surda-muda e, primeiro, em relação à mímica e à linguagem escrita<sup>39</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 353).

Para Vygotski, o problema do elo entre a educação linguística e a educação geral da criança surda deveria ser resolvido. Como vimos, não adianta passar anos

---

<sup>37</sup> Tradução livre.

<sup>38</sup> Tradução livre.

<sup>39</sup> Tradução livre.

ensinando a fala e esquecerem dos conteúdos da escola. E mesmo acreditando que a língua de sinais é uma língua de fato, Vygotski continuou defendendo que o surdo deveria falar para alcançar um maior desenvolvimento humano. Dessa maneira, admitiu que os métodos utilizados na educação dos surdos não estavam alcançando resultados satisfatórios, concordou que a educação deveria combinar todas as linguagens possíveis para que a criança surda de fato aprendesse uma língua e conseguisse ler e escrever.

Para Vygotski, o que se apresentava como inadmissível era a educação causar sofrimento para a criança em seu processo de aprendizado. Era necessário despertar seu interesse pela aquisição da fala para uma maior socialização. Além disso, era preciso associar o conhecimento de uma língua com o conhecimento geral, pois o que acontecia era o investimento de muito tempo com a aprendizagem linguística e o esquecimento da educação integral do sujeito surdo, o que muitas vezes acabou resultando em um longo período do aluno surdo na escola com pouco rendimento escolar. É importante destacar que para Vygotski (1997) a metodologia utilizada pelas escolas para o ensino da fala precisava ser melhorada, e que o ensino da fala para o surdo era importante. Posto isto, de acordo com Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999, p.5), Vygotski:

Considerou essencial que houvesse uma interação entre a primeira língua (linguagem de sinais) e a língua dominante da sociedade (linguagem escrita / falada), cujo resultado foi o bilinguismo. Vygotski via a negação da linguagem de sinais como uma restrição ao desenvolvimento intelectual geral das crianças surdas.

Dessa maneira, para Vygotski (1997) a educação não deveria negar a língua de sinais como instrumento relevante para o processo de escolarização das crianças surdas. Além disso, o ensino da língua dominante (na modalidade escrita e falada) foi vista pelo autor como importante para o desenvolvimento das pessoas surdas. Sem esquecer que esta educação deveria estar mais próxima possível da realidade humana, garantindo também o convívio das pessoas surdas com outros sujeitos além de surdos.

Todas estas características se aproximam da atual abordagem de educação para surdos denominada de Bilinguismo. Como aponta Martins (2011, p.38):

A Educação Bilíngue propõe que a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais (L1) e a língua oral (L2). Nesse sentido, tal proposta tem sido considerada pelos seus precursores como a mais adequada aos alunos surdos, pois concebe os sinais como a “língua natural”.

Atualmente, esta é a abordagem pedagógica mais defendida por educadores e grande parte da comunidade surda para o processo de escolarização dos surdos, pois associam em status de igualdade as duas línguas. No município de Santarém ainda não existe nenhuma escola bilíngue para surdos, mas a discussão para a implementação está acontecendo com o apoio da comunidade surda santarena.

Apesar de não considerar a língua de sinais como uma língua com toda a gama de propriedades linguísticas, pois na época ainda não existiam os estudos linguísticos que apontam o status de língua natural à língua de sinais, Vygotski defendeu a combinação de diferentes formas de linguagem para a educação da criança surda, sem negar a importância da língua de sinais no processo educacional. Em resumo, Vygotski defendeu o ensino da fala para o surdo, mas destacou uma educação para as pessoas surdas baseada na aquisição de uma língua, em meio social propício com a interação de distintas formas de linguagem e a garantia de vivências com pessoas com ou sem deficiência em contexto que possibilitaria a internalização de um conjunto de signos e, conseqüentemente, possibilitaria um maior desenvolvimento da consciência humana. Para este fim, o papel da escola e, principalmente, dos professores seria de grande importância.

Nas próximas seções apresento os conceitos de Mediação, Meio e Zona de Desenvolvimento Próximo elaborados pela THC e que podem contribuir para o processo de escolarização das crianças com ou sem deficiência. Em cada seção explico o conceito proposto e continuo associando a teoria ao texto do Projeto Político Pedagógico da escola indígena.

### **3.3 O conceito de mediação**

Além dos “caminhos alternativos” apresentados por Vygotski (1997) para o desenvolvimento humano o autor também cita o conceito de mediação como essencial para a superação das funções psíquicas elementares. Como o próprio nome indica, a mediação é tudo aquilo que irá mediar a relação do sujeito em desenvolvimento com a cultura humana. Vygotski (2010) apresentou dois tipos de mediadores a) mediadores instrumentais e b) mediadores semióticos. Os mediadores instrumentais são as ferramentas, instrumentos produzidos pelo homem para facilitar seu trabalho sobre a natureza. Como exemplo, podemos citar o uso de uma serra elétrica para cortar uma árvore. Como Leontiev (1978, p.5) explica:

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Os mediadores semióticos também são construídos socialmente e são formados pelos signos que são, por exemplo, os símbolos que representam as regras de trânsito ou mesmo a língua. Este segundo grupo de mediadores está mais inserido no campo da abstração e sua aquisição é essencial para superarmos as aparências e “lermos nas entrelinhas”. Por isso, a Teoria Histórico-Cultural apresenta a aquisição da linguagem pelo sujeito, muito mais do que garantir uma maior interação/sociabilidade através do uso da fala, a linguagem nos possibilita alcançar o nível do pensamento verbal. Quando a fala alcança o pensamento. (KLEIN; SILVA, 2012, p.27).

Consoante aos instrumentos que servem de mediadores na ação do homem sobre a natureza e expandem as funções e capacidades corpóreas, a linguagem potencializa as funções psíquicas e se torna, no decorrer do gênero humano, um instrumento psicológico que engendra mudanças substanciais na condição psíquica do homem: a percepção torna-se mais profunda, generalizada e permanente; a atenção passa a ser dirigida arbitrariamente; a memória torna-se consciente, passível de evocação, organização e escolha; a imaginação possibilita o desligamento da experiência imediata e assegura o processo de criação; o pensamento torna-se abstrato e generalizado.

Através de um sistema de signos podemos nomear coisas e experiências, além de compartilhá-las produzindo novos comportamentos e modificar a nós mesmos. Para Vygotski (2000), as principais funções da fala é a comunicação e a representação. Dando a linguagem um papel principal no processo de inserção da criança no mundo dos signos. Conhecer é ir além das aparências das coisas, ao conhecer algo o indivíduo não simplesmente absorve as informações que lhes são dadas, ele ressignifica todos os novos dados a partir de sua cultura e vivências, dando um novo significado aquilo que já foi socialmente significado.

Vygotski (1997, p. 27) aponta que os instrumentos de mediação são importantes também para o processo de formação humana das pessoas com deficiência, pois, como já mencionei estes instrumentos (carregados de cultura) possibilitam a internalização da cultura humana. (VYGOTSKI, 1997, p. 27).

A cultura da humanidade foi criada sob condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. É por isso que suas ferramentas materiais e adaptação, seus dispositivos e instituições sócio-psicológicas são calculados para uma organização psicofisiológica normal. O uso desses

instrumentos e dispositivos pressupõe, como premissa obrigatória, a existência do intelecto, os órgãos e as funções própria do homem<sup>40</sup>.

Vygotski (1997) chama atenção para o fato da cultura humana ser “baseada sob condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano” o que acaba dificultando o uso dos instrumentos culturais pelas pessoas com deficiência, pois a deficiência foge do padrão humano estabelecido pela sociedade. O autor aponta também a necessidade de construir mais ferramentas culturais para atender a especificidade do desenvolvimento das pessoas com deficiência:

É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica daquela criança [com deficiência], ou dominar formas culturais gerais com a ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural - precisamente a capacidade de fazer uso de instrumentos psicológicos - está preservado nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, portanto, pode percorrer caminhos diferentes, a princípio, completamente possíveis (VYGOTSKY, 1997, p.32).

Ainda hoje, apesar dos avanços da tecnologia assistiva<sup>41</sup> ainda é pequeno o acesso das pessoas com deficiência aos instrumentos que poderiam facilitar seu desenvolvimento humano. Seja pelo alto custo que muitos destes instrumentos representam ou pelo descaso do sistema de educação ainda é pequena sua presença no espaço escolar.

Cada vez mais é necessária a criação e o acesso de ferramentas culturais especiais para que as pessoas com deficiência possam desenvolver o máximo possível de suas estruturas psíquicas superiores como apontou Vygotski (1997) a capacidade de utilizar estes instrumentos encontra-se preservada na maioria destas crianças, mas infelizmente no contexto atual o que percebemos é que apenas as crianças que nasceram em famílias com maior poder aquisitivo podem custear tratamentos específicos e ter acesso a instrumentos que potencialize o desenvolvimento de crianças com deficiência. Aquelas que não tiveram esta sorte dependem do Sistema Único de Saúde (SUS) que nem sempre consegue atender a grande demanda.

Dessa maneira, o conceito de mediação ajuda a compreender que é necessário ter recursos em sala de aula que atenda as necessidades dos alunos com deficiência. O que facilita o trabalho do professor e o processo de aprendizagem do aluno, mas vale a

---

<sup>40</sup> Tradução livre.

<sup>41</sup> Termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

pena destacar que o professor precisa de capacitação para poder utilizar estas ferramentas em seu cotidiano escolar. Por exemplo, para utilizar uma impressora braille é necessário saber manuseá-la senão o equipamento estará na escola, mas não será utilizado por falta de conhecimento. É responsabilidade das secretarias não apenas disponibilizar o equipamento, mas também as condições para seu uso.

No caso da escola indígena participante desta pesquisa foi possível perceber a pouca estrutura física da escola – que conta apenas com duas salas de aulas – e principalmente os poucos recursos didáticos disponibilizados para o processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena com surdez. O próprio PPP da escola cita apenas a existência de uma impressora “[...] para facilitar a impressão do material pedagógico para ser utilizado na aula com os alunos.” (PPP, 2018, p. 3), o que comprova a escassez de ferramentas que pudessem mediar o desenvolvimento cultural do aluno indígena surdo. Também há que se considerar que o livro didático não é suficiente para a educação do indígena surdo, principalmente quando este não domina a língua portuguesa na modalidade escrita. Insisto em mencionar que a presença do intérprete da língua de sinais e o instrutor surdo são “ferramentas”, agentes mediadores que auxiliam na formação dos sujeitos interpondo-se, pelos signos, entre os alunos e a cultura eles são fundamentais, essenciais para o desenvolvimento desta criança indígena surda que precisa consolidar uma língua para poder desenvolver-se plenamente enquanto gênero humano num patamar mais complexo. Como Vygotski (1997) teorizou, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a falta de um domínio sólido de um idioma acarretará em grandes danos ao desenvolvimento humano, pois dificulta ou impossibilita o pensamento a alcançar maiores níveis de abstração. Dessa maneira, o PPP – e a SEMED – deve preocupar-se com a inserção daqueles profissionais no espaço escolar como uma forma de inserir a língua de sinais na escola e possibilitar um maior domínio desta língua pela criança surda.

### **3.4 O conceito de meio**

Para Vygotski (2018b) o meio social educativo é “o conjunto das relações humanas” (VIGOTSKY, 2003, p.79) vivenciadas na escola. Para o autor o “professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado” (VIGOTSKY, 2003, p.79). Sendo assim, é função da instituição de ensino organizar um meio social que

promova vivências aos alunos que potencialize seu desenvolvimento. Por isso, apresento nesta seção o conceito de meio social como fonte para o desenvolvimento e sua importância para o processo de escolarização. Aproveito para instrumentalizar este conceito na realidade concreta da escola indígena participante da pesquisa.

A THC destaca que o meio deve ser propício para o pleno desenvolvimento da personalidade consciente. Além disso, a teoria aponta que todo meio social é vivenciado de maneira distinta por cada pessoa, pois – como já foi mencionado – a criança é ativa em seu próprio desenvolvimento. Na verdade, para Vygotski (2003, p. 79) “o processo educativo é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos”. A relação da criança com o meio depende entre outros aspectos de sua faixa etária e de suas vivências anteriores, assim, cada meio terá diferentes influências sobre o desenvolvimento do sujeito. (VYGOTSKI, 2018a, p. 87).

Consequentemente, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas, isso significa que, no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento.

Dessa maneira, o meio é percebido por Vygotski (2018a) como fonte de desenvolvimento, mas é importante salientar que sua teoria defende um meio participante do processo de desenvolvimento humano, mas não determinante. Como mostra Vygotski (2018a, p. 75):

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento.

Além disso, o meio social não se restringe ao espaço físico, mas sim, à união da estrutura concreta e das relações sociais que nele se desenvolvem que formam a realidade circundante. O meio não é estático e se modifica a partir de nossas próprias transformações, pois à medida que nos desenvolvemos a relação com este meio também se modifica. Vygotski (2018a, p. 84) afirma que:

O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. Como já dissemos, o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação.

Assim, mesmo vivenciando a mesma experiência e tendo a mesma idade, por exemplo, cada criança elaborará internamente esta vivência de maneira distinta,



podendo ser positiva ou negativa. Perceber como a vivência – as relações sociais – é internalizada como funções intrapsíquicas individuais por cada criança é uma atividade que exige muita observação e sensibilidade por parte do professor. Principalmente quando se trata da educação de pessoas com deficiência. Pois o professor, enquanto organizador do espaço educativo, deve ter uma percepção aguçada sobre cada vivência da criança em sala de aula, para assim poder repensar suas estratégias pedagógicas no intuito de tornar este meio social mais desafiador e propício ao desenvolvimento humano.

Enquanto realizava a pesquisa de campo participei da reunião de avaliação do ano letivo 2018 da escola indígena e observei o quanto pais, alunos e professores são preocupados com a qualidade e, principalmente, permanência da escola na aldeia, pois todos os anos existe certa tensão sobre a permanência da instituição de ensino. Como todos os funcionários são contratados em caráter temporário (alguns com mais de 10 anos nesta situação) sempre existe a incerteza, se realmente serão recontratados no próximo ano letivo. E ao mesmo tempo que os discursos dos pais e alunos indígenas se preocupam com a qualidade no ensino, a promoção da cultura indígena e a formação dos filhos, por outro lado, na reunião com a nova diretora da escola e os professores prevaleceu as pautas relacionadas aos recursos financeiros investidos na escola e a lotação dos professores para o próximo ano letivo.

Durante a citada reunião, um dos professores destacou a necessidade da construção de um local adequado para armazenar o combustível que mantém funcionando o motor que fornece energia elétrica para a escola e a compra de um bebedouro, preocupações que acabam deixando em segundo plano as discussões sobre as questões pedagógicas da escola. O que não é nenhuma surpresa, pois sem a merenda, o combustível para o funcionamento do motor e a lotação dos professores nem mesmo existirá escola. São itens indispensáveis para a permanência da instituição escolar que ainda precisam ser discutidos em uma reunião com a direção, em escola com quase uma década de existência.

Destaco que o meio social educativo depende diretamente das condições materiais para a realização de uma educação de qualidade. É difícil desenvolver um bom trabalho educacional se faltam itens básicos para a manutenção dos professores e alunos no espaço escolar. Na verdade, existe um movimento de sucateamento da Educação Escolar Indígena quando não há a realização de concurso público para a

contratação efetiva destes professores, quando é necessário liberar os alunos mais cedo por falta de merenda ou sobrecarregar a gestão com várias escolas anexas. O que gera consequências negativas na qualidade do ensino nestas escolas.

O sistema educacional garante a escola na aldeia, faz contratações temporárias e matricula os alunos, porém atrasa a entrega da merenda, realiza a lotação dos professores pouco tempo antes do início das aulas e distancia a gestora da escola do espaço físico escolar dificultando o diálogo entre os profissionais da escola indígena. Gerando, assim, entraves para a organização e o trabalho da equipe escolar. O professor, enquanto organizador do meio educativo, não conseguirá desempenhar sua função de maneira satisfatória se não houver disponível as condições apropriadas para ajudar no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

### **3.5 O conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP)**

O desenvolvimento humano é entendido pela THC como o aprimoramento das características psíquicas elementares e o alcance das funções psíquicas superiores. Dessa maneira, o desenvolvimento humano é visto como um processo que pode ou não acontecer. Para THC a educação é a organização consciente da vida, por isso, nesta sessão apresento os níveis do desenvolvimento segundo Vygotski e a importância do docente se apropriar deste processo para a realização de um melhor fazer pedagógico.

Para Vygotski (2018b) existem dois níveis de desenvolvimento: o real em que a criança se encontra que se caracteriza pelo conjunto das funções psíquicas já formadas e o nível de desenvolvimento possível. A Zona de Desenvolvimento Próximo é a distância entre estes dois níveis e trata-se daquilo que o sujeito está próximo de realizar sozinho, mas ainda precisa do auxílio de alguém mais experiente para realizar. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.38).

Existem, pois, dois níveis de desenvolvimento: (a) o nível atual da criança; e (b) o nível de desenvolvimento possível da criança e que a “zona de desenvolvimento próximo ou iminente” não se iguala a nenhum deles, sendo definida como a “distância” entre os dois níveis. A ação compartilhada entre adultos e crianças e entre as próprias crianças (cooperação) permite que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo se superem, que possam ir ao máximo de seus níveis de desenvolvimento (superação), tornando-se cada vez mais autônomos e mais ativos em seus processos de formação humana (emancipação).

Com este conceito é possível perceber que durante o processo de escolarização é importante estar atento ao que o sujeito está prestes a aprender, mas ainda não

consegue realizar sozinho, necessitando, portanto, da ajuda de alguém mais experiente. É como as crianças quando estão aprendendo a andar. Elas precisam da ajuda de adultos ou crianças que já andam para servir de auxílio e logo estão caminhando sozinhas. Intervir na zona de desenvolvimento próximo é importante para potencializar o processo de desenvolvimento dos indivíduos. Teixeira e Barca (2017, p.38) afirmam que:

Esse conceito aponta para a possibilidade e a necessidade de nós professores e professoras da Educação Infantil, conhecermos e acompanharmos o processo de formação social da personalidade de cada criança, de modo a indicar o que já se caracteriza como um nível do desenvolvimento atual e o que a criança ainda só consegue realizar com a ajuda, com a colaboração do adulto ou do colega mais experiente.

