



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

SHIRLEY VILHALVA

**OBJETOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE
LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS:
DESAFIOS E PROPOSIÇÕES**

Campinas, São Paulo

2024

SHIRLEY VILHALVA

OBJETOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE
LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS:
DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Dayane Celestino de Almeida.

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna Shirley Vilhalva, e orientada pela Profa. Dra. Dayane Celestino de Almeida.

Campinas, São Paulo
2024

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

Vilhalva, Shirley, 1964-
V711o Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos : desafios e proposições / Shirley Vilhalva. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Dayane Celestino de Almeida.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Objetos digitais de aprendizagem. 2. Indígenas. 3. Surdos. 4. LIBRAS. 5. Língua indígena de sinais. 6. Multiletramentos. I. Almeida, Dayane Celestino de, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Digital objects and multiliteracies for language teaching in the education of indigenous deaf people : challenges and proposals

Palavras-chave em inglês:

Digital learning objects

Indigenous

Deaf

LIBRAS

Indigenous sign languages

Multiliteracies

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Dayane Celestino de Almeida [Orientador]

Cláudia Hilsdorf Rocha

Monica Veloso Borges

Lilian Abram dos Santos

André Ribeiro Reichert

Data de defesa: 12-07-2024

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8206-9401>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8608168347538654>



BANCA EXAMINADORA

Dayane Celestino de Almeida

Cláudia Hilsdorf Rocha

Monica Veloso Borges

Lilian Abram dos Santos

Andre Ribeiro Reichert

**IEL/UNICAMP
2024**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós-Graduação do IEL

DEDICATÓRIA

Dedico esta poesia à minha mãe, com suas palavras diárias recebidas desde 6 de junho de 2021. Quando a pandemia de COVID-19 em 2020 colocou a tecnologia em nossas mãos, minha mãe começou a se comunicar comigo por meio de mensagens escritas de uma maneira única: tudo junto, sem espaços. Este poema reflete exatamente como ela se expressa, capturando a essência e a simplicidade do seu amor e cuidado.

Mãe você é minha poesia Shirley Vilhalva

Bom dia, mamãe linda,
Teus recados são poesia,
Bomdia limda você me manda,

Euestoucosaudade, me contagia.
Boanoitelimda, descanso em harmonia,
euteanolimda, me emociono tanto.
Boanoitedormicomdeus, sonhar é nosso canto,

Bomdiaeuvomomedico, sempre me adiantando.
Tocomsaudade, teu amor é abundante,
Deusteabemsoa, sempre confiantes.
Limdaeuestousaudadebeijo, saudade de ti!

Teus recados me incentivaram dia a dia,
Para escrever minha tese com sabedoria.
Dando maior apoio à minha produção,
Que vai dar novo olhar para futuras gerações,

E materiais didáticos para professores de indígenas surdos levar,
Dentro das escolas indígenas com a tecnologia lidar e um novo jeito de ensinar.
Sua espiritualidade me deu força e direção,
Obrigada, mamãe, por toda inspiração

AGRADECIMENTOS

Esta tese é um trabalho coletivo, pois contou com o apoio de minha família e de muitos amigos surdos e ouvintes que me acompanharam nessa jornada. Agradeço inicialmente à minha orientadora, a professora Dra. Dayane Celestino de Almeida, por sua orientação dinâmica e bilíngue, pelo apoio constante, pelas ideias inovadoras e por ajustar a escrita surda durante a construção da tese.

Às professoras Dras. Tania Lima, Ana Gediel, Tatiane Reis e ao professor Dr. João Gomes, Ms. Emeli Marques e aos colegas do Dinter Ana Lucia, Cleovia, Danieli, Elis, Gabriela, Juvenal, Marcio, Sóstenes e Themis, pelos dias que passamos dando suporte uns aos outros, meu agradecimento pela colaboração, disposição, alegria e por contribuírem significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e científico.

Agradeço também à professora Dra. Edinéia Tavares, que me apresentou ao Dicionário Paulo Freire, às Profas. Dra. Kelly Cezar e à Dra. Denise Silva pela luta pela Lei da Língua Terena de Sinais. Meus agradecimentos pelo apoio do diretor da Escola da Missão, professor Cícero Joaquim Gripp, que apoiou em todos os momentos, mesmo não sendo possível ir presencialmente, devido ao momento da pandemia do COVID-19 que fechou a escola. Ao Paulo Suzuki, minha gratidão por todas as pesquisas que necessitei: você me ajudou a encontrar e ainda ensinou os caminhos das bibliotecas virtuais.