Dessa maneira, possibilitar um melhor processo de ensino aprendizado é ter sensibilidade para perceber até onde seu aluno vai sozinho. Sendo necessário desafiá-lo para que ele possa caminhar sozinho sempre em busca de maiores níveis de desenvolvimento. Consciente da zona de desenvolvimento próximo o professor poderá planejar e organizar o trabalho pedagógico de maneira mais focada no que o aluno está na eminência do aprendizado.

Ter em mente os conceitos supracitados e outras concepções da Teoria Histórico-Cultural é ter consciência da construção histórica e social da cultura humana, valorizando a base materialista e dialética desta teoria que nos proporcionará a oportunidade de superar o empírico e analisar a realidade de forma mais racional. Orientar as práticas pedagógicas por estas ideias é o professor reconhecer seus alunos enquanto seres sociais que precisam de um ambiente escolar propício, com condições materiais e profissionais que se orientam por uma filosofia que considera a proporção biológica do homem, mas reconhece e valoriza sua formação de base social, histórica e cultural.

A união das ferramentas adequadas para a realização da mediação, com o meio social propício ao desenvolvimento e consciente da zona de desenvolvimento próximo é possível disponibilizar ao aluno as condições favoráveis para o seu próprio desenvolvimento humano. Se o PPP da escola indígena participante desta pesquisa levasse em consideração os conceitos do sistema conceitual da THC discutidos neste capítulo certamente o processo de ensino e aprendizado dos alunos indígena seria potencializado, principalmente, do aluno indígena surdo que ainda não tem a sua disposição um contexto favorável para seu pleno desenvolvimento.

Nesta seção, analisei o PPP da escola indígena sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural. Apresentei brevemente a teoria, sua percepção sobre a educação das pessoas com deficiência, a educação de surdos e seus conceitos de mediação, meio e zona de desenvolvimento próximo, contribuições importantes para a área da Educação. Percebi que o PPP da escola foi construído de maneira superficial. Com inexpressiva fundamentação teórica, metas que visam fins puramente quantitativos, pouco detalhamento das questões pedagógicas e reduzida preocupação com o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

A seção 4 analisa os dados produzidos em campo durante os 20 dias que estive na aldeia observando as aulas do indígena surdo e a rotina do meio escolar indígena. Destaco as entrevistas realizadas com a diretora, a pedagoga e os quatro professores que trabalham diretamente com o indígena surdo, analisando suas falas em três categorias principais, são elas: inclusão, meio escolar e prática docente.

#### **4. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: análise de uma realidade**

Fundamentada na ideia de formação humana da Teoria Histórico-Cultural e utilizando as categorias de inclusão, meio escolar e prática docente nesta seção tenho como objetivo analisar os dados desenvolvidos em campo durante os 20 dias que acompanhei 11 aulas de diferentes disciplinas de uma criança indígena surda em escola indígena da cidade de Santarém. Analiso algumas aulas acompanhadas nas quais pude observar como a Teoria Histórico-Cultural poderia contribuir para essa realidade. Nos dois momentos em que acompanhei o aluno indígena surdo, sendo eles: o segundo semestre do ano de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Nestes dois contextos, o aluno surdo estudava em classe multisseriada<sup>42</sup>, no primeiro momento dividia o espaço da sala de aula com colegas do 1º ano, já em 2019, compartilhava com colegas do 4º e 5º ano. Nesta seção destaco a fala dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem do aluno indígena surdo. Como fundamentação teórica trago Vygotski (1997); Bueno (2011), Saviani (2009a, 2009b) e Carvalho (2010).

##### **4.1 Caracterização geral da pesquisa**

Algumas informações importantes sobre esta pesquisa foram devidamente mencionadas na introdução e na seção 2. Aqui me limito a apresentar as concepções relacionadas à produção e análise dos dados da investigação. Além disso, apresento os professores do aluno indígena surdo, pois a aldeia, a escola indígena e o aluno indígena surdo foram apresentados respectivamente nas seções 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3.

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural esta investigação foi desenvolvida em escola indígena localizada em aldeia indígena as margens do rio Arapiuns na cidade de Santarém-PA. Durante 20 dias, descontínuos, acompanhei as aulas de diferentes disciplinas de um aluno indígena surdo do ensino fundamental. Com o objetivo geral de analisar o processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena surdo realizei a coleta de dados através da observação in locus com diário de campo e fiz entrevistas semiestruturadas com os professores do aluno surdo, a diretora, a pedagoga da escola e a mãe da criança surda. Para a produção dos dados utilizei técnicas que, tradicionalmente, são associadas à etnografia, são elas: a observação participante, a

---

<sup>42</sup> Para Ximenes-Rocha e Colares (2013) as classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor.

entrevista intensiva e a análise de documentos. (ANDRÉ, 2012). Sobre o diário de campo segui a seguinte concepção:

Durante o desenvolvimento da pesquisa, nas idas do pesquisador ao campo para a coleta de dados, é muito importante a utilização de um diário de campo. Ele é o registro de fatos verificados através de notas e/ou observações. [...] Necessariamente, o pesquisador deverá sempre anotar em seu diário de campo as atividades diárias e as não efetivadas, com suas justificativas. Ele serve como uma agenda cronológica do trabalho de pesquisa. Além dessa ajuda, deverão ser registradas com exatidão e muito cuidado as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa. É importante também registrar considerações e impressões pessoais sobre o observado e o executado na pesquisa de campo (BARROS, 2007, p. 105-106).

Dessa maneira, realizei anotações durante todo o processo de coleta de dados, desde o momento em que eu era recebida ao chegar à aldeia até a minha partida. Todas as conversas, o comportamento dos alunos, professores e comunitários dentro e fora da escola foi observado por mim com o intuito de perceber os aspectos daquela comunidade que poderiam contribuir para compreender o processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena surdo.

Para alcançar um maior êxito nas entrevistas semiestruturadas foram tomados os seguintes cuidados:

Priorização da fala do entrevistado: o objetivo do entrevistador é aprender e, portanto, o que interessa é o que o informante fala; organização sequencial dos tópicos da entrevista: as perguntas devem ser simples e diretas. Deve-se lembrar que a linguagem comum e simples, porém precisa, facilita o entendimento do que se está perguntando. A ideia de que a entrevista leve é mais estimulante para a fala é inócua, pois quando a entrevista é deixada completamente livre pode provocar desvios naquilo que o pesquisador quer saber; Adequação do local de realização: deve-se garantir a privacidade e a atmosfera ideal para obter a confiança do entrevistado; Registro da entrevista: uma vez realizada a entrevista, o pesquisador deve transcrever e analisar as informações imediatamente após a sua efetivação. Registrar os dados ao mesmo tempo em que se realiza a entrevista pode trazer inibições ao entrevistado (BARROS, 2007, p. 109).

Todos estes aspectos foram considerados para uma melhor produção de dados. As entrevistas foram realizadas individualmente com todos os participantes, na escola da aldeia e em dias distintos. Todo o material foi gravado com a autorização prévia dos entrevistados e transcrito. Para uma melhor análise do material produzido em campo, tabulei os dados dentro das três categorias principais, são elas: inclusão, meio escolar e prática docente.

Entrevistei os quatro professores que trabalham diretamente com a criança indígena surda. Foram eles: o professor do AEE, a professora da disciplina de Língua

Nheengatu, a professora de Notório Saber e o docente que ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Religião. Além dos professores, realizei entrevista semiestruturada também com a Diretora e a Pedagoga da escola. Fui à escola polo, em outra comunidade, para realizar as últimas entrevistas citadas. Sobre a formação e o tempo de experiência em sala de aula dos professores que trabalham diretamente com o aluno surdo destaco as informações abaixo:

**Quadro 7:** Professores do aluno indígena surdo

DISCIPLINA	PROFESSOR	SEXO	IDADE	ETNIA	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO
Notório Saber	A	Feminino	48	TAPAJÓ	7 anos	Ensino Médio cursado na própria escola indígena onde trabalha.
Língua Nheengatu	B	Feminino	41	TAPAJÓ	2 anos	Graduanda em Pedagogia (4º semestre) cursando na FAEL
AEE	C	Masculino	45	TAPAJÓ	16 anos	Magistério Normal, Licenciatura em História e Letras Português/Inglês. Realizado na UFOPA.
Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Religião.	D	Masculino	30	ARAPIUN	8 anos	Magistério específico indígena – a nível médio

Fonte elaborada pela autora.

Todos os professores que trabalham com o aluno surdo são indígenas de diferentes povos, o único que se comunica um pouco através da língua de sinais com o aluno surdo é o professor do AEE e apesar da maioria destes profissionais possuírem longo tempo de experiência docente – como é possível observar no quadro 7 – em entrevista, todos declararam que é a primeira vez que trabalham com aluno com surdez em sala de aula, o que também foi afirmado pela diretora e a pedagoga da escola. Na verdade, é a primeira experiência deles com aluno com deficiência. Todos são contratados de forma temporária.

Posto isto, nas próximas seções analiso os dados produzidos em campo. Inicio a análise pela categoria inclusão porque acredito que ela abarca todas as outras

categorias selecionadas nesta pesquisa. Em seguida trago a categoria meio escolar e finalmente, a prática docente.

#### **4.2 Inclusão**

A categoria Inclusão é abordada neste trabalho de acordo com a concepção de Carvalho (2010, p.65) que destaca: “educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente”. A autora acredita que a escola pode ser um espaço inclusivo dentro de condições adequadas para professores, alunos e gestores. A condição adequada existe, por exemplo, quando há a disponibilidade de formação continuada aos docentes, um Projeto Político Pedagógico consciente da sociedade que temos e da que desejamos e de turmas com um número de alunos viável para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade. Condições que favorece a inclusão, que de fato garante a igualdade de direitos para todos e que não se caracteriza apenas pela inserção de pessoas com deficiência em turmas do ensino regular. Pois de acordo com Carvalho (2010, p. 16) a proposta da inclusão: se não for implementada com a referida cautela, corre o risco de comprometer, uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa discussão discursiva sobre igualdade. Sobre a educação inclusiva no Brasil, Oliveira (2009, p.32) coloca que:

Essa política de educação inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais e da dicotomia existente entre ensino comum e educação especial por meio de suas classes especiais. Pressupõem que a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições de oportunidades a que outras pessoas têm acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais. O eixo de referência pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizando nas potencialidades dos indivíduos.

Dessa maneira, a escola precisa se adequar para garantir não apenas a matrícula, mas também a permanência do aluno com deficiência no sistema de educação comum disponibilizando um ensino de qualidade. No contexto da educação inclusiva, o foco sai do indivíduo como um problema e passa para a instituição como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos (OLIVEIRA, 2009). Para a perspectiva histórico-cultural, a inclusão é muito importante. Os sujeitos com e sem deficiência devem aprender juntos, pois quanto mais o ser humano tem contato com a



diversidade, quanto mais tem a oportunidade de vivenciar realidades distintas, maior será a possibilidade de desenvolvimento, por isso é importante oportunizar a convivência entre pessoas com e sem deficiência (VYGOTSKI, 1997). No caso específico da pessoa com surdez, para sua inclusão é necessário respeitar sua condição linguística e curricular específicas. Além disso, a inclusão escolar deve ser realizada de forma responsável e é compromisso de todos – gestores, educadores, funcionários, alunos, pais e comunidade. Lembrando que a inclusão não é apenas para as pessoas com deficiência ou sujeitos com altas habilidades, mas para todos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a outras minorias sociais como negros e ciganos. Por fim, as escolas inclusivas “são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2010, p. 29).

Dessa maneira, a inclusão torna-se uma ação complexa na/da escola, pois é insuficiente apenas “aceitar” a matrícula do aluno com deficiência, é responsabilidade do sistema educacional garantir as condições adequadas para que o aluno tenha igualdade de condições em seu processo de escolarização. Entretanto, as autoras Lacerda e Lodi (2009, p. 15) apontam que:

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece ser fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional.

As autoras destacam que apesar de existir o interesse em incluir os alunos surdos nas escolas regulares ainda são poucas as experiências nas quais os surdos estão de fato sendo atendidos em suas especificidades no processo de escolarização. A inclusão escolar não é tarefa fácil para as instituições de ensino. Como vimos nas seções 2 e 3 deste trabalho, tanto a Resolução nº 001, quanto o PPP da escola indígena, participante desta pesquisa, apresentam diretrizes para a inclusão dos alunos com deficiência, no contexto santareno. O Atendimento Educacional Especializado é apresentado na Resolução nº001 e no PPP da escola como principal recurso para a inclusão do aluno indígena surdo. Também foi possível perceber isso na fala dos professores da escola que apontaram o AEE como ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizado

do aluno surdo. Além disso, o suporte aos professores pela pedagoga da escola também foi mencionada nas entrevistas como essencial para a inclusão do estudante indígena surdo. Nas subseções seguintes examino os dados produzidos em campo sobre o AEE e a pedagoga da escola para a educação do indígena surdo.

#### 4.2.1 O Atendimento Educacional Especializado

O direito ao Atendimento Educacional Especializado está previsto no Art. 58, 59 e 60 da LDB 9.394/1996 e trata-se do acompanhamento de profissionais qualificados em diferentes áreas que auxiliam nas dificuldades que o estudante venha a apresentar em seu processo de escolarização. No atendimento da pessoa surda temos a presença do intérprete de língua de sinais, do instrutor de Libras e outros profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Em dissertação da área da educação, Sousa (2013, p.38) analisou o AEE para indígenas surdos em aldeias de Dourados/MS. A autora explica que:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. O AEE não se confunde com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros.

É importante destacar que este atendimento não é um reforço dos conteúdos ministrados pelo professor na sala de aula, mas sim, um trabalho focado em estimular nos alunos suas habilidades em atraso. Vale à pena lembrar, também, que não apenas as crianças com deficiência precisam deste tipo de acompanhamento no espaço escolar, mas todas aquelas que possuem dificuldades em seu processo de aprendizagem.

Na área da surdez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibiliza programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, como também ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino comum (SOUSA, 2013, p.36-37).

No caso do AEE realizado na escola acompanhada, verificou-se uma logística própria em relação aos atendimentos do aluno indígena surdo. Como explicou o próprio professor do AEE:

A gente faz o atendimento dele quatro vezes por semana. São duas vezes na turma. São duas horas por dia e fora, que era pra gente fazer o atendimento no contraturno numa sala equipada, com os recursos que infelizmente nós não temos. Mas a gente consegue fazer aquilo que está ao alcance da gente para que possa suprir a necessidade do aluno. Então, são quatro vezes na semana que dá 4h no atendimento na turma dele e 4h no atendimento fora. São 8h por semana (PC, 2018, p.11).

E continuou sua fala esclarecendo porque o aluno surdo tem o atendimento no mesmo horário da aula do ensino comum.

Não acontece porque devido nós termos aqui a Educação do Fundamental Menor e do Fundamental Maior. Como eu trabalho no Fundamental Maior pela parte da manhã e ele estuda à tarde. Aí eu não tenho um espaço para atender ele no turno da manhã. Aí a gente faz isso à tarde. Atendimento dele com a turma. Ele fica, como tem a aula de Nheengatú e Notório então, ele assiste e a partir das 16h que a gente sai para fazer o que era pra ser o contraturno. Aí eu fico com ele até às 18h (PC, 2018, p.11).

O aluno é retirado de sala de aula para realizar o atendimento educacional especializado. Impossibilitando-o de ter acesso ao conteúdo que será ministrado nas duas últimas aulas em dois dias por semana. O que deve trazer prejuízos para o seu processo de educação. Exatamente por este motivo, o AEE deve ser realizado no contraturno. Vale a pena destacar que o professor do AEE deve estar sendo sobrecarregado, pois se divide entre o atendimento do AEE e as aulas no ensino regular. Além disso, quando o professor C faz o atendimento na sala do aluno, ele simplesmente acompanha a aula auxiliando o estudante surdo, caso tenha alguma dúvida sobre as atividades realizadas naquele momento. A Lei não especifica como o AEE deve ser realizado nas escolas, o que existe no texto do artigo 58 da LDB 9.394/1996 é:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular<sup>43</sup>.

Essa indeterminação de como o AEE deve acontecer nas escolas deixa margem para que cada instituição realize o atendimento da maneira que entender conveniente. Infelizmente, nem sempre é escolhida a maneira que mais beneficiará o aluno com deficiência.

A formação continuada do professor responsável pelo AEE é constituída por alguns cursos básicos de Libras (inclusive o ministrado na aldeia por esta pesquisadora) e pela participação nos cursos de formação continuada disponibilizados pela SEMED

<sup>43</sup> <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+58+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96> acessado em 22 de janeiro de 2020.

para os profissionais das salas de recursos multifuncionais. Além disso, como já foi mencionada, a formação inicial do professor do AEE é o Magistério Normal, Licenciatura em História e Letras Português/Inglês. Questionado sobre sua fluência no uso da língua de sinais o professor respondeu:

Olha, professora, eu não vou mentir né... A gente tá correndo atrás de aperfeiçoar, de aprender. Porque a gente não tem assim esse domínio. Não me formei especificamente para a Libras, então a gente tá atendendo aí pela carência, pela necessidade, pelo fato da gente ter a Língua Portuguesa, então, tem os critérios lá na prefeitura que diz que na ausência de uma pessoa qualificada, então, o professor de Língua Portuguesa pode fazer esse atendimento. Mas a gente vai... Quem sabe daqui para o próximo ano a gente pode está iniciando uma formação em Libras (PC, 2018, p.13).

É possível perceber que o professor não está seguro do uso da língua de sinais. Nos atendimentos que acompanhei, o profissional focou o trabalho na utilização de alguns sinais referentes aos objetos encontrados em sala de aula (como caderno, livro, lápis, caneta e etc., e no alfabeto manual). Além disso, durante o acompanhamento na sala de aula, o professor do AEE utiliza poucos sinais e aparenta desempenhar a função de cuidador da criança surda. Como, ao longo de dois anos de AEE o aluno indígena surdo ainda não domina sequer os sinais utilizados no espaço escolar? Ainda está aprendendo o alfabeto manual. Em artigo realizado sobre o Atendimento Educacional Especializado em Santarém as autoras colocam que:

É perceptível verificar que esse atendimento carrega em si uma gama de responsabilidade para a realização do processo de inclusão no sistema regular, como uma ferramenta fomentada para acabar com a exclusão escolar. Sob este aspecto, é importante compreender que o AEE, mesmo tendo entre seus objetivos uma proposta que se mostre “favorável” à inclusão desses alunos na escola regular, não se deve a ele toda a garantia do sucesso ou fracasso do aluno, pois esse atendimento por si só não é capaz de responder a todas as lacunas do ensino educacional oferecido aos educandos com necessidades educativas especiais (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2014, p. 81-82).

Não é possível realizar uma inclusão de qualidade se uma das poucas ferramentas que existe na escola para sua efetivação não funciona de maneira adequada. Mesmo se o AEE “funcionar” como previsto em lei, trabalhando e desenvolvendo os aspectos educacionais nos quais os alunos estão com dificuldades, esta não deve ser a única ferramenta para a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar. A inserção do AEE na escola é insuficiente para a garantia da inclusão do aluno com surdez. É necessária uma maior presença da Libras no espaço escolar, sendo defendida inclusive como a língua de instrução das crianças surdas no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, pois nestes níveis da educação, as crianças estão

“adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem” (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p.68). Defende-se ainda a presença de professor (a) bilíngue para estes primeiros anos da escolarização.

Para a educação infantil e para o ensino fundamental (primeira etapa) seria melhor que as crianças surdas frequentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, para que estes alunos não precisassem da presença de ILS [Intérprete de Língua de Sinais], e para que pudessem se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes àquelas oferecidas aos alunos ouvintes. São crianças que ainda estão em aquisição de linguagem e construindo conceitos básicos, e ter que fazer isto superando barreiras entre línguas (português/Libras), barreiras estas inerentes à prática da interpretação, é certamente um obstáculo a mais para o seu desenvolvimento. Pretende-se ensinar em duas línguas – uma acessível às crianças (português) e a outra usada apenas como instrumento para passar o que a professora diz (Libras) – dificultando muito qualquer processo de aprendizagem (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p.77).

Para uma efetiva inclusão do aluno com surdez, as autoras advogam pela utilização da língua de sinais como a língua de instrução, além da presença de professor(a) bilíngue, pois nestas primeiras séries da educação formal é muito importante a presença da primeira língua da criança. Dispensando inclusive a presença do intérprete. Isso me leva a lembrar Vygotski (2018a) ao tratar da importância do contato da criança com a forma final da linguagem em seu cotidiano para que sua internalização aconteça de maneira mais fácil e natural. No caso do indígena surdo destaco que no Brasil existe uma língua de sinais que é oficialmente reconhecida e outras que estão em análise linguística (VILHALVA, 2009) que também devem ser valorizadas e promovidas dentro das escolas de suas comunidades.

Assim como a presença da língua de sinais, como ferramenta de inclusão da pessoa surda, da adaptação curricular, da inserção do intérprete de Libras e do instrutor surdo, a oferta do Atendimento Educacional Especializado é também muito importante para essa inclusão, pois é uma forma de reconhecer as particularidades do aluno com surdez. Mas este atendimento deve ser realizado por profissionais devidamente qualificados, em uma atitude colaborativa com o professor da sala comum e de maneira que não atrapalhe as aulas do aluno indígena surdo. Em dissertação sobre o AEE nas escolas indígenas Sousa (2013, p.107) conclui que:

As análises sobre a Organização do AEE na modalidade SRMs no contexto da escola indígena indicaram que as políticas de Educação Especial serão realmente efetivadas, nas escolas estudadas, quando medidas com o respeito à cultura e à Língua Materna, forem valorizadas, quando os espaços para o atendimento forem apropriados e a formação dos professores adequada às especificidades do alunado com surdez e demais deficiências. Por fim, evidencia-se que a articulação da Educação Especial e Educação Escolar

Indígena, dependem do reconhecimento da diferença linguística e cultural e do diálogo entre diferentes saberes. Essa articulação está ainda por ser construída para garantia da qualidade da educação das pessoas indígenas com deficiência.

A autora destaca a precariedade do Atendimento Educacional nas escolas indígenas pesquisadas. Com a falta de recursos adequados e profissionais qualificados para este atendimento. É possível verificar no AEE da escola participante desta pesquisa, que não existe uma sala específica para o atendimento, não há materiais didáticos apropriados para as condições do aluno indígena surdo, sendo constituído apenas por um profissional que apesar de se esforçar para atender as necessidades educacionais da criança surda, não está qualificado o suficiente para esta função. Preciso destacar o interesse do professor D em realizar um bom atendimento ao aluno indígena surdo chegando ao ponto de comprar com recursos próprios, materiais para melhorar seu trabalho no AEE. Na fala do professor C e no que pude observar durante os atendimentos, definitivamente estas não são as condições favoráveis para a inclusão escolar da pessoa com deficiência apontada por Carvalho (2010).

Passo agora a analisar os dados produzidos em campo sobre a importância do trabalho da pedagoga da escola para a inclusão do aluno indígena surdo. Esta que foi apontada como uma das poucas ferramentas disponibilizada pela SEMED para a inclusão.

#### 4.2.2 O trabalho da pedagoga

Durante a realização das entrevistas outra ferramenta foi apontada pelos professores como fundamental para a realização da inclusão do aluno indígena surdo. Além do professor C, existe também o acompanhamento da pedagoga da escola polo, que iniciou suas atividades na escola indígena no ano letivo 2019. No período da realização das entrevistas, a pedagoga encontrava-se em processo de apropriação da realidade dos alunos das três escolas que ela acompanhava.

O trabalho da Pedagoga foi mencionado pelos quatro professores do indígena surdo. Pude perceber que para os docentes a função da pedagoga é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, pois além de ajudar na avaliação do desenvolvimento do aluno, ela também deve auxiliar os professores em sua prática docente com o mesmo. Como não encontrei a pedagoga, na escola anexa,

durante os dias que estive lá, fui até a escola polo para entrevistá-la. Pedi para que ela me esclarecesse qual sua função na escola polo e nas duas anexas.

A minha função agora aqui no momento é como uma colaboradora que está acompanhando os professores, principalmente, na questão dos planejamentos isso daí é uma questão muito séria que eu assim... Eu não permito que o meu professor trabalhe sem um plano diário. Isso é fundamental. Um professor, ele tem que se fundamentar principalmente no plano dele diário senão ele não vai conseguir dar a aula dele. Né... E eu acho que esse é o foco. Que aí é a partir daí que a gente pode estar acompanhando o desenvolvimento das crianças na sala de aula (PEDAGOGA, 2019, p.29).

A pedagoga deixa claro sua responsabilidade no acompanhamento do desenvolvimento das crianças nas três escolas indígenas, porém, todos os professores participantes desta pesquisa reclamaram da ausência da pedagoga na escola indígena anexa. Todos se mostraram insatisfeitos com esta realidade, pois eles contavam com as orientações e parceria da pedagoga para melhorar seu desempenho em sala de aula e, principalmente, com o aluno surdo. Sobre a presença da pedagoga na escola indígena a PA falou: “Muito difícil. Ela veio uma vez este semestre. É relâmpago. Ela chega de manhã e vai embora meio dia” (PA, 2019, p.4). A partir da fala da PA percebemos as poucas visitas realizadas pela pedagoga à escola indígena anexa, o que significa mais um impasse para que a escola ofereça uma inclusão e educação de qualidade para o aluno com surdez.

Questionado sobre como acontece o acompanhamento da pedagoga com o aluno surdo, PD explicou:

Eu não vejo muita diferença. Ela trata um aluno com deficiência de acordo com os alunos normais, né. É a mesma avaliação que ela faz com um aluno que ler corretamente, ela faz com o aluno surdo. Como se não tivesse ali. Eu sei porque sou eu quem faço as fichas<sup>44</sup> dele mensal. Quem ler, quem não ler, quem está progredindo, né. Então, a mesma coisa que eu faço com um aluno, ela quer que eu passe com ele também. Eu não vejo diferença (PD, 2018, p.19).

Na fala do professor D fica claro a insatisfação do docente em relação à avaliação que a pedagoga realiza com o aluno surdo. De acordo com PD, a pedagoga ignora a limitação biológica do aluno e não realiza qualquer adaptação no momento da

<sup>44</sup> Tive acesso a uma das fichas de Leitura e Escrita. O documento contém duas categorias: Leitura e Escrita. A categoria Leitura é dividida em quatro itens principais são eles: 1 – ainda não lê; 2 – Lê somente palavras, subdividido em: silabando, com fluência; 3 – Lê frases, subdividido em: silabando, com fluência e 4 – Lê textos, subdividido em: com pausas, com fluência. A categoria Escrita é dividida em 3 itens principais são eles: 1 – ainda não escreve; 2 – escreve somente palavras, subdividido em não ortograficamente, ortograficamente e 3 – produz textos, subdividido em com frases soltas dentro do tema, coesos. Dentro de cada categoria o professor deve marcar o item que melhor avalia o nível de desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno. Nesta ficha o aluno surdo foi avaliado apenas no item Lê somente palavras silabando.

avaliação realizada com o discente surdo. Porém, o professor do AEE afirmou que durante uma avaliação a pedagoga usou o alfabeto manual. Ela sinalizou letra por letra e o aluno surdo escrevia a palavra, o que demonstra uma alteração na metodologia utilizada pela Pedagoga, que também declarou ser sua primeira experiência de trabalho em escola indígena e com criança com deficiência.

A pedagoga explicou que a visita à escola indígena anexa deveria acontecer semanalmente. Porém, esclareceu:

Mas sabe... Assim... Também tem uma dificuldade muito grande no deslocamento, né. Tem toda uma logística né, tem todo um gasto. Então, isso daí nós não temos um amparo bem carinhoso, né... Na verdade... Nós temos muitas vezes... Nós tiramos dos nossos bolsos pra poder trabalhar. Entendeu? Então, isso é uma dificuldade muito grande. Né! Muitas vezes nós somos cobrados lá na SEMED, mas eles não veem esse lado. Muitas vezes nós também temos que tirar do nosso bolso pra trabalhar, né. Não poderia! Isso não poderia! Não deveria! Mas fazemos. Num é... Senão... não podemos fazer o nosso trabalho. Não tem suporte (PEDAGOGA, 2019, p.30).

Mais uma vez é denunciado pelos profissionais da escola indígena participante da pesquisa, que precisam retirar o dinheiro do próprio bolso para ter acesso a recursos que possibilitem um melhor desempenho em suas funções. De acordo com Carvalho (2010) é necessário disponibilizar condições favoráveis para a realização da inclusão. Esta realidade não é propícia para o desenvolvimento da inclusão escolar. Além disso, é importante lembrar que a Resolução municipal nº001/2019 garante em seu Art.10, §1º que:

O município em parceria com o estado e a união, deve proporcionar no âmbito da escola, a estrutura necessária à acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por meio do fornecimento de equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Infelizmente, é possível perceber que não está acontecendo na escola participante desta pesquisa o que a Resolução nº 001/2019 determina. Assim como denunciam Lacerda; Bernardino (2009, p.70).

Em 2005, o decreto que regulamentou a educação dos surdos no Brasil indicou que as necessidades linguísticas destes sujeitos devem ser respeitadas, inclusive na escola. A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, este conhecimento, associado à lei que oficializa a Libras, não é suficiente para propiciar ao aluno surdo que frequenta uma escola de ouvintes tenha sua condição bilíngue respeitada: ele, em geral, não tem acesso a um ensino cuja língua de instrução seja a Libras, não é acompanhado por intérprete, não são feitas as adequações curriculares, didáticas e metodológicas, e a escola frequentemente não tem qualquer conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.



A realidade descrita pelas autoras em relação ao processo de escolarização do surdo não é muito diferente da realidade concreta aqui analisada. Dessa maneira, buscou-se perceber a concepção de inclusão que cada professor participante desta pesquisa possui. Perguntei se eles julgavam como satisfatória a inclusão realizada pela escola indígena. O quadro abaixo apresenta a resposta de cada docente:

**Quadro 8:** Concepção de inclusão

PROFESSOR	RESPOSTA
PA	Eu nem sei muito como responder, mas eu acho que não. Pra mim teria que ter material pra ele trabalhar, pra gente poder desenvolver uma aula melhor com ele porque como ele tem dificuldade acho que isso seria muito bom pra ele e para o professor. Eu acho que não está adequado e poderia ser melhor. Por exemplo, se a pedagoga viesse nos orientar para como trabalhar com ele sabendo que ele tem uma dificuldade, seria muito bom. Eu sinto muita necessidade de uma pessoa para orientar a gente.
PB	Eu acho que sim. Porque a gente nunca o colocou separado. Então, a gente tem que incluir ele na escola. Pra todos os professores. Para estar se relacionando com todo mundo.
PC	De fato não é aquela inclusão que a gente esperava, mas ela surte certo efeito. Porque os alunos acabam interagindo com ele depois que teve aquela formação de Libras ajudou muito. Ele se sentiu mais a vontade dentro da sala de aula, mas a gente gostaria que de fato houvesse uma melhor qualidade no atendimento pra ele. Que tivesse intérprete, isso ajudaria bastante, mas a gente sabe que infelizmente isso não é de interesse dos nossos governantes o pleno gozo daquilo que os alunos têm direito já para os normais já não tem tudo o que é necessário, faço ideia para alguém que tem necessidades especiais. Mas, em geral a gente faz o possível para que possa atender a necessidade do aluno.
PD	Posso lhe dizer que não. Pois o aluno precisa de acompanhamento. Não que eu e o professor D não estejamos fazendo, mas que a comunidade no geral pudesse se envolver e assim a escola como todos. A Semed contrata, mas não dá o suporte necessário para o ensino e aprendizagem do aluno. Estou falando na questão da Educação Especial.

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados das entrevistas.

É possível perceber a concepção parcialmente equivocada de inclusão da PB. A docente deixa claro que o simples fato do aluno indígena surdo estar na sala de aula se relacionando com outras pessoas já se configura como uma inclusão satisfatória, mas, a

inclusão escolar não se resume a isso. Contradizendo PB, a professora A é simples e objetiva ao dizer que não dispõe de materiais e orientações adequadas para o trabalho com o aluno indígena surdo e, por isso, acredita que a inclusão desenvolvida pela escola é insatisfatória. A professora A percebeu que o sistema de educação não está respeitando o direito de igualdade e de acesso à educação do aluno surdo. A SEMED tem o dever de disponibilizar a esta escola e ao aluno surdo condições favoráveis para sua inclusão e, conseqüentemente, ao pleno e integral desenvolvimento do estudante surdo.

Assim como a professora A, PD e PC tem consciência de que a inclusão desenvolvida na escola não é a mais adequada para a escolarização da criança surda. PC aponta também o desinteresse das autoridades e instituições responsáveis em relação à educação das pessoas com deficiência. Além disso, ele apresenta como importante a presença do intérprete em sala de aula para melhorar o atendimento do aluno indígena surdo. Sobre a inserção do intérprete de Libras em sala de aula Lacerda; Bernardino (2009, p.65-66) destaca que:

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo. Por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais das comunidades surdas.

O intérprete de língua de sinais será mais uma contribuição para a inclusão do aluno indígena surdo, mas não será suficiente para uma inclusão de qualidade. O intérprete tem como função a interpretação dos conteúdos ministrados em sala. Ele não deve ser o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da criança com surdez. Como apontou Carvalho (2010) é um conjunto de fatores que devem funcionar, concomitantemente, e em harmonia para que de fato a inclusão possa acontecer.

Retomando a fala dos professores, é notório que a concepção de inclusão ainda não foi consolidada por estes docentes. PA traz uma ideia de integração, PB mostra insegurança ao responder como se não estivesse certa do que é inclusão tanto que iniciou sua fala “eu nem sei muito como responder” e PC apesar de mostrar-se o mais consciente parece conformado com a situação, como se não houvesse solução. Oliveira

(2009) apontou o desconhecimento do que é educação inclusiva e sua legislação como um grande obstáculo para a efetivação da educação inclusiva. A autora destaca que:

A fala dos docentes em torno da inclusão apontam, de modo geral, o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades especiais, como ser humano e cidadão, por isso, eles aceitam os pressupostos de uma educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e contradições concretas escolares evidenciam problemas para a sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo e a dúvida (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Como coloca Oliveira (2009) todos os professores entrevistados colocam a inclusão do aluno surdo como importante e necessária, mas a falta de apoio técnico e humano qualificado para a consolidação desta modalidade da educação na escola indígena gera medo, insegurança e frustração nos educadores.

Por fim, apresento a resposta da mãe do aluno surdo quando indagada se ela acredita que a escola está cumprindo a missão de ensinar o seu filho surdo:

Olhe, eu acho que ainda não. Porque se tivesse uma professora assim com o seu modo de conversar [utilizando a Libras] com ele, aí eu sabia que ele ia se desenvolver. Porque assim... A gente tem aqui um professor de Libras [professor do AEE], né... Mas só como eu estou falando, ele ensinou só as letras. Então, as letras ele sabe um pouco, porque ele não sabe bem. Então, ele não tem assim como a senhora que é esse negócio. Aí eu sabia que meu filho ia se desenvolver. Eu quero que ele aprenda assim. [por meio da Libras]. Com a Libras eu acho que ele desenvolveria mais. Com a Libras! Só que a gente não tem esse acompanhamento. A SEMED não tem. Então... Uma professora assim que nem a senhora. Dessa eu queria uma pra ele. Eu pensei que era assim que eles [SEMED] iam mandar um professor. Formado em Libras mesmo pra conversar e ensinar ele. Só que ele só faz o alfabeto manual. Ele ainda não sabe conversar (MÃE, 2018, p.25).

Todos os relatos, os autores referenciados (Sousa, 2013; Lacerda, Lodi, 2009; Oliveira, 2009) e as observações em campo apontam para uma precária inclusão escolar. Apesar de o aluno indígena surdo estar inserido em sala de aula, suas necessidades educacionais não estão sendo atendidas como são previstas em lei. A maioria dos profissionais envolvidos neste processo de escolarização está consciente desta realidade. Eles percebem a necessidade de formação, de suporte pedagógico, de materiais voltados para o ensino de pessoas surdas e, principalmente, da língua de sinais. Inclusive a mãe da criança surda deixa muito claro que acredita que seu filho aprenderia muito mais com o uso da Libras.