Durante esta pesquisa, foi possível compreender melhor o campo estudado e não deixar de se atentar ao que envolve ser surda graças também ao olhar e à orientação da professora Dra. Cláudia Rocha e do professor Dr. Jair Silva a quem agradeço também por sua empatia com assuntos interculturais e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. À professora Dra. Carolina Pego, Dra. Mônica Veloso, por instruir o olhar intercultural, a Dra Nanci Bento, que proporcionou minha coorientação durante o mestrado do Me. surdo Mauricio Damasceno da UFBA, e aos professores Drs. Amaury Castro Junior e Anderson Lima, pela oportunidade de coorientar a pesquisa do mestrando de Paulo Vanderley Souza da UFMS, bem como à minha psicóloga, Orlanda da Silva, que me incentivou a escolher o concurso na UFMS e a fazer o doutorado, como terapia em momentos complexos de minha vida, gratidão!

À minha família, minha mãe, Albina, minha irmã e seu esposo, Renata e Renato, minha filha, Natany, minhas netas, Haryana e Ágatha, seus avós paternos, Sérvulo e Helena, e minha sobrinha, Daniela Vilhalva, pelo apoio nas leituras e pelas discussões com olhar tecnológico e psicológico, pelo amor, carinho e compreensão nos momentos de ausência, por motivos de minha dedicação aos estudos. Sou imensamente grata a todos vocês.

Às minhas assessorias textuais bilíngues, realizadas pela Dra. h.c. Suliane Kelly Aguirre de Barros, Dra. Shirley Porto, a doutoranda Joyce Almeida e Me. Mirian Silva, bem como a Dra. Neiva Albres pela ajuda na escrita surda e pelos momentos preciosos de comunicação em língua de sinais, meu muito obrigada.

Um agradecimento especial à querida amiga e professora Me. surda Renata Cristina dos Reis juntamente com o grupo de pesquisa do curso Constituição de Mestrandos e Doutorandos Surdos de Diálogo, de Escrita e de Artigos: Paula Cavaleiro, Giovana Oliveira e Maurício Damasceno; agradeço pelas ideias compartilhadas e pelos vídeos sobre diversidade cultural e linguística educacional. Aos amigos cachorreiros que me receberam em sua casa durante a ida para pesquisas Ana Lúcia e Marcos e incluo minha Cão Guia Rory, gratidão eterna.

Agradeço aos meus amigos indígenas e não indígenas surdos, aos ouvintes, professores e intérpretes das escolas indígenas, professora Andréia Jesus e Simone Freitas, e aos familiares indígenas, especialmente à professora mãe de surdo Dona Ondina Miguel, da Aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda. Suas ricas experiências com a língua indígena de sinais e a Libras foram valiosos momentos de aprendizado durante minha pesquisa de doutorado.

Agradeço à equipe de pesquisadores do Bioparque Pantanal, especialmente Maria Fernanda Balestieri, pelo apoio essencial nos momentos de aprendizagem com tradutores intérpretes de Libras no maior aquário de água doce do mundo. O Bioparque Pantanal, com seus pilares de educação ambiental, pesquisa, conservação, inovação, inclusão, lazer e cultura, proporcionou-me experiências transformadoras com tecnologia interativa. Destaco também o Projeto Ictiolinguística de Línguas de Sinais, realizado em parceria com a UFMS e UEMS, envolvendo pesquisadores surdos.

Às queridas intérpretes da Unicamp Juliana e Lilian, bem como à equipe da Secretaria do IEL. Aos intérpretes do Dinter da UFMS, André, Alex, Driele, Itamar, Janaina, presentes durante as aulas presenciais. Agradeço à professora Dra. Milene Bartolomei e ao professor Dr. Bruno Nantes pelo apoio em todos os projetos.

Por fim, expresso a minha mais profunda gratidão a todos os grupos de trabalho da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022 – 2023), aos colegas professores surdos que trabalham comigo atualmente e foram meus alunos da educação infantil no CEADA, Dr. Adriano Gianotto, Dranda Elaine de Oliveira e João Paulo Miranda da UFMS, a todos os colegas, professores, intérpretes, familiares de indígenas surdos que me apoiaram nesta jornada em busca de melhorias em diferentes aspectos e ao professor Me. David Santos, pelo apoio em diversos momentos sobre as ações a respeito da trajetória de luta para qualificação e melhoria da educação de indígenas surdos e do ensino de suas línguas indígenas de sinais.