Não dá para negar a urgência de uma intervenção da SEMED no sentido de melhorar as condições desta escolarização. É preciso acesso à língua de sinais, é preciso intérprete, instrutor de Libras, materiais didáticos específicos para a criança surda,

formação para os professores, adaptação curricular e, além disso, uma conversa com gestores, docentes, pais e comunidade sobre inclusão, pois o direito desta criança surda à educação está sendo negado. Quanto mais tempo demorar para a implementação de medidas efetivas que alterem a realidade concreta do aluno indígena surdo, mais atrasado ele estará em seu processo de formação humana (VYGOTSKI, 1997). É responsabilidade da SEMED alterar este quadro.

A próxima seção analisa o meio escolar do aluno indígena surdo, a partir das entrevistas realizadas e das observações em campo. Problematizo as relações sociais vivenciadas pela criança indígena surda com colegas e docentes ouvintes no meio escolar. Levo em consideração o olhar da THC sobre a formação humana. A presença em sala de aula me permitiu avaliar o meio escolar de maneira mais próxima, pois com o passar dos dias inserida em campo eu era cada vez mais aceita naquele cotidiano, não mais percebida apenas como uma total estranha e percebendo a evolução da naturalidade nas ações dos sujeitos que vivem na aldeia.

#### **4.3 Meio escolar**

O objetivo desta seção é verificar se o meio escolar “se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2018a, p.87) das características especificamente humanas da criança indígena surda e conseqüentemente favorável para seu processo de ensino e aprendizado. Para a categoria Meio Escolar fundamento-me em Vygotski (2018a; 2018b) e na Teoria Histórico-Cultural que compreende o meio social educativo como o conjunto de todas as relações humanas vivenciadas na escola. Assim, afirma-se que a escola é um importante elemento no processo de humanização da criança. Levando em consideração o que discuti na seção 3.3 – intitulada O Conceito de Meio – deste trabalho, na qual aponto que o meio deve ser organizado de maneira que impulse o desenvolvimento humano.

Por questões didáticas, esclareço que nesta pesquisa me limito a analisar o meio social educativo do aluno indígena surdo a partir da relação deste com seus professores e colegas de escola. Verifico se as relações: indígena surdo/professores e indígena surdo/colegas ouvintes contribuem para um maior desenvolvimento da criança surda em seu processo de escolarização. Levo em consideração todas as atividades acompanhadas dentro da escola como reuniões, aulas e execução de projetos elaborados pelos professores.

Como apresentei na seção anterior, as primeiras séries do ensino fundamental – assim como a educação infantil – são etapas fundamentais para a formação da personalidade e o desenvolvimento das características humanas. Dessa maneira, o meio escolar se apresenta como essencial para promover o desenvolvimento dos sujeitos. (VYGOTSKI, 2018a). Por isso, é função da escola e, principalmente, do professor – mas não apenas dele – disponibilizar aos alunos um ambiente propício para o seu desenvolvimento. Esclareço que a organização do espaço não deve ser apenas em seu aspecto estrutural. Não deve ser garantida apenas uma acessibilidade do espaço físico, por exemplo, mas também nas relações humanas vivenciadas neste ambiente, no sentido de impulsionarem o contato dos alunos com os objetos da cultura humana. Singulani (2017, p.130) aponta que:

Ao organizar o espaço da escola, nós [professores e professoras] indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós, adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividade o agir das crianças que responde as suas necessidades em conhecer e aprender e que por isso, provoca sempre o envolvimento de corpo, mente e emoção.

Dessa maneira, o professor, enquanto organizador do meio educativo, deve estar ciente de sua responsabilidade, pois a forma como ele organiza suas atividades interfere diretamente no processo de desenvolvimento de seus alunos. Durante o período de observação em campo foi possível perceber a pequena utilização de materiais dentro do espaço educativo que motivasse o conhecimento e o uso da língua de sinais dentro da escola. Vi, por exemplo, imagens das letras do alfabeto fixadas nas paredes de uma das salas onde a criança surda tinha aula, mas não vi, por exemplo, imagens do alfabeto manual em nenhum lugar da escola indígena. Não havia nada no espaço escolar que fizesse referência ao uso da língua de sinais. Até mesmo no que se refere à cultura indígena não existia muitas referências no espaço educativo. Neste sentido, Mello (2014, p.173) alerta que:

A cotidianidade na escola se materializa sob a forma de cultura escolar e faz com que, apesar das discussões que apontam a necessidade do ambiente escolar refletir a cultura em suas formas mais elaboradas, de ser apresentada na altura das mãos e olhos das crianças, nossas escolas da infância e de ensino fundamental continuam a se parecer mais com hospitais: com suas paredes vazias de objetivações infantis, vazias da produção humanizadora da cultura – salas sem livros, sem mapas, sem referências ao lugar e ao tempo histórico vivido, sem referências às histórias das pessoas que ali passam parte de suas vidas, sem referências às histórias das pessoas de outros lugares ou

de outros tempos, sem referências aos processos de aprendizagem, sem referências às experiências vividas individualmente e coletivamente nesse espaço escolar.

Não há dúvidas de que a comunidade participante desta pesquisa se percebe enquanto um grupo com características próprias e com cultura diferenciada, pois se identificam enquanto indígena, reconhecem o cacique como liderança, reúnem-se mensalmente para discutirem e resolverem problemas da aldeia. Não decidem nada individualmente. Em todas as reuniões que participei sobre questões escolares, o cacique estava presente e a opinião dele era muito importante para todos. Demonstrando uma efetiva participação da comunidade nas decisões escolares. Porém, apesar da questão de ser uma aldeia está bem definida dentro da comunidade, são poucas as referências no meio escolar sobre a cultura indígena.

O que mais caracteriza aquele espaço escolar enquanto uma escola indígena com uma educação diferenciada é a presença de professores indígenas, dos alunos indígenas e, principalmente, as disciplinas de Notório Saber e da Língua Nheengatu. As músicas cantadas em Nheengatu, os tecidos de palha confeccionados durante as aulas de Notório Saber e os projetos desenvolvidos pelos professores como, por exemplo, o de métodos tradicionais de cura e sobre coleta seletiva para que não ocorra a poluição do rio e a contaminação dos peixes que valorizam e promovem a cultura indígena e a educação diferenciada. Mas como Mello (2014) colocou, isso ainda é pouco expressivo dentro do espaço educativo.

Vygotski (2018a) esclarece que os instrumentos da cultura precisam estar presentes no espaço para que sirvam de mediadores desta cultura. É necessário que o meio escolar esteja munido de mais instrumentos e discussões que façam referência à cultura indígena e as especificidades da pessoa surda, pois existe uma criança surda na escola.

Além disso, dentro do meio escolar a relação entre professor e alunos é de grande importância para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Além da relação dos alunos entre si, pois também aprendemos com nossos pares. Porém, Vygotski (2018a) aponta a importância de sempre existir no meio a presença da forma ideal da linguagem, por exemplo, para que o desenvolvimento aconteça de forma mais rápida e diversificada. Dessa maneira, o meio escolar é compreendido neste trabalho como dinâmico, pois a relação do sujeito com o meio depende de sua faixa etária e vivências; aqui o meio também é percebido como participante do processo de

desenvolvimento humano e não determinante o que apresenta a criança como ativa em seu processo de formação humana (VYGOTSKI, 2018a).

Apresentada a concepção da categoria de meio escolar utilizada nesta pesquisa e sua importância para o processo de formação humana dos sujeitos, trago agora uma visão geral das relações sociais vivenciadas pelo aluno indígena surdo no espaço escolar, no intuito de verificar se estas estão contribuindo para seu desenvolvimento. Optei por analisar o meio escolar, principalmente, a partir das relações sociais vivenciadas na sala de aula porque este é o local na escola onde os alunos passam grande parte do tempo, pois, chegam à escola um pouco antes do início da aula e logo que terminam vão para casa. Além disso, é na sala de aula que as relações aqui analisadas são vivenciadas de maneira sistematizada e organizada.

Como apontei, no período de 20 dias acompanhei 11 aulas de diferentes disciplinas na escola indígena. As aulas acompanhadas foram em séries diferentes. No segundo semestre de 2018, acompanhei as aulas do aluno indígena surdo no 2º ano, já em 2019, observei suas aulas no 3º ano do ensino fundamental. Mas, antes de falar das aulas observadas, apresento nos quadros 8 e 9 o cronograma das aulas da criança surda no 2º ano e também no 3º ano do ensino fundamental. Lembrando que a classe do aluno é multisseriada. No segundo ano, o indígena surdo dividia a sala com os colegas do 1º ano, já no 3º ano, ele compartilhava a classe com os colegas do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

**Quadro 9:** Cronograma das aulas da classe multisseriada 1º e 2º ano

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Notório Saber	Leitura	Nheengatu	Nheengatu	Leitura
Notório Saber	Matemática	Nheengatu	Notório Saber	Produção Textual
Português	Matemática	Ciências	Geografia	Arte
Português	Para Casa	Português	Para Casa	Religião
Para Casa		Para Casa		Para Casa
				Ed. Física

Fonte elaborada pela autora.

**Quadro 10:** Cronograma das aulas da classe multisseriada 3º, 4º e 5º ano

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Português	Leitura	Ciências	História	Leitura
Português	Matemática	Ciências	Geografia	Português
Notório Saber	Matemática	Nheengatu	Notório Saber	Arte

Notório Saber	Para Casa	Nheengatu	Nheengatu	Religião
				Ed. Física

**Fonte elaborada pela autora.**

O cronograma das aulas foi reproduzido em uma cartolina (apêndice 10 e 11) e fixado na parede do refeitório da escola. Como não existe sala de professores, estes sempre que precisam aguardar o início de sua aula esperam no refeitório que tornou-se um ambiente de descontração. Foi possível perceber que, tanto alunos quanto professores se orientam pelo cronograma fixado na parede para acompanharem o desenvolvimento das aulas ao longo do dia. Esporadicamente, acontecem mudanças no cronograma quando algum professor falta ou “troca” o horário da sua aula com o colega.

Tanto no 2º ano quanto no 3º ano do ensino fundamental, as aulas do indígena surdo aconteceram no local que a comunidade chama de barracão (apêndice 8). Trata-se de um espaço amplo que não possui paredes e conta apenas com um quadro branco, além das cadeiras e mesas. Nas duas séries que acompanhei as aulas do aluno indígena, as turmas contavam com no máximo 15 alunos. Mesmo sendo classes multisseriadas, as turmas são pequenas. E, apesar de ser composta por diferentes séries, não é possível perceber diferença na aula. Tudo acontece de maneira homogênea. É como se a classe fosse de uma única série.

Todas as aulas que acompanhei foram iniciadas com um Pai-Nosso ou uma prece de agradecimento. Geralmente, o professor solicita que os alunos se levantem e juntos realizam o momento de oração. Na verdade, todos os eventos, atividades e reuniões que participei na aldeia foram iniciados dessa maneira. O que comprova que mesmo com toda a resistência que existiu por parte dos povos indígenas do Brasil – como vimos na segunda seção deste trabalho – a influência da cultura cristã é muito forte entre os indígenas. O trabalho de catequização iniciado pelos missionários do período colonial deixou marcas e modificou alguns aspectos da cultura dos povos tradicionais. E apesar de existirem professores, alunos indígenas e estar situada em uma aldeia, a escola não está isenta das influências cristãs.

O aluno indígena surdo estudava no turno da tarde. As aulas tinham início às 13:30 e terminavam às 17h. Foram acompanhadas as aulas das disciplinas de Nheengatu, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Notório Saber, Geografia e



História. Nas aulas observadas, percebi um meio escolar de caráter positivo quando nos referimos a preocupação dos professores com o aluno indígena surdo. Além disso, percebi que os colegas ouvintes se preocupavam com o indígena surdo e sempre que percebiam que o amigo estava com alguma dificuldade, tentavam ajudá-lo ou chamavam o professor para auxiliá-lo. Eles brincavam juntos dentro e fora da sala de aula. Não percebi qualquer atitude discriminatória por parte dos professores, funcionários ou colegas ouvintes. Sobre a relação social entre indígena surdo e colegas ouvintes, os professores colocaram:

**Quadro 11:** Socialização indígena surdo / colegas ouvintes

PROFESSOR	RESPOSTA
PA	Ele socializa. Ele é assim bem agitado em sala de aula. Mas os colegas dele o entendem. Quando ele quer saber alguma coisa ele vai com um e pergunta. Ele chega comigo e pergunta o que ele deve fazer. Eles se comunicam com o jeito deles. Com sinais. Eu acho interessante porque eles fazem assim o sinal com a mão e quando é uma coisa que dá pra eles rirem. Eles riem juntos e eu não sei o que é... Aí eu pergunto o que ele está dizendo? Ai eles dizem ele falou isso, professora. Eu acho interessante e pena que eu não sei o que ele está falando porque eu nem posso rir com vocês eu falo pra eles.
PB	Tem uma boa socialização entre eles. Eles se entendem muito bem
PC	Existe uma boa socialização.
PD	Desde que ele [aluno indígena surdo] entrou aqui na minha turma, ele tem o convívio com todos os alunos que entraram junto com ele. São todos parentes dele. São todos vizinhos dele. Então, lá eles já criaram uma linguagem para se comunicarem com ele. São todos primos dele. Na minha turma todos já conheciam ele. Isso facilitou pra ele e com eles. E no meu caso com ele... porque.. eles tinham essa linguagem e entendiam muito bem ele, através de um sinal que eles faziam pra ele. Tinha vezes que eu pedia ajuda para os primos dele. Ai, em vez dele me perguntar alguma coisa... Eu perguntava para um outro colega "O que ele tá falando?". Professor, ele tá querendo isso. Ai, pronto. Foi a partir daí, dessa convivência que ele tinha com os primos dele que eu fui criando a minha linguagem com ele também. Entendeu? Agora eu fico imaginando. Eu fico pensando no caso dele, né... já pensou se ele vem de uma outra comunidade e encontra aqui outros colegas? Aí facilitou porque eles vivem ali. Eles têm um bairro ali próximo que é só deles lá. Então, ele tem o convívio com todas as crianças de lá. É na célula, é na igreja, é nas brincadeiras do dia a

	<p>dia é tudo com eles lá juntos e são as mesmas crianças que estudam junto com ele. Aí então facilitou muito essa linguagem com eles e eu acabei aprendendo junto com eles. Alguns sinais que eles criaram eu também adotei, para poder me comunicar porque eles se comunicavam com ele dessa forma.</p>
--	---

**Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados das entrevistas.**

De maneira geral, todos os professores concordam que o indígena surdo consegue interagir com seus colegas ouvintes. Todos relatam que “do jeito deles” os alunos se entendem, conversam e brincam juntos. Tanto PA quanto o professor D explicaram que o menino surdo estuda com as mesmas crianças que moram próximo de sua casa desde seus primeiros anos de escolarização. Dessa forma, eles possuem um maior convívio, permitindo-lhes uma melhor comunicação, o que de acordo com os professores acaba beneficiando um maior entendimento entre eles. Então, sempre que precisam entender a comunicação recorrem aos colegas do menino surdo. O professor D explicou bem essa socialização entre o menino surdo e seus parentes/vizinhos e deixa claro que é gritante a necessidade de uma pessoa para mediar a comunicação entre aquele que não domina a “língua” e o outro, que por conta do maior convívio, compreende com mais facilidade o que o menino surdo quer dizer. Vale a pena discutir se a utilização de sinais durante a aula ajudaria para a compreensão do conteúdo ensinado e intensificaria as relações sociais vivenciadas nesta escola. Sobre esta temática Santos e Gurgel (2009, p. 61) colocam que:

A aquisição e o domínio da língua de sinais são condições fundamentais para a aprendizagem de conteúdos escolares, portanto devem acontecer na própria escola. A presença da língua de sinais no espaço escolar e a possibilidade efetiva de poder desenvolvê-la e ampliá-la favorece que a aprendizagem torne-se significativa e contextualizada para os alunos surdos.

De acordo com as autoras é fundamental o domínio de uma língua para o processo de aprendizagem. Porém, como já mencionado, o aluno indígena surdo, mesmo com 8 anos, ainda não possui uma língua constituída. Na dissertação que investigou os processos de interação e comunicação do sujeito surdo, na família e na escola, Coelho (2011, p. 105) explica que:

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 falada pelo grupo leva 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 e a aprendizagem requerida dos estudantes é o domínio de, no mínimo, duas línguas (a língua

guarani e a língua portuguesa). Diante desta realidade lingüística, 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.

O problema da comunicação dentro da sala de aula também foi evidenciado na dissertação mencionada. O aluno indígena surdo não domina a língua de sinais e o português escrito. Portanto, a utilização de sinais durante a aula talvez não possibilitasse o entendimento total da temática trabalhada em sala, mas ajudaria na internalização do uso dos sinais e, progressivamente, no domínio de uma língua. Questionado se a ampliação do uso da língua de sinais no espaço escolar poderia potencializar o processo de ensino e aprendizado do aluno indígena surdo o professor D, prontamente, respondeu “Com certeza! E ele tem uma capacidade muito grande de aprender Libras. Assim... porque quando o professor [do AEE] chegou para trabalhar comigo em pouco tempo ele [indígena surdo] já sabia o alfabeto manual. Em questão de duas semanas, algumas palavrinhas ele já sabia” (PD, 2018, p.18). Fica claro na fala do PD a facilidade do aluno surdo em aprender a língua de sinais. Vygotski (2018a, p.87) afirma que:

Se no meio a forma ideal do correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.

Para Vygotski (2018a) é necessário que exista no meio social a relação com o que ele denominou de forma final e forma inicial. A primeira seria a forma plenamente desenvolvida da fala, por exemplo. A segunda caracteriza-se pela criança que ainda está aprendendo a falar. Para que a aquisição da linguagem aconteça de maneira mais rápida e eficiente, é necessário que inserida no meio de suas relações sociais, existam pessoas que dominem a língua para que ela possa aprender. Da mesma forma, para a criança indígena surda é fundamental que exista em seu meio, inclusive o escolar, pessoas que dominem a língua de sinais para que ela possa ter o acesso à língua e através dela possa aprender e se desenvolver cada vez mais. “No desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido no final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio” (VYGOTSKI, 2018a, p.85).

Desta maneira, cabe à escola solicitar a SEMED um intérprete e um instrutor surdo de Libras para que, em parceria com o professor do AEE, pudessem ensinar Libras ao aluno indígena surdo. Essa medida possibilitaria uma ampliação das relações sociais dos agentes escolares e, conseqüentemente, possibilitaria também um maior

desenvolvimento do indígena surdo. Sobre a solicitação de contratação do intérprete a diretora da escola falou:

Ainda não, professora. Até porque a gente já conversou sobre essa situação. E a gente vai começar a correr atrás. Pra ver se a gente consegue porque isso é muito importante para a escola. Na SEMED eles falam que não tem aquela disponibilidade das pessoas porque eles [intérpretes] não vem por pouco dinheiro (DIRETORA, 2019, p.29).

Apesar de existir um aluno surdo na escola, a diretora ainda não solicitou a contratação do intérprete, justificando que na SEMED alegam a ausência de profissionais dispostos a trabalhar por pouco dinheiro. No período da realização da entrevista, a diretora encontrava-se nos primeiros meses de gestão e se comprometeu em solicitar a contratação do intérprete de Libras, mesmo já apontando as dificuldades da SEMED em contratar este profissional. O que sabemos é que para que o aluno consiga internalizar uma língua é necessário que ele esteja em contato com esta, em todas as situações de seu cotidiano, assim como acontece no domínio de uma língua falada. É necessário que o aluno indígena surdo tenha contato com a Libras, diariamente, em todas as suas relações sociais para que ele, finalmente, adquira uma língua. Vale destacar, que a Libras deve ser utilizada no espaço escolar como língua de instrução e não ser secundarizada, dando ao português um papel principal (LACERDA, 2009).

Esse momento me fez lembrar a pesquisa que realizei em minha especialização em Educação Inclusiva, quando em uma sala do ensino regular existia uma aluna surda, que também não tinha intérprete e os professores recorriam à amiga (ouvinte) da menina surda, que por conviver e conversar mais com a surda, aprendeu a Libras e acabava desenvolvendo a função de intérprete para auxiliar professores e ajudar a amiga surda. No contexto da escola indígena, a situação se repete. O professor tem a necessidade de compreender e ser compreendido pelo aluno surdo e conta com a ajuda dos colegas da criança que pelo convívio entendem melhor o que o aluno surdo deseja.

Vygotski (1997) constatou que não há maior desenvolvimento sem a aquisição de uma língua. Os professores precisam se comunicar com a criança para poder ensinar os conteúdos em sala de aula e a criança surda precisa dominar uma língua para compreender o que lhes ensinam. A necessidade de comunicação fez com que a criança surda desenvolvesse sinais próprios para conversar com pessoas de seu convívio cotidiano, porém, eles não são suficientes para seu pleno desenvolvimento. Sobre a forma como os professores se comunicam com o aluno indígena surdo:

**Quadro 12:** Socialização indígena surdo / professores

<b>PROFESSOR</b>	<b>RESPOSTA</b>
PA	É através de sinais. Eu não entendo muito Libras, mas eu aprendo com os meninos. Quando eles estão falando lá. É porque eles estão juntos deste o prezinho. Aí através disso eles foram se entendendo. Eles se comunicam. Porque a maioria são vizinhos dele. Aí todo mundo já consegue entender ele. Não com a Libras só através do que eles sabem mesmo.
PB	Eu uso mais sinais. Porque falar, né. A gente fala sim, mas usando os sinais para ele entender.
PC	Eu uso sinais
PD	Eu tento usar os sinais.

**Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados das entrevistas.**

As respostas agrupadas revelam que os professores usam sinais para se comunicarem com o aluno indígena surdo, porém, durante o período de observação percebi que exceto o professor C todos os outros, predominantemente, utilizam a fala oral para se comunicarem com o indígena surdo. O que demonstra a pouca presença da língua de sinais no espaço escolar. Apesar de ser o único a se comunicar através de sinais com o aluno surdo, o professor do AEE utiliza poucos sinais. Não está sendo disponibilizado ao indígena surdo o contato com a forma final da linguagem para oportunizar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vygotski (2018b, p.114) afirma que a origem da linguagem se dá “em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento”. Por isso, a língua deve estar presente no meio para que possibilite a internalização, a comunicação e finalmente, a linguagem interna, que impulsiona o pensamento.

O desenvolvimento da criança indígena surda está sendo prejudicado, pois sem uma língua, não consegue desenvolver a chamada fala interna e, conseqüentemente, não fornece meios fundamentais para o pensamento. Em todas as aulas, o aluno indígena surdo tenta se comunicar oralmente com seus colegas e professores, pois é desta maneira que todos na aldeia se comunicam com ele. É assim que ele vê as pessoas se comunicando. Não haverá o desenvolvimento da língua sinalizada se ninguém utilizá-la

com ele. É necessário o estímulo do meio, o contato diário com a língua para que ele possa aprender e usá-la em seu processo de aprendizagem.

De acordo com a fala dos docentes é possível perceber que existe um convívio harmonioso e de aceitação no meio escolar - o que se apresenta como um aspecto positivo para o desenvolvimento do aluno indígena com surdez. Os professores acreditam nas habilidades do aluno, respeitam as diferenças e se preocupam com a escolarização do indígena surdo, porém é preciso melhorar a organização do meio escolar com a inserção da língua de sinais, na sala de aula e aproveitar a boa socialização entre ouvintes e surdo, selecionando atividades que interfiram positivamente, na constituição das funções psicológicas superiores de todo o alunado.

O aluno indígena surdo tem um convívio harmonioso com seus pares e professores, mostrando um meio social educativo acolhedor, no sentido de aceitação da diferença, porém não existe uma presença marcante de um dos principais instrumentos de mediação da cultura humana, que é a linguagem. Mesmo acontecendo uma socialização através de sinais emergentes ou até mesmo da própria Libras entre surdo e ouvintes, esta é precária e limitada. Seus pares estão se desenvolvendo cada vez mais, enquanto o indígena surdo não acompanha o desenvolvimento dos colegas e fica cada vez mais difícil alcançá-los, enquanto não houver a internalização de um sistema de signos, pois, o domínio da linguagem é condição para a aprendizagem (VYGOTSKI, 1997).

Esta seção apresentou que apesar de estar constituído por alguns aspectos como a aceitação da diferença pelos ouvintes, a preocupação por parte dos professores com o aprendizado do indígena surdo, a compreensão da importância da língua de sinais e a percepção da necessidade da contratação de profissionais como intérprete e instrutor de Libras para a escola o meio escolar do indígena surdo não apresenta relações sociais e vivências que contribuam de maneira mais efetiva para o pleno desenvolvimento do aluno surdo.

#### **4.4 Prática docente**

Na categoria prática docente, problematizo a ação pedagógica dos professores do aluno indígena surdo na escola indígena. Examinando entrevistas, os recursos e estratégias utilizadas pelos professores durante as aulas do indígena surdo. Neste trabalho, entende-se como prática docente o agir, o fazer, as ações, as estratégias dos

professores em sala de aula para ensinar seus alunos. Sobre a responsabilidade do fazer docente Saviani (2009a, p. 224) coloca que:

A luta, por exemplo, pela difusão de oportunidades, pela extensão da escolaridade a toda a população, é uma luta que é válida ainda hoje e que cabe ser defendida. Do ponto de vista qualitativo, tratar-se-ia, então de que as escolas assumissem a função que lhes cabe de dotar a população daqueles instrumentos básicos de participação na sociedade. Então, a questão da eficiência no trabalho escolar é alguma coisa que tem de ser encarada seriamente por todos aqueles que estão preocupados com a educação – e em termos de uma responsabilidade dos educadores, dos professores.

Para que a escola consiga dotar os estudantes dos instrumentos básicos de participação em sociedade é preciso que os professores assumam uma postura séria e comprometida com o ato de ensinar. Porém, Saviani (2009a, p. 225) alerta que:

Temos, pois, hoje, já bastante difundida a seguinte situação: professores que não ensinam, educadores que não educam. Essa situação é muitas vezes justificada a partir da ideia de que educação é autoeducação; é o educando que se educa, o professor é um facilitador da educação – ele está aí, e o que o educando pedir, ele faz. Ora, essa é uma posição que considero omissa e que só serve aos interesses dominantes. Porque, se se trata de tomar uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação efetiva das massas, então o professor não se deve omitir da tarefa de ensinar, de instruir.

Dessa forma, a ação do professor em sala de aula tem papel fundamental na própria consciência da classe dominada, enquanto submissa aos interesses das classes dominantes. E além de contribuir para a consciência das condições de desigualdades que sustentam a sociedade capitalista o professor deve levar os alunos a refletirem como podem mudar essa estrutura social e dessa maneira agir em relação a sua própria condição de vida. Assumir uma postura responsável, consciente do ato de ensinar e desenvolver uma prática docente crítica é utilizar a escola como instrumento de participação efetiva das massas e dificultar que a classe dominante possa recompor os mecanismos de hegemonia (SAVIANI, 2009a). Dessa maneira, os professores e professoras têm lugar essencial no processo de formação humana. Infelizmente, muitos educadores ainda não compreenderam as consequências sociais de uma má prática docente. Refletir sobre a própria prática docente e examinar se os objetivos de cada aula são alcançados, no sentido de potencializar o desenvolvimento de cada aluno é tarefa essencial do educador, de fato preocupado com a educação.

Durante o período de 20 dias que acompanhei as aulas de diferentes disciplinas<sup>45</sup>, do aluno indígena surdo, os quatro professores que trabalham diretamente com o menino surdo foram acolhedores e permitiram que eu observasse não apenas as aulas, mas também todas as atividades extraclasse, como reuniões e os projetos realizados pelos docentes. Pude participar inclusive dos momentos de descontração no refeitório. No período da manhã, eu acompanhava o cotidiano da escola fora da sala e no turno da tarde, observava as aulas da criança surda. É importante lembrar que quando iniciei o período de observação, o menino cursava o segundo semestre do 2º ano e como as aulas terminaram, tive que retornar com o trabalho de observação, em 2019, quando o menino surdo estava no 3º ano, também do ensino fundamental.

Destaco que de todos os professores que trabalham com o aluno indígena surdo apenas um docente possui ensino superior e a professora de Nheengatu encontra-se em formação no curso de pedagogia. O que demonstra uma limitada formação dos docentes para o trabalho com a pessoa surda. É necessário concordar que para uma prática docente de qualidade é importante que exista formação inicial e continuada também de qualidade. Nesse sentido, Saviani (2009b) aponta que no Brasil existe um grande dilema em relação à formação de professores. O autor explica que o ensino superior brasileiro ainda não conseguiu reunir os dois aspectos que caracterizam a função docente: os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos-pedagógicos. Segundo este autor, no processo de formação de professores no Brasil, o conteúdo e a forma estão dissociados. O que caracteriza uma grande falha na formação docente.

Com a dissociação do conteúdo e da forma nos cursos de formação de professores percebemos nas escolas, as dificuldades dos educadores em desenvolver aulas que de fato façam as crianças aprenderem. Além disso, na realidade acompanhada ficou claro durante a observação em campo e na fala dos próprios professores, que a SEMED não oferece formação continuada para os docentes que trabalham com a criança surda. Exceto o professor do AEE, nenhum outro teve uma formação específica para trabalhar com aluno surdo, o que deixa margem para pensar que apenas o professor do AEE é responsável pelo processo educacional do aluno indígena surdo. Saviani (2009b) destaca a necessidade de instituir um espaço específico para cuidar da formação

---

<sup>45</sup> Não foi possível acompanhar as aulas de todas as disciplinas do aluno indígena surdo por conta da dificuldade de conciliar a pesquisa de campo e as aulas das disciplinas que esta pesquisadora precisou cumprir no curso de mestrado. Além disso, existia também a necessidade de conciliar os horários de viagem do transporte fluvial, pois não é todo dia que existe transporte disponível para a aldeia.



de professores para a Educação especial. É necessário abandonar formações rápidas e ineficientes que muitas vezes não atendem as necessidades dos professores. Além disso, Oliveira (2009, p.40) reforça a importância de que “o discurso e a prática inclusiva deixem de ser exclusivos dos docentes da educação especial e sejam de fato socializados, debatidos, problematizados e praticados por todos vinculados ao sistema educacional”. É uma lógica simples, se não existe formação docente de qualidade não haverá uma prática docente que potencialize o desenvolvimento dos estudantes.

**Quadro 13:** Dificuldades do aluno durante as aulas.

PROFESSOR	RESPOSTA
PA	A dificuldade é que às vezes ele não entende alguma coisa que eu falo pra ele, aí ele fica assim meio chateado. Aí ele fica muito bravo. Ele começa a dizer que não vai fazer o trabalho dele. Ele se irrita e não quer mais fazer o trabalho. Mas, assim mesmo a gente vai e conversa lá com ele, pra ele se acalmar, pra ele sentar. Aí ele fica lá quietinho. A dificuldade é de comunicação entre mim e ele. Porque eu não fiz a Libras. Na época que veio [o curso de Libras] eu estava estudando e era muito difícil porque a minha casa é muito distante daqui.
PB	A única dificuldade que eu percebo nele é para desenhar. Que eu passo algum trabalho que é para desenhar ele fica coisa, né... Ele não entende. Às vezes eu pego e desenho no meu e faço o que é para ele fazer no dele. Ai ele vai e faz.
PC	Aqui dentro da sala de aula, dentro da própria escola a gente observa que ele tem uma concentração maior por causa que ele ver e ouve através da visão e quando a gente tá fora que a gente faz o atendimento lá na barraca, que chama de chapéu, a gente observa assim que ele não tem muita, porque qualquer coisa que ele observa, tira a atenção dele. E às vezes, quando chega dia de terça, dia de sexta que os barcos encostam aqui, aí, às vezes, ele quer ir pra lá. A gente não quer, mas ele fica bravo, fica chateado. Aí ele já pega a mochila dele e sai com tudo.
PD	É porque é assim... Ele é ativo pra tudo... O aluno surdo. Se a gente faz uma brincadeira ele quer ser o primeiro... Se a gente tá lendo o alfabeto ele pede... Ele quer estar lá... Né... E eu não me incomodo. Ele faz o alfabeto manual. Ele tenta imitar. Pra ele tá normal, né... Então, a dificuldade dele porque além dele ter essa deficiência de não ouvir e não falar... Ele tem alguma dor de cabeça <sup>46</sup> né... Tem vezes que quando ataca nele na sala

<sup>46</sup> Durante as entrevistas outros professores e a própria mãe do aluno surdo mencionou a existência dessas dores. Eles acreditam que isso acontece como consequência da queda que a criança levou da rede enquanto ainda era bebê e que provavelmente ocasionou sua surdez. O menino surdo não tem nenhum diagnóstico que justifique essas possíveis dores de cabeça citada nas entrevistas – o que não descarta a sua existência. É preciso lembrar que existem muitos casos de surdez na família do aluno surdo.

	<p>de aula, ele não quer, não quer e não quer. Então, eu digo assim “não quer, então, por favor, espere lá fora”. Porque como eu já o entendo... Quando ele fala que não quer fazer nada... Alguma coisa... É porque ele está sentindo. E a questão da aprendizagem mesmo dele... Eu como professor dele, né... Na questão da alfabetização... É a questão da fala mesmo... Porque eu tenho certeza que se ele tivesse como falar ou ouvir ele estaria lendo e escrevendo... Porque ele tira muito bem do quadro. Se eu mostrar qualquer letra dessa [o professor apontou para o que estava escrito no quadro].</p>
--	---

**Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados das entrevistas.**

Dos quatro professores que trabalham com a criança indígena surda, apenas a docente que ministra a disciplina de Notório Saber não participou do curso de Libras que ministrei na aldeia. Na época, o professor do AEE me explicou que ela se encontrava em tratamento médico na cidade. Na fala das duas professoras A e B é perceptível que o maior desafio com o aluno indígena com surdez é a questão da comunicação, o que já foi discutida na seção anterior. A professora destaca que o menino surdo fica chateado quando não consegue entender o que está sendo solicitado pela docente. A professora de Nheengatu recorre ao desenho para conseguir se comunicar com a criança surda, sendo mais uma evidência da dificuldade de comunicação entre professor e aluno.

O professor D destaca a inteligência e o interesse do aluno surdo em participar das atividades em sala de aula e da certeza que se este aluno tivesse a sua disposição recursos materiais e humanos para a internalização de signos semióticos e, assim pudesse se comunicar plenamente com outras pessoas, certamente ele teria maiores possibilidades de desenvolvimento no processo de alfabetização. Além disso, PD também declarou qual é sua dificuldade em relação ao aluno surdo, afirmando que “A dificuldade que eu sinto como professor dele é a questão de eu não saber a Libras”. Mais uma vez a barreira da comunicação está presente no discurso dos professores. A necessidade de formação também é necessária para a aquisição da língua de sinais por parte dos docentes.

Diante dos desafios apontados pelos docentes para o processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena surdo, os professores destacaram as estratégias utilizadas em suas práticas em sala de aula para facilitar o ensino do aluno indígena surdo.

---

**Quadro 14:** Estratégias didáticas

PROFESSOR	RESPOSTA
PA	A estratégia que eu uso é colocar ele pertinho de mim. Como ele não ouve a gente o coloca pertinho. Como os outros estão fazendo ali eu dou mais atenção a ele porque eu já conheço o jeito dele e alguma coisa que eu não entendo eu pergunto se alguém pode me auxiliar e os pequenos lá que me ajudam.
PB	A gente trabalha assim com ele, quando eu estou passando atividade ele está lá. Aí ele pergunta se é para escrever... Eu digo que sim e ai ele vai fazendo. Quando é mais alguma coisa que eu ponho pra música aí ele não... [participa] Mas mesmo assim ele presta atenção no que a gente está fazendo. Ele observa
PC	Olha, uma das questões que a gente utiliza pra fazer com que chame mais atenção dele. Como eu estava falando. Estou trazendo algum material audiovisual. Agora deu um problema no meu computador, mas estou baixando no meu celular. A gente observa assim que chama mais a atenção dele. Outra questão também que a gente utiliza são os jogos. Dominó. Tem os jogos que baixa no celular. Porque essa também é uma forma para que ele tenha também uma concentração. No dominó, a gente utiliza como um jogo matemático. Porque o jogo contém números e ele [aluno surdo] sabe. Assim, foi bom porque quando a gente começou a trabalhar assim com jogos ele com jogos, ele tinha uma certa dificuldade, e hoje eu já vejo ele com os coleguinhas dele ou até mesmo no meio da família dele jogando dominó. Então, foi uma coisa que a gente ajudou. Foi um ganho.
PD	Eu fazia o seguinte. Eu deixava ele. Eu tirava ele muito do meio dos outros que eram assim normais. Eu fazia uma atividade voltada só pra ele. No caso, se eu fosse passar uma atividade para tirar do quadro para um aluno normal, pra ele eu já passaria um desenho, ou uma colagem. Uma coisa que eu pudesse entender ele e ele me entender. Não adianta nada eu escrever lá no quadro e eu não saber como falar pra ele “tira do quadro”.

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados das entrevistas.

A estratégia da professora de Notório Saber é colocar o menino surdo o mais próximo possível dela durante as aulas, para que assim ela possa estar mais atenta as possíveis necessidades do aluno. É uma atitude importante, mas insuficiente para o aprendizado do aluno surdo. Durante as aulas de Nheengatu a professora utilizou muitas músicas. O que é totalmente compreensível já que se trata do ensino de uma língua. No

entanto, o aluno surdo pouco participava, no máximo, acabava realizando a coreografia com as outras crianças ou como a própria professora disse, apenas observava enquanto os colegas dançavam e cantavam músicas em Nheengatu.

O professor do AEE utiliza outros tipos de recursos para o aprendizado do indígena surdo. Recorre a instrumentos mais convidativos para uma criança na faixa etária de 8 anos. É bastante criativo e de acordo com o professor, está trazendo resultados positivos. É possível perceber na fala do docente que ele está recorrendo aos recursos que tem ao seu alcance como o próprio computador e celular. Afinal, não conta com materiais específicos para a surdez na escola. Ele e os outros professores utilizam os instrumentos de mediação que estão disponíveis em sua realidade.

O professor D mencionou qual estratégia utilizou nos primeiros anos que trabalhou com o indígena surdo. Essa fala é bastante preocupante, pois demonstra que o professor impedia o aluno surdo de uma maior socialização com os colegas ouvintes. A THC aponta que quanto mais experiências e contato com outros sujeitos, maior será a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKI, 1997), porém, no momento da atividade de sala, o professor D separava a criança surda dos pares ouvintes e ainda lhe dava uma tarefa diferenciada, aparentemente de nível intelectual menor do que aquela que ele disponibilizava aos alunos ouvintes.

Não se tratava de uma adaptação da atividade que pudesse atender às necessidades educacionais do aluno surdo, mas de uma tentativa de facilitar a comunicação entre o professor e o aluno. O professor em questão optou por esta atividade diferenciada por conta da dificuldade de comunicação. Ação que pouco contribuiu para o desenvolvimento da criança surda. O professor D é o docente que ministra o maior número de disciplinas para o aluno surdo. Dos quatro professores, ele e o professor do AEE são os que possuem uma maior participação no processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena surdo. Dessa maneira, o professor D explicou como avalia o estudante indígena surdo:

O que eu faço muito com ele são atividades avaliativas no decorrer do mês, né. Eu não sou muito de fazer provas com o meu aluno. Então, por exemplo, eu faço uma atividade valendo tanto. Então, aí no final do primeiro bimestre eu junto todos aqueles trabalhos e coloco a nota. Mas em todas as atividades que eu faço com ele, ele se sai bem (PD, 2018, p.19).

Inicialmente PD não especificou como realiza estas atividades avaliativas com o aluno indígena surdo. Então, explicou que a avaliação é realizada de maneira diferenciada:

Sempre diferenciada. Com conteúdos mais leves. Não fugindo do conteúdo. Por exemplo, se eu trabalho o alfabeto, na questão de, por exemplo, se eu trabalhar “escreva uma frase que tenha a letra “B”. Aí não... Eu já trago o desenho da letra B para ele pintar. Ou para ele fazer no lado. Já com os outros alunos eu peço uma frase ou o nome de uma professora. Na mesma temática, sem fugir do assunto (PD, 2018, p.19).

O professor D disponibiliza ao educando indígena surdo o que ele chamou de “conteúdos mais leves” e acaba fazendo o que muitos professores na educação básica fazem com os alunos com deficiência que é trazer atividades mais “fáceis” para que o aluno realize dentro do mesmo conteúdo trabalhado com as crianças sem deficiência. Ação que não caracteriza uma educação de qualidade e como colocou Vygotski (1997) não desafia o aluno para um maior desenvolvimento. Dando continuidade, o professor D explicou como é realizada esta atividade diferenciada.

Por exemplo, se eu fosse trabalhar a natureza ou o meio ambiente. O quê que eu trazia? Trazia uma árvore pra ele pintar, trazia os animais. Isso aconteceu quando eu consegui entender que logo no comecinho mesmo, eu trabalhava como se ele fosse um aluno normal, mas depois que vi que não houve progresso nenhum, aí eu comecei a diferenciar a atividade dele. No meu ver assim... Eu queria que ele acompanhasse que nem os outros, mas não houve progresso nenhum nessa parte. Foi quando eu decidi separar ele. Não isolar ele da turma, mas esse aqui não é pra você, você vai fazer esse. Aí eu tentava falar pra ele que aqueles eram os animais que viviam na natureza (PD, 2018, p.16).

Vimos na seção 3 deste trabalho que a THC afirma que a mesma educação disponibilizada à criança dita normal deve ser proporcionada à criança com deficiência, o que deve ser diferente são os “caminhos” utilizados pelo professor para que o aprendizado aconteça. Reduzindo o nível de dificuldade, talvez o aluno surdo não tenha disponibilizado o mesmo nível de conhecimento proposto ao colega ouvinte. O aluno surdo não pode passar toda a sua vida escolar pintando, colando e cobrindo traçados. Não estou culpando o professor, pois ele está fazendo o que sua realidade concreta lhe permite. E na medida do possível, se esforçando para ensinar algo ao aluno. Além disso, é importante lembrar que por ser surdo o aluno não pode estar preso às atividades exclusivamente visuais. Sobre isso Vygotski (2018b, p. 113) ponderou:

Provou-se que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e excluísse tudo quanto respeita ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir no pensamento visual, elimina os germes do pensamento abstrato nestas crianças. A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.

É responsabilidade do sistema educacional oferecer as mesmas condições de ensino para o estudante indígena surdo. É necessário que a SEMED invista na formação continuada dos professores, pois, o que diz respeito à categoria prática docente foi possível observar que os professores reconhecem as particularidades do processo de escolarização da criança indígena surda, percebem a dificuldade de comunicação com o aluno surdo, admitem que a criança é capaz de aprender e buscam estratégias para superar as dificuldades que encontraram em sala de aula. Porém, sem formação específica para o ensino da criança surda, o corpo docente utiliza os recursos que estão disponíveis em sua realidade concreta para tentar contribuir no processo de ensino e aprendizado do aluno com surdez. Talvez uma maior apropriação por parte dos professores sobre a THC proporcionaria maiores avanços em sua prática docente, pois percebi que o fazer docente dos professores não está sendo guiado de maneira consciente por uma teoria. Sobre esta temática Mello (2014, p. 173) coloca que:

Na educação, apesar dos estudos e pesquisas que tem mostrado que esta deve ser tratada como uma ciência, e intencionalmente organizada para promover o desenvolvimento humano, o senso comum ainda dirige largamente o pensar e o agir docentes. Agimos, ainda, muito mais fundamentados por nossas intuições do que por uma compreensão teórica do processo de aprender que pode ser discutida e defendida e, a partir daí, transformada numa orientação clara do processo de ensinar.

Os professores precisam assumir uma teoria para orientar seu fazer pedagógico. Para que possam fundamentar de forma clara a própria ação docente e sua avaliação. Podendo assim resolver os problemas que surgem na prática diária.

Sem uma teoria que oriente as intenções e as ações e, ao mesmo tempo, sem elementos mediadores que concretizem a teoria na prática sob a forma de procedimentos e relações de nova qualidade, a prática segue orientada pelo senso comum que é permeado pela lógica do cotidiano, e inadequada para orientar o pensar e o agir na esfera complexa da atividade humana em que se encontra a educação (MELLO, 2014, p. 175).

Não é possível realizar um trabalho docente de qualidade sem a devida orientação de uma teoria que guie as práticas do fazer docente para potencializar o desenvolvimento dos alunos. É necessário compreender a realidade educacional e pedagógica para além da experiência empírica possibilitando uma intervenção docente mais qualificada. Dessa maneira, apresento nos quadros 15 a 20 as 11 aulas que observei durante a pesquisa de campo. Os quadros apresentam o conteúdo trabalhado, os recursos e as estratégias utilizadas pelos professores e professoras do indígena surdo.

#### **Quadro 15:** Aulas de Nheengatu

	<b>Conteúdo</b>	<b>Recursos Utilizados</b>	<b>Estratégia didática</b>
1.	Nome de pássaros	Música, lousa e pincel.	Cantou com os alunos, conteúdo copiado em lousa, repetição oral do nome dos pássaros e desenho.
2.	Saudações	Música, lousa e pincel.	Cantou com os alunos, repetição oral das saudações conteúdo copiado em lousa.
3.	Partes do corpo humano	Lousa e pincel.	Conteúdo copiado em lousa e repetição oral do nome das partes do corpo humano.
4.	Correção da atividade de casa	Lousa e pincel	Relembrou oralmente as partes do corpo e copiou na lousa as respostas das perguntas da atividade de casa.

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados observados.

#### Quadro 16: Aulas de Matemática

	<b>Conteúdo</b>	<b>Recursos Utilizados</b>	<b>Estratégia didática</b>
5.	Operações de adição e subtração.	Lousa e pincel.	Conteúdo copiado em lousa, explicação oral e desenhou os elementos de cada problema (no exemplo citado seria os coelhos) para que os alunos pudessem visualizar a resolução do cálculo matemático.
6.	Horas	Lousa e pincel	Conteúdo copiado em lousa, explicação oral e desenhou relógios com diferentes horários para que os alunos responderem que hora estava representada.
7.	Correção da atividade de casa	Lousa, pincel e relógio de parede.	Utilizando um relógio de parede relembrou como compreender as horas, explicação oral e correção da atividade.

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados observados.

#### Quadro 17: Aula de Língua Portuguesa

	<b>Conteúdo</b>	<b>Recursos Utilizados</b>	<b>Estratégia didática</b>
8.	Leitura e correção de atividade	Lousa e pincel.	Correção da atividade oralmente e cada aluno ia até a mesa do professor para ler um pequeno

			texto. O aluno surdo apenas apresentou a atividade.
--	--	--	---

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados observados.

#### Quadro 18: Aula de Ciências

	Conteúdo	Recursos Utilizados	Estratégia didática
9.	Sistema Solar	Lousa, pincel e livro didático.	Lê o texto do livro e apresenta os planetas do sistema solar através das imagens do próprio material didático. Desenha o sol e todos os planetas na lousa.

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados observados.

#### Quadro 19: Aula de Geografia e História

	Conteúdo	Recursos Utilizados	Estratégia didática
10.	Povo e Cultura	Lousa e pincel.	Copiou um texto na lousa e explicou oralmente.

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados observados.

#### Quadro 20: Aula de Notório Saber

	Conteúdo	Recursos Utilizados	Estratégia didática
11.	Objetos de palha	Palha	Separou a turma em trios, explicou oralmente como o objeto deveria ser produzido a partir da palha e acompanhou a produção de cada grupo.

Fonte elaborada pela autora de acordo com os dados observados.

De maneira geral, na maioria das aulas os professores utilizaram apenas o quadro e o pincel como recursos. Escreveram alguma atividade na lousa, pediram para os estudantes copiarem em seus cadernos e depois de responderem corrigiram coletivamente. A fala oral predominou em todas as aulas. Os sinais pouco apareciam e assim as atividades escolares prosseguiram.

De todas as aulas observadas a de Notório Saber foi a que o aluno surdo mais participou, interagiu e acredito que realmente entendeu e aprendeu tudo o que foi exposto. A professora não utilizou nenhuma estratégia para adaptar a aula, na verdade ela se comunicava com ele através da fala, mas como a aula era prática, o aluno surdo via os colegas e a professora fazendo e, rapidamente, reproduzia a ação deles. Ao final



da aula, a professora A destacou que o aluno surdo tem muito interesse em participar das aulas dela. Sempre atento e disposto a fazer. De acordo com a docente ele é mais interessado do que os outros alunos. Ressaltou o interesse dele pela arte. Esse interesse da criança surda pelas artes também foi citado pela mãe da criança, o professor do AEE e o professor D durante suas entrevistas. Dessa maneira, a criança surda pode se desenvolver com mais facilidade se for estimulado através do visual. O aluno aqui acompanhado está inserido em um ambiente escolar totalmente oralizado, suas aulas são predominantemente faladas, então, ao ter a oportunidade de executar atividades mais visuais certamente manifestará maior interesse.

Durante muitas aulas percebi que o aluno surdo se dispersava facilmente. O fato do menino surdo não compreender a língua falada por seus professores dificulta ou talvez até mesmo impossibilita seu processo de escolarização com qualidade, pois como não domina nenhuma língua e não compreende o que está sendo explicado, fica difícil ter interesse na aula. É como, por exemplo, ter como língua materna o português e ser obrigado a assistir uma palestra ministrada na língua inglesa. Neste contexto, certamente você não disponibilizará sua atenção a palestra por muito tempo, afinal, você não entenderá nada (ou quase nada) do que é explicado. O surdo anda pela sala sem o menor interesse pelo conteúdo. Sobre esse tipo de comportamento do aluno indígena surdo, o professor do AEE comentou:

Quando a gente vê assim... Ele em sala de aula com o professor titular [professor D] que ele trabalha muito a questão das disciplinas afins mesmo, né, às vezes, ele [o aluno indígena surdo] não quer fazer nada. Pra chamar a atenção, ele faz uma bolinha de papel, começa a brincar, faz aviãozinho e começa a jogar. Porque aquilo não está chamando a atenção dele, ele não quer fazer aquilo (PC, 2018, p.9).

É claro que existem dias que o aluno não demonstra grande interesse pela aula, mas no caso do indígena surdo não é apenas falta de interesse, simplesmente, mas uma situação mais complexa, pois já que ele é entendido por poucos na sala, essa realidade não é atrativa. O indígena surdo, em muitas situações, chegou a abandonar a sala de aula sem qualquer aviso. Durante o período de observação não testemunhei nenhum desses eventos, no entanto, esta ação foi mencionada por alguns professores. Então, questionei o professor do AEE sobre qual o motivo do desinteresse do indígena surdo em relação à aula.

Ele não concentra porque às vezes quando você está fazendo a atividade, os colegas também acabam brincando, vão com ele. E... Mexe com ele. Aí ele vai atrás e eu fico correndo na sala e, então, isso vai desconcentrando. E a

gente observa assim que ele já melhorou um pouco do que ele era, né. Porque antes ele nem queria ficar na sala de aula. Mas agora ele já melhorou muito. Inclusive, conversando com a mãe dele, ela disse que ela percebeu assim, porque antes ela pensava que ele não ia aprender nada pelo fato dele ter esta deficiência (PC, 2018, p.9).

O problema do desinteresse do aluno surdo é tratado pelo professor do AEE como uma dificuldade centrada no próprio aluno ou pela intervenção dos colegas em sala. É importante refletir se o desinteresse do aluno pela atividade é um problema apenas do discente ou da metodologia utilizada pelo professor em sala. A prática docente deve ser constantemente avaliada, para que haja um melhoramento contínuo deste fazer docente. Não adianta focar a dificuldade apenas no aluno e insistir na mesma metodologia pedagógica. O professor deve avaliar se sua ação está alcançando os objetivos pedagógicos desejados, observar se não é necessário repensar estratégias para executar uma melhor ação pedagógica.

Percebi que para o aluno surdo sua obrigação é copiar tudo o que o professor escreve. Ele entende que a escola é o local de copiar. Essa ideia é tão forte que o sinal que o próprio aluno surdo atribuiu a escola é exatamente o sinal do verbo escrever. O aluno indígena surdo copia no caderno o que está na lousa, sem qualquer compreensão do conteúdo. Apesar disso, alguns professores afirmaram que o aluno indígena surdo consegue ler. Para esta pesquisadora o aluno indígena surdo desenha palavras. Acredito que o aluno ainda não compreendeu a função simbólica da palavra escrita. Dominar um código simbólico, não se limita a saber desenhá-lo é preciso internalizá-lo com a ajuda de sujeitos mais experientes (VYGOTSKI, 1997). O aluno surdo compreende as regras sociais, sabe qual comportamento que deve ter em sala de aula, mas ele ainda não compreende a palavra escrita, seu valor simbólico. Sobre o nível de aprendizado do indígena surdo o professor D colocou o que ele percebe que o indígena surdo domina.

Bom, o que o aluno surdo sabe mesmo com firmeza que eu posso afirmar é o nome dele, o alfabeto completo, as vogais ele escreve, e... Domina tirar do quadro. A cópia. A letra dele a única coisa que não consegui encaixar é porque ele não escreve em cima da linha, né. Mas, eu trabalhei muito essa questão com ele, mas não consegui. Mas ele escreve, letra visível que dá pra ler. Porque eu tenho alunos que não são especiais e não dominam as letras escritas como ele escreve. Letra legível que dá de entender (PD, 2018, p.20).

O aluno indígena surdo em questão encontra-se no 3º ano do ensino fundamental e o professor D afirma que o aprendizado da criança limita-se a escrever seu próprio nome, o alfabeto e a copiar. De maneira geral, podemos dizer que a criança surda aprendeu a desenhar letras. Não é este nível de aprendizado que se espera de um

aluno do 3º ano. O professor do AEE também falou sobre o nível de aprendizado da criança indígena surda:

Hoje, o que ele já tem assim um certo domínio, que ele consegue dominar e fazer é o alfabeto. Ele consegue também já os números que a gente já trabalhou com eles. A questão da quantidade também ele já consegue fazer a diferença do que é número ordinal, quais são números cardinais. Então, ele já consegue fazer essa diferença (PC, 2018, p.10).

O professor do AEE apresentou um contexto mais favorável em relação ao nível de aprendizado do aluno surdo, pois mencionou certo domínio dos números por parte da criança surda. O que nos leva a supor que a criança já esteja entendendo questões mais abstratas, afinal a compreensão de quantidade é um conteúdo abstrato, principalmente, quando trabalhamos com operações matemáticas. No entanto, a mãe da criança surda contradiz os professores quando fala sobre o que seu filho aprendeu na escola “O que eu olho assim mais é esse negócio de pintura. É só isso aí. Já pinta meio bem, presta bem atenção para pintar. É só. Mas outras coisas assim... Ele já tira do quadro, mas não dá ainda... nem o nome dele mesmo não sabe muito bem fazer” (MÃE, 2018, p.25). Os professores afirmam que a criança surda sabe escrever seu nome e a mãe diz que nem mesmo o próprio nome a criança consegue fazer bem. Porém, em um aspecto todos – professores e mãe – entram em consenso, que é o fato do indígena surdo dominar a ação de “tirar do quadro”.

Todos confirmaram em suas falas que o aluno indígena surdo consegue copiar em seu caderno todo o conteúdo que o professor copia na lousa. Essa situação me fez lembrar quando trabalhei como intérprete de Libras no ensino médio com uma aluna surda de uma escola pública da periferia de Fortaleza - CE. Lá percebi que a jovem surda não dominava a Libras e simplesmente copiava. Ela transcrevia em seu caderno tudo o que o professor escrevia na lousa, ela compreendia a página do exercício de casa, copiava todas as perguntas e transcrevia do livro trechos aleatórios. Na outra aula, ela apresentava o exercício para o professor, mas se lhe perguntasse qualquer trecho do capítulo e pedisse que ela respondesse em Libras, ela não saberia. Na verdade, a surda simplesmente compreendia que era necessário trazer algo escrito para o professor porque ela via os colegas fazendo isso, porém, não compreendia de fato o conteúdo que estava sendo discutido na disciplina. Aprender apenas a copiar não é a função da escola. A criança indígena surda não consegue ler. O próprio professor de Português declarou não saber se o aluno surdo domina a leitura. “Como descobrir se ele sabe ler? Eu queria saber isso” (PD, 2018, p. 18). Caso o professor tivesse domínio do conceito de ZDP

seria mais fácil identificar o que o aluno já realiza de maneira autônoma e aquilo que ele consegue realizar com a ajuda de pessoas mais experientes, para que assim pudesse ajudar em seu processo de aprendizado. A situação requer um acompanhamento especializado, tanto os professores quanto o aluno indígena surdo, precisam de auxílio. Devemos lembrar que seja no contexto do meio urbano, meio rural, da cultura majoritária ou indígena, a educação deve ser garantida para todos.

Discutimos nas seções anteriores que o papel da escola é sistematizar e democratizar o acesso ao conhecimento elaborado pelo ser humano até o momento. Para isso é necessário ensinar a criança muito mais do que copiar. Segundo Teixeira e Barca (2017, p.30), seguindo as concepções da Teoria Histórico-Cultural, nós professores e professoras...

Disponibilizamos para o acesso das crianças o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, organizamos vivências que oportunizem a compreensão do mundo e a crítica das relações sociais; quando deixamos de estimular o individualismo, a competição e o consumismo e passamos a estimular a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação entre as crianças; - Criamos e pesquisamos metodologias que envolvam as crianças na vida que acontece na escola; - organizamos vivências e oferecemos recursos auxiliares que favoreçam o surgimento de formações qualitativamente novas – as neoformações, que contribuam para que a criança faça hoje com auxílio de outro o que poderia vir a fazer amanhã sem ajuda externa; [...] - Possibilitamos que as crianças desenvolvam a capacidade de argumentação e incentivamos a participação e a expressão de sua opinião sobre situações e fatos; - Envolvermos as crianças no planejamento, na organização do espaço, na gestão do tempo, na definição das relações e das atividades.

O trecho acima mostra o perfil do educador que desenvolve sua prática docente orientado pela THC. Seguindo estas ideias, verificou-se que em nenhuma das aulas acompanhadas houve uma grande preocupação dos professores em realizar um trabalho pedagógico que seguissem as orientações apontadas acima. E apesar do aluno surdo está devidamente matriculado, frequentando as aulas, e recebendo o atendimento educacional especializado, ele de fato não aprende tanto quanto poderia. É o que Bueno (2011) chamou de participação-exclusão, o sistema diz aceitar a participação do sujeito, mas, na verdade, encontrou uma nova maneira de continuar excluindo. O aluno está na escola, mas pouco aprende. Ninguém pode reclamar que a escola não aceitou o aluno surdo, contudo essa “inclusão” é insuficiente, pois o aluno não se concentra na aula, apenas copia e, provavelmente, não está aprendendo o conteúdo ministrado. A criança surda está na escola, no entanto, a instituição não se apresenta devidamente preparada para atender as necessidades educacionais deste aluno. A culpa do baixo rendimento escolar, geralmente, recai sobre os professores ou sobre o próprio aluno. Quando na

verdade trata-se de uma questão muito maior como apresentam Rossato e Leonardo (2012, p. 116-117):

Compreendemos que são naturalizadas práticas de exclusão na nossa sociedade, que impedem o direito à escolarização de nossas crianças, de maneira a acreditarmos que uma criança advinda de uma família “desestruturada”, pobre, por exemplo, realmente apresenta dificuldades ou está impedida de aprender na escola. Assim, são focalizadas as características pessoais da criança e de seus familiares, levando a crer que as mesmas são naturalmente os únicos responsáveis pelo fracasso escolar constituído historicamente. Uma análise sobre tal perspectiva oculta as políticas, as ideologias, as falhas, as faltas, os atores envolvidos e presentes na educação escolar.

Nessa mesma direção, Bueno (2011, p. 65) afirma que:

Aqueles poucos que conseguem, em nossa sociedade, superar todos os obstáculos, não o fazem porque tenham, intrinsecamente, maior ou menor potencial, mas porque a eles foram dadas condições não acessíveis a todos, isto é, condições concretas de produção de sua autonomia e individualidade.

A origem da dificuldade escolar não está no aluno indígena surdo ou nos professores que o ensinam. A grande questão é que estamos inseridos em um sistema que apesar de legalmente reconhecer o direito de todos, não garante o acesso a estes direitos para todos os sujeitos. Sendo mais fácil culpar os indivíduos ou seu contexto pelo fracasso escolar quando na verdade, é culpa daqueles que controlam este sistema e escolhe quem pode ou não ter acesso a uma educação de qualidade. Aqueles que conseguem ter acesso a escola de qualidade, em sua maioria, tem condições concretas para isso.

Porém, o que o senso comum costuma fazer é culpar professores ou aluno, a maioria das pessoas esquecem que estamos inseridos em um sistema, historicamente criado por nós mesmos, seres humanos. Precisamos ter um olhar mais amplo e crítico exigindo novas políticas públicas ou a implementação de direitos já alcançados. O professor é apenas mais uma vítima deste sistema, o que é refletido em sua prática docente. Não existirá educação de qualidade se as condições dadas não forem favoráveis, pois como vimos com a THC todos são capazes de aprender, se disponibilizados às condições humanas e materiais necessárias para o seu pleno desenvolvimento. Saviani (2009b, p.153) destaca que:

Não posso me furtar de chamar atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam

também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura de pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado.

Então, as precárias condições de trabalho dificultam uma prática docente de qualidade, além de desestimular os professores. No caso dos docentes indígenas participantes desta pesquisa é quase impossível sair da escola para participar de uma formação, mesmo que financiada pelo próprio professor, pois moram longe da cidade, precisam pagar transporte e um profissional que possa substituí-lo na escola. É um contexto difícil e desfavorável para uma prática docente comprometida com a educação.

A análise das aulas, das observações em campo e os relatos dos docentes comprovam o pequeno conhecimento por parte dos professores sobre as estratégias pedagógicas que poderiam promover a escolarização do estudante indígena surdo. O que traz graves consequências para a prática docente que se torna ineficaz quando o meio escolar apresenta a especificidade da surdez. Estas também foram conclusões observadas nos trabalhos de Vilhalva (2009); Coelho (2011); Lima (2013) e Sousa (2013). Pesquisas que também analisaram aspectos da escolarização do indígena surdo. Todas estas autoras identificaram a dificuldade de comunicação entre ouvintes e surdos, a falta de orientação aos professores sobre o trabalho com pessoas surdas e a ausência de recursos materiais e pedagógicos para utilização, no dia a dia escolar. São pesquisas distintas, realizadas em espaços e tempo diferentes, mas que trazem resultados semelhantes no que tange a precária realidade da educação do indígena surdo no Brasil.

Nesta seção problematizei a formação dos professores indígenas, a prática docente desenvolvida por eles durante as aulas da criança indígena surda e a necessidade dos professores assumirem uma teoria para orientar seu fazer docente. Questões que me levaram a concluir que apesar do interesse e esforços dos professores indígenas, a prática desenvolvida por eles, em sala de aula, não atende plenamente as necessidades educacionais do aluno surdo. É necessário refletir sobre essa ação docente e realizar algumas alterações para investir de maneira mais eficiente no processo de escolarização do indígena surdo. Dessa maneira, o professor estará de fato ensinando e a escola cumprindo sua função de dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o processo de ensino e aprendizagem de aluno indígena surdo em escola indígena. Trouxe como objetivos específicos: a) verificar como a atual legislação municipal para a educação indígena e o PPP da escola indígena atende às necessidades educacionais do aluno indígena surdo fundamentada na Teoria Histórico-Cultural; b) analisar o meio escolar do aluno indígena surdo para seu processo de humanização e c) avaliar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do aluno surdo para a sua inclusão e seu processo de escolarização. Para uma maior organização dividiu-se a análise dos dados em três categorias: a) inclusão; b) meio escolar e c) prática docente o que permitiu alcançar de maneira satisfatória os objetivos propostos.

Baseada na Teoria Histórico-Cultural foi possível perceber, sobre o primeiro objetivo específico, que apesar de fundamentada na Constituição Brasileira de 1988 – que garante uma educação diferenciada e de qualidade para os povos indígenas brasileiros – a atual legislação municipal para a educação indígena em Santarém, a Resolução nº001 de 25 de janeiro de 2019, não atende às necessidades educacionais do aluno indígena surdo acompanhado nesta pesquisa, pois, apesar de apontar diretrizes para a melhoria da educação escolar indígena, no que tange a modalidade da educação especial, o documento não trata, por exemplo, da contratação de profissionais como o intérprete de língua de sinais e do instrutor surdo. Profissionais estes de suma importância para o adequado atendimento das pessoas com surdez no sistema municipal de educação.

Na mesma linha, segue o Projeto Político Pedagógico da escola indígena que não apresenta claramente as ações da escola para a escolarização e inclusão do aluno indígena surdo. Percebi que o citado PPP foi construído de maneira superficial. Com inexpressiva fundamentação teórica, metas que visam fins puramente quantitativos, pouco detalhamento das questões pedagógicas e reduzida preocupação com o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. As estratégias utilizadas pela escola para atender o aluno surdo resumem-se ao acompanhamento da pedagoga, a oferta do AEE, e as formações disponibilizadas pela SEMED, na área do atendimento especializado para o professor do AEE, como se este professor fosse o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Não existe nenhuma outra estratégia para melhorar a prática docente.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico verifiquei que o meio escolar do indígena surdo não é propício para o seu desenvolvimento humano, pois, apesar de existir uma relação social harmoniosa entre os agentes escolares, a comunicação entre eles acontece de maneira rudimentar. O aluno indígena surdo ainda não internalizou um sistema de signos que amplie suas relações sociais, seja através do uso de sinais ou da oralização, o aluno surdo precisa internalizar uma língua. É urgente a necessidade de um intérprete de língua de sinais e do instrutor surdo para difundir o uso da língua de sinais no espaço escolar. Isso propiciará a internalização de uma linguagem por parte do indígena surdo e possibilitará um maior uso da língua em sua modalidade visual no espaço educacional, pois a forma final da linguagem precisa estar presente no espaço escolar indígena. Além disso, não existe material didático específico para a cultura indígena e para a pessoa surda. É inegável que existe por parte dos agentes escolares e da aldeia a preocupação em atender todos os direitos da criança surda. O aluno com surdez é claramente reconhecido como integrante da aldeia e para ele é exigido, por parte de todos, os mesmos direitos dos ouvintes, mas o meio escolar indígena ainda não está preparado para disponibilizar ao aluno com surdez, os recursos humanos e materiais necessários para possibilitar seu pleno processo de humanização.

Vimos que a Teoria Histórico-Cultural defende que o homem se constitui através das relações sociais que proporcionam a internalização da cultura humana. Um dos principais mediadores para o desenvolvimento humano da criança surda lhe está sendo negado pelo não acesso à língua. Sem uma língua consolidada, a criança indígena surda não consegue alcançar maiores níveis de abstração. Sua percepção é limitada ao sensorial, principalmente, no campo visual. Ficou claro para a pesquisadora que o surdo participante da pesquisa é uma criança inteligente, tem consciência que o professor é a autoridade máxima em sala de aula e costuma obedecê-lo, mas o aluno ainda não compreendeu que na escola ele deve ser muito mais do que um copiador.

Sobre o último objetivo específico avaliei que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas não são suficientes para promover a inclusão e o processo de escolarização do aluno indígena surdo. Os professores que trabalham diretamente com o indígena se comunicam com o surdo principalmente através da fala oral. Além disso, utilizam poucas estratégias didáticas em sala de aula, restringem-se a deixar o aluno próximo deles durante as aulas oferecendo-lhes maior atenção e também tentam utilizar imagens, muitas vezes, limitando-se ao concreto. A maioria dos docentes



não possui ensino superior. Apesar de toda a disponibilidade e interesse da comunidade escolar, esta não se encontra preparada para cumprir sua função de sistematizar e socializar o conhecimento com o aluno indígena surdo.

Os professores citados não lançaram mão de estratégias pedagógicas que impulsionassem o desenvolvimento da criança com surdez. Em todas as aulas observadas não houve a utilização de teatro, sinais ou qualquer outra ferramenta pedagógica que motivasse a participação do aluno e, conseqüentemente, possibilitasse uma maior aprendizagem. Os professores não possuem uma teoria que oriente o seu fazer pedagógico. Se tivessem claro o conceito de meio escolar, de mediação e de zona de desenvolvimento próximo poderiam trabalhar de maneira mais eficiente na escolarização do indígena surdo. Além disso, a utilização de outros tipos de recursos pedagógicos possibilita dinamizar a aula e beneficiar o processo de ensino-aprendizado de todos os estudantes sejam eles surdos ou não. Assim, em quase nada contribui para o desenvolvimento humano estar na escola, quando não se consegue ser atendido de maneira plena. Mesmo de forma inconsciente, o professor não está cumprindo com sua função de organizar o espaço educativo. Todos estes aspectos comprovam que a inclusão também não acontece no espaço escolar indígena.

O mencionado contexto prejudica os professores que se sentem frustrados e sobrecarregados diante da situação, decepciona a família que percebe os poucos avanços do indígena surdo e, principalmente, prejudica o aluno que tem seu processo de desenvolvimento desacelerado e dificultado para atingir níveis cada vez mais altos. É urgente que a SEMED disponibilize formação continuada para todos os professores envolvidos na educação deste aluno, contrate o intérprete de língua de sinais e o instrutor surdo para esta escola. O intérprete auxiliará na tradução dos conteúdos para a língua de sinais podendo inclusive pensar, em parceria com os professores e pedagogas estratégias didáticas para este aluno. O instrutor de Libras, além de servir de exemplo para o menino surdo também ajudará com o ensino da Libras. Além disso, é necessário que a Pedagoga da escola realize de fato seu trabalho de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e auxiliar os professores enquanto pedagoga, pois nenhum dos docentes possuem esta formação.

É preciso oportunizar à criança surda o acesso ao conhecimento elaborado até hoje, pois não é a condição de pessoa surda que entrava seu desenvolvimento, mas sim, a falta de condições materiais e humanas que atendam adequadamente sua necessidade

educacional. A questão não é biológica ou espacial. Não importa se é indígena surdo habitante do interior do Pará, se garantida às condições para o seu processo de ensino e aprendizagem, certamente seria possível maiores avanços em seu desenvolvimento. Trata-se de barreiras impostas pela sociedade, na qual o aluno está inserido.

O interesse em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de aluno indígena surdo estava, exatamente, em perceber se por pertencer à cultura indígena e estar em uma escola indígena, isso acarretaria em estratégias e métodos próprios de ensino. Mas inserida neste contexto, percebi que seja na escola indígena ou na escola comum não há diferenças sobre as necessidades de atendimento especializado, para o processo de escolarização do aluno com surdez. A criança indígena surda precisa do acesso à língua de sinais, de intérprete, de instrutor surdo, de professores qualificados para o ensino da pessoa surda e materiais específicos para a cultura indígena e a escolarização do indígena surdo. A escola indígena – com todos os seus agentes – enfrenta as mesmas dificuldades, no que diz respeito à formação docente, contratação de intérprete, a realização do AEE e recursos materiais para a educação de pessoas surdas, que são enfrentados pela escola comum. Talvez as escolas indígenas tenham estas dificuldades aumentadas por conta das distâncias e dificuldades de acesso. Dessa maneira, também não importa a cultura na qual o sujeito surdo esteja inserido, se a ele for disponibilizado recursos humanos e materiais de qualidade, certamente haverá desenvolvimento. O problema não é a cultura, a questão geográfica ou a condição de surdo, mas a ausência na implementação de direitos já conquistados.

As contribuições desta pesquisa para o campo da educação escolar de indígenas surdos se caracterizam na possibilidade de evidenciar a realidade desta modalidade da educação nas escolas indígenas de Santarém. Apesar de a pesquisa ter sido realizada em apenas uma escola, os relatos e conversas com professores, gestores e profissionais da SEMED demonstram problemas como a ausência de formação inicial e continuada dos docentes, a falta de materiais didáticos específicos, a não contratação de intérpretes e instrutores surdos, a oferta do AEE e principalmente na falta de recursos básicos para a existência da própria escola. São aspectos que precisam ser pensados, discutidos e solucionados pelos órgãos responsáveis. Tudo realizado de maneira coletiva e não hierarquicamente, pois trata-se da educação dos povos indígenas.

No que diz respeito à formação desta pesquisadora, a investigação contribuiu para perceber que apesar das diferenças culturais, as dificuldades no processo de

escolarização e inclusão da pessoa surda na escola indígena são semelhantes ao que acontece na escola regular. O que evidencia que o sistema e aqueles que o sustentam dificultam a escolarização de todos, sejam eles indígenas ou não, pois apesar de culturas distintas são regidos pelo mesmo sistema. Dessa maneira, listo alguns dos resultados alcançados por essa investigação:

- A Resolução nº 001 de 25 de janeiro de 2019 não apresenta diretrizes que contemplem todas as necessidades do indígena surdo, mas é um avanço;
- O texto do PPP da escola indígena é superficial em relação à inclusão do aluno indígena com deficiência;
- A comunidade escolar demonstra interesse em potencializar o processo de escolarização do aluno indígena surdo;
- O meio escolar indígena não está organizado de maneira que possa contribuir para o desenvolvimento do aluno indígena surdo;
- A prática docente dos professores do aluno indígena surdo é insuficiente para o seu pleno desenvolvimento;
- É necessário disponibilizar formação continuada, materiais pedagógicos, o acesso à língua de sinais e a contratação de intérprete e instrutor de Libras para potencializar o processo de escolarização do aluno indígena surdo.

Por fim, é preciso destacar que a Educação Escolar Indígena ainda é uma recente modalidade da educação, sua estrutura encontra-se em processo de consolidação e apesar de ter sido criada com o objetivo de valorizar o modo de viver dos povos tradicionais, com a participação ativa desses sujeitos, ainda é forte a presença das regras da sociedade hegemônica, no meio escolar indígena. O que diz respeito à inclusão na escola indígena esta questão é ainda mais recente. Talvez seja “cedo” para exigir dessas escolas um alto nível de excelência neste aspecto, porém, já é possível disponibilizar quesitos básicos que essa educação inclusiva exige para a sua realização.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Joniel Vieira de. **A implementação da educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012** / Joniel Vieira de Abreu – Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais** / Sonia Mari Shima Barroco. - Araraquara : [s.n], 2007.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica** / Aidil Jesus da Silveira Barros, Neide Aparecida de Souza Lehfeld. – 3. Ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LEI Nº 9.394: Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília-DF, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SOARES, Liliane Viana; SANTOS, Patrícia Siqueira dos. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação de Surdos: impasses e possibilidades**. In: Bilinguismo e Educação de Surdos / Universidade Federal do Oeste do Pará; organizadoras Eleny Brandão Cavalcante, Daiane Pinheiro. – Recife: Imprima, 2014.

COELHO, L.L. **A constituição do sujeito surdo na cultura guarani – Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 153f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2013.

D’ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil** / Wilmar da Rocha D’Angelis. Campinas: Curt Nimuendajú, 2017.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência** / Debora Diniz. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. **A primeira história do Brasil**: história da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil / Pero de Magalhães de Gândavo; modernização do texto original de 1576 e notas, Sheila Moura Hue, Ronaldo Menegaz; revisão das notas botânicas e zoológicas, Ângelo Augusto dos Santos; prefácio, Cleonice Berardinelli. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

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

GOCH, G.J. F. **Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. 159f. Santarém, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. **Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade**: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sônia Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (orgs). Educação Especial e Teoria Histórico-cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Baileiro. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos**: princípios, breve histórico e perspectivas. In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização / Ana Claudia Baileiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, organizadores; Anna Maria Lunardi Padilha... et al. – Porto Alegre: Mediações, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. **O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização / Ana Claudia Baileiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, organizadores; Anna Maria Lunardi Padilha... et al. – Porto Alegre: Mediações, 2009.

LEITE, Lúcia Pereira and LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência**: procedimentos metodológicos. *Psicol. USP* [online]. 2018, vol.29, n.3, p.432-441.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284.

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, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva** / Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural e o trabalho docente**: apropriação teórica e novas relações na escola. In: Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Miller, Stela; Barbosa, Maria Valéria; Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Política de Educação Inclusiva nas escolas**: trajetória de conflitos. In: Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Organização: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Sonia Lopes Victor. – Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROCHA, G. da S. P. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos**: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA, 2016.

RODRIGUES, Gilberto. **Surara Borari, Surara Arapium** - a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró / Gilberto Cesar Lopes Rodrigues. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Queixa escolar e educação especial**: indagações necessárias. In: BARROCO, Sônia Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (orgs.). Educação Especial e Teoria Histórico-cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

SÁ, Michele Aparecida de. **(In)visibilidade de alunos indígenas com deficiência**: uma reflexão necessária. In: Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva / Anari Braz Bonfim e Francisco Vanderlei Ferreira da Costa (Organizadores) - Salvador, 2014.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal de Santarém. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001, de 25 de janeiro de 2019**. Santarém-PA, 2019.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**. In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização / Ana Claudia Baileiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, organizadores; Anna Maria Lunardi Padilha... et al. – Porto Alegre: Mediações, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica / Demerval Saviani. – 18. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009b.

SILVA, Claudia Cunha Torres da. **Educação Especial e Educação Escolar indígena Aproximações e Distanciamentos Legais**. In: Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva / Anari Braz Bonfim e Francisco Vanderlei Ferreira da Costa (Organizadores) - Salvador, 2014.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A organização do espaço da escola de educação infantil.** In: In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017.

SOUSA, M. C. E. C. **A organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez.** 120f. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SOUZA, V.P.S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados.** 155f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes.** In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2004.

VAZ, Florêncio Almeida. **A emergência étnica de povos indígenas no baixo rio Tapajós, Amazônia.** Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Salvador, 2010.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes [dissertação]: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul / Shirley Vilhalva; orientadora, Ronice Muller de Quadros; co-orientador, Gilvan Muller de Oliveira.** - Florianópolis, SC, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** Obras escogidas - Tomo V. Madrid: Visor DIS, S. A, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje.** In: Obras escogidas - Tomo II. Madrid: Visor DIS, S. A, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Desarrollo del lenguaje y del pensamiento.** In: \_\_\_\_\_. Obras escogidas - Tomo III. Madrid: Visor DIS, S. A, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. **Revista Educação & Sociedade.** Ano XXI, n.71, p.21-44. Campinas- SP: junho, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática: 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Habla.** (A. A. González, Trad.). Buenos Aires: Colihue, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Sete aulas** de L. S. sobre os fundamentos da pedologia. 1ed. – Rio de Janeiro: E-papers, 2018a.

VYGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16ª ed. – São Paulo: Ícone, 2018b.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. **Na contramão da legislação**. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, 2013.

ZAITSEVA, G; PURSGLOVE, M; GREGORY, S. **Vygotsky, Sign Language, and the Education of Deaf Pupils**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 4:1 Winter, 1999.



## APÊNDICE



**Apêndice 1:** Imagem feita pela pesquisadora da “entrada” da Aldeia onde está sendo desenvolvida a pesquisa.



**Apêndice 2:** Imagem da escola onde esta pesquisa está sendo desenvolvida

### **Apêndice 3: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

#### **ESTRUTURA FÍSICA DO AMBIENTE ESCOLAR:**

1. Acessibilidade.
2. Biblioteca.
3. O número e condições físicas das salas de aula.
4. O espaço destinado para o esporte e lazer dos alunos.
5. Sala de professores.
6. O ambiente para a alimentação dos alunos.

7. O número de banheiros.
8. Quais as condições da sala do Atendimento Educacional Especializado e os materiais disponíveis para o acompanhamento da criança surda.


#### **O GRUPO DE PROFISSIONAIS E ALUNOS DA ESCOLA:**

1. O número de servidores.
2. O número de professores indígenas e não-indígenas.
3. Existe intérprete de Libras na escola? Qual sua formação?
4. Algum professor possui curso de Língua Brasileira de Sinais. Quantos?
5. Existe formação continuada na área da educação de surdos para os professores.
6. Qual a formação do professor da sala do Atendimento Educacional Especializado.
7. O número de alunos com e sem deficiência.

#### **NA SALA DE AULA E AEE:**

1. Interação do aluno surdo com os colegas ouvintes / intérprete e professores.
2. Quais as disciplinas do aluno.
3. Qual a disciplina que o estudante surdo possui um melhor desempenho e a matéria de menor afinidade.
4. Quais as dificuldades do aluno em sala de aula
5. Quais as estratégias utilizadas pelo professor para o ensino do aluno indígena surdo.
6. Existe adaptação nas provas do aluno indígena surdo.
7. Qual a relação do intérprete de Libras com os professores.
8. Quantas vezes o aluno vai ao Atendimento Educacional Especializado.
9. Quais as estratégias utilizadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado.

#### **Apêndice 4: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - CAMPUS XII - TAPAJÓS</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>
<b>Título da Pesquisa:</b> A SURDEZ NA ALDEIA: ANÁLISE DE UMA REALIDADE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
<b>Pesquisador:</b> BARBARA ALMEIDA DA CUNHA
<b>Área Temática:</b> Estudos com populações indígenas;
<b>Versão:</b> 3
<b>CAAE:</b> 03667218.3.0000.5168
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Federal do Oeste do Pará

### **Apêndice 5: ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - DIRETORA DA ESCOLA**

1. Existem indígenas com deficiência na escola? Quantos?
2. Quais as deficiências?
3. Quantos surdos?
4. Ele possui diagnóstico de médico especialista? Qual seu grau de surdez?
5. Há orientações específicas para os professores sobre como trabalhar com crianças surdas? Quem orienta?
6. A secretaria municipal de educação acompanha o processo de inclusão dessas crianças?
7. A criança surda da escola frequenta o Atendimento Educacional Especializado? Qual período? Quem oferece? Como é a formação desse professor?
8. Existem recursos disponíveis para o atendimento das necessidades educacionais especiais? Quem fornece?
9. O projeto pedagógico da escola indígena contempla as necessidades educacionais especiais dos indígenas surdos? Como?
10. O que você tem visto de positivo na inclusão desse aluno surdo na escola?

### **ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSORES DA SALA REGULAR.**

1. Desde quando você tem alunos surdos na sua sala de aula?
2. Como você recebe esse aluno?
3. Qual a interação dele com os outros alunos?
4. Quais as estratégias para a comunicação?
5. Como se comunica com os outros alunos?
6. Quais as dificuldades que ele apresenta em sala de aula?
7. Quais as atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola que ele participa?
8. Quais as dificuldades para o ensino do aluno com surdez?
9. Existem orientações específicas para vocês professores sobre como trabalhar com crianças surdas? Quem orienta? Como são estas orientações?
10. Quais as estratégias pedagógicas?
11. O aluno surdo recebe Atendimento educacional Especializado? Você tem contato com esse professor? Esse professor passa alguma orientação para você sobre como trabalhar com o aluno surdo? Como é essa orientação?

12. Existem materiais adequados e disponíveis em sua sala para você trabalhar com o aluno surdo? Quais são? Você os utiliza?
13. Alguém acompanha o trabalho pedagógico que você desenvolve com o aluno surdo? Quem?
14. Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com o processo de aprendizagem desse aluno?
15. Qual sua expectativa em relação ao seu aluno?

**ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

1. Qual a sua formação?
2. Como começou a trabalhar com pessoas surdas?
3. Utiliza a língua de sinais? Onde aprendeu?
4. Quais os dias de atendimento do aluno com surdez?
5. Existem materiais adequados e disponíveis em sua sala para você trabalhar com o aluno surdo? Quais são? Você os utiliza?
6. Você tem contato com o professor de sala de aula? Você passa alguma orientação para esse professor sobre como trabalhar com o aluno surdo? Como é essa orientação?
7. Alguém acompanha o trabalho pedagógico que você desenvolve com o aluno surdo? Quem?
8. Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com o atendimento educacional especializado desse aluno?
9. Você pode afirmar que o aluno surdo realmente entende os conteúdos de sala de aula?
10. Você acredita que o aluno surdo possui uma língua constituída?
11. A SEMED oferece formação continuada para o professor do AEE?
12. Qual sua expectativa em relação ao seu aluno?

**ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – MÃE DO ALUNO SURDO**

1. Como você descobriu que seu filho é surdo?
2. Você sempre acreditou que ele poderia frequentar a escola e aprender como as crianças que escutam?
3. Como ele se comunica com você?
4. Como se comunica com as outras pessoas da família e com estranhos?
5. Seu filho gosta da escola?

6. Quais as dificuldades que ele apresenta em casa e na escola?
7. Seu filho participa das atividades culturais da aldeia? E na escola do que ele participa?
8. Você o auxilia nas atividades da escola?
9. Como é para você ser pai ou mãe de uma criança surda?
10. Qual sua expectativa em relação ao seu filho? E o maior desejo?
11. Quais as expectativas da senhora em relação a escola?

### **ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PEDAGOGA DA ESCOLA**

1. Qual sua formação?
2. Há quantos anos trabalha com pessoas com deficiência?
3. Qual sua função na escola?
4. Qual sua experiência com pessoas surdas?
5. Com qual frequência a senhora visita as escolas anexas?
6. Como acontece a avaliação da criança surda?
7. A senhora conhece a situação do aluno surdo da escola anexa?
8. Há orientações específicas para os professores sobre como trabalhar com crianças surdas? Quem orienta?
9. Quais as maiores dificuldades para atender as crianças com deficiência da escola?
10. O projeto pedagógico da escola indígena contempla as necessidades educacionais especiais dos indígenas surdos? Como?
11. O que você tem visto de positivo na inclusão desse aluno surdo na escola?

**Apêndice 6:** Imagem feita pela pesquisadora que mostra o interior do Barracão durante uma das aulas acompanhadas e analisadas nesta investigação.





**Apêndice 7:** Imagem feita pela pesquisadora da maloca que também é utilizada como sala de aula



**Apêndice 8:** Imagem feita pela pesquisadora do local chamado pelos habitantes da aldeia de Barracão. Neste espaço aconteciam as aulas do estudante indígena surdo participante desta pesquisa e também foi onde aconteceu as aulas do curso básico de Libras ministrado por esta pesquisadora.

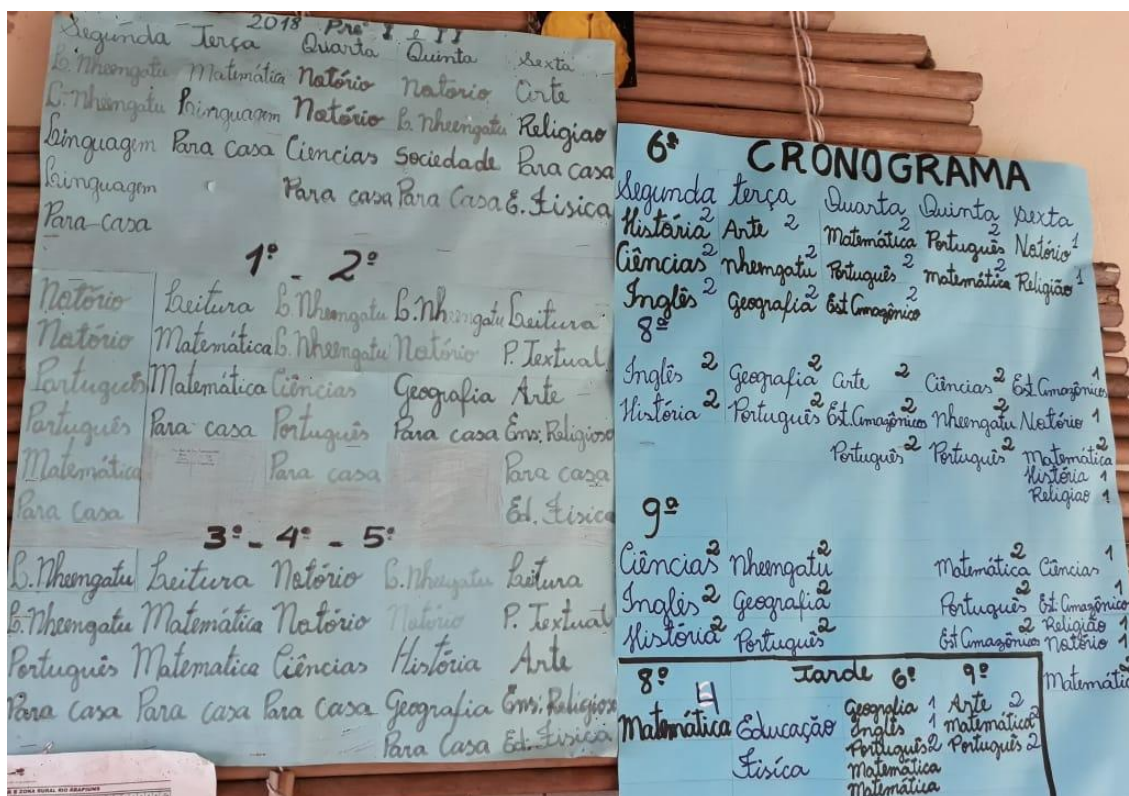




**Apêndice 9:** Imagem feita pela pesquisadora do espaço do refeitório da escola.



**Apêndice 10:** Imagem feita pela pesquisadora do cronograma das aulas de quando o aluno indígena surdo cursava o 2º ano do ensino fundamental.



Apêndice 11: Imagem feita pela pesquisadora do cronograma das aulas de quando o aluno indígena surdo cursava o 3º ano do ensino fundamental.

CRONOGRAMA 6º Ano					Pré-IE II				
Seg	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Mat	Art	Port	Port	Port	Nheungatu	Matemática	Natário	Natário	Arte
Mat	Art	Port	Port	Port	Nheungatu	Linguagem	Natário	Nheungatu	Religião
Mat	Mat	Cienc.	Nheung	Mat	Linguagem	Para casa	Ciências	Sociedade	Para casa
Mat	Geog.	É. Am.	Geog.	É. Rel.	Linguagem		Para casa	Para casa	É. Física
Mat	Geog.	É. Am.	Geog.	N.S.	1º e 2º				
Mat	Geog.	Art	Mat	Cienc.	Natário	leitura	Nheungatu	Nheungatu	leitura
Mat	Port.	É. Am.	Port.	É. Rel.	Natário	Matemática	Nheungatu	Natário	Português
Mat	Mat	Port.	Nheung	Cienc.	Português	Matemática	Ciências	Geografia	Arte
Mat	Mat	Port.	Nheung	N.S.	Português	Para casa	Português	Para casa	É. Religião
Mat	Mat	Port.	Nheung	N.S.	Para casa		Para casa		É. Física
Mat	Mat	Cienc.	Art	Nheung	3º 4º 5º				
Mat	Geog.	Port.	É. Am.	É. Rel.	Português	leitura	Ciências	História	leitura
Mat	Port.	Mat	Port.	N.S.	Português	Matemática	Ciências	Geografia	Português
Mat	Port.	Mat	Port.	Cienc.	Natário	Matemática	Nheungatu	Natário	Arte
Mat	Port.	Mat	Port.	Cienc.	Natário	Para casa	Nheungatu	Nheungatu	É. Religião
Mat	Port.	Mat	Port.	Cienc.	Natário	Para casa	Nheungatu	Nheungatu	É. Física

Gilane Edinara    
  Gouth Otencia    
  Rivalin

Ed. Física terça: 16:30 às 18:00hr