RESUMO

Neste trabalho, temos como principal objetivo realizar um levantamento dos objetos digitais voltados para a educação indígena, com a finalidade de propor diretrizes para a criação de objetos digitais de aprendizagem (ODAs) focados em multiletramentos para o ensino de estudantes indígenas surdos. Essa proposta envolve as seguintes línguas: línguas indígenas de sinais (LIS) nas modalidades visuo-gestual e escrita, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa escrita. O ODA possibilita o uso de recursos visuais que facilitam a interatividade (Leffa, 1988, 2005, 2006, 2012), essenciais para o ensino de LIS e da língua escrita de etnias presentes em todos os territórios indígenas brasileiros. Contando com uma metodologia de cunho qualitativo e propositivo, também descrevemos e interpretamos o conteúdo de textos que foram encontrados em quatro bases de dados, são elas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Google Acadêmico; e SciELO. Nessas bases de dados, utilizamos as seguintes palavras-chave: “ensino de língua”, “indígena” e “surdo”, combinadas com o operador booleano AND (que significa “e” em português brasileiro), resultando na unidade de busca “ensino de língua AND indígena AND surdo”. Realizamos a análise dos textos selecionados para compor um banco de dados, pela qual constatamos a necessidade de estudos sobre objetos digitais e a sua aplicação para desenvolver a proposição pautada no multiletramento para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos. Como base teórica, o estudo está apoiado na discussão sobre os ODAs e o multiletramento. O ODA é um potencializador de aprendizagem que utiliza tecnologia para viabilizar texto, imagem, vídeos e outros arquivos que são necessários para facilitar o ensino de língua para os estudantes indígenas surdos. Multiletramento é uma abordagem educacional dinâmica que potencializa e valoriza a diversidade de modos de comunicação ao integrar habilidades como leitura visual, interpretação de imagens, língua de sinais e letramento tradicional, proporcionando aos estudantes indígenas surdos uma educação dentro de sua cosmovisão e de suas tradições étnicas. A pesquisa mostrou a necessidade urgente de novos estudos e meios tecnológicos voltados ao ensino de línguas a estudantes indígenas surdos, para que esses contribuam significativamente para a comunidade acadêmica indígena e para a sociedade em geral (Rojo, 2017). Como considerações finais, a proposta sugere o uso de vídeos, grafismos e imagens para a criação de ODAs e defende que é preciso ter uma concepção étnica, cultural e linguística para realizar um instrumento imagético representativo das línguas e culturas consideradas. Esperamos que este trabalho promova a preservação e o reconhecimento das línguas indígenas nas modalidades sinalizada, escrita e oral, principalmente quanto à identidade, arte e cultura desses povos, enfatizando a importância da diversidade linguística e cultural em escala global.

Palavras-chave: Objetos digitais de aprendizagem; Indígena surdo; Libras; Línguas indígenas de Sinais; Multiletramentos.

ABSTRACT

The main objective of this work is to conduct a survey of digital objects designed for indigenous education, with the aim of proposing guidelines for the creation of Digital Learning Objects (DLOs) focused on multiliteracy for teaching deaf indigenous students. This proposal involves the following languages: Indigenous languages in sign and written form, Libras and written Portuguese. The Digital Learning Object (DLO) encompasses possibilities for using visual resources that facilitate interactivity (Leffa, 1988, 2005, 2006, 2012). This concept is essential for teaching indigenous sign languages (LIS) and the written language of the ethnic group throughout Brazil's indigenous territory. The methodology is qualitative and propositional, and intended to describe and interpret the content of documents and texts that were searched in four databases: CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) Catalog of Theses and Dissertations; Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD); Google Scholar; SciELO. In these databases, the following keywords were used: “language teaching”; “indigenous” and “deaf”, combined with the Boolean operator AND (which means “and” in Brazilian Portuguese), resulting in the search unit “language teaching AND indigenous AND deaf” . The analysis was carried out using the selected data resources, which made it possible to study the digital objects and their application in developing the proposal on multiliteracy for the teaching of languages in the education of indigenous peoples. As a theoretical basis, the study is supported by the discussion on ODAs and multiliteracy. The ODA is a learning enhancer that uses technology such as text, images, videos and other files that are needed to facilitate language teaching for indigenous deaf students. Multiliteracy is a dynamic educational approach that enhances and values the diversity of modes of communication, integrating skills such as visual reading, image interpretation, sign language and traditional literacy, providing indigenous deaf students with an education within their worldview and traditional factors of their ethnicity. The research has shown that the existing data urgently needs new studies and technological strategies on language teaching for indigenous deaf students to make a significant contribution to the indigenous academic community and society in general (Rojo, 2017). As a result, the proposal suggests using videos, graphics and images to create ODAs. It is also necessary to demonstrate an ethnic, cultural and linguistic perspective in the use of images to represent the languages and cultures involved. It is hoped that this work will promote the preservation and recognition of indigenous languages in sign, written or oral modalities, especially the identity, art and culture of these peoples, emphasizing the importance of linguistic and cultural diversity on a global scale.

Keywords: Digital learning objects; Indigenous deaf; Libras; Indigenous sign language; multiliteracies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Professora e intérprete	65
Figura 2: Vídeo do IFMS com intérprete e professora	66
Figura 3: Tela de slide	72
Figura 4: Print de tela do Duolingo	74
Figura 5: Print de tela do Nheengatu App	75
Figura 6: Pai e filho indígena	77
Figura 7: História em quadrinhos	78
Figura 8: História em quadrinhos	79
Figura 9: História em quadrinhos	79
Figura 10: Sinalário em Libras	80
Figura 11: Infográfico	81
Figura 12: Principais famílias linguísticas	82
Figura 13: site LINKLADO	83
Figura 14: Necessidades de um pesquisador surdo	120

GRÁFICOS

Gráfico 1: Panorama quantitativo dos trabalhos encontrados	95
--	----

QUADROS

Quadro 1: Desafios e sua descrição	23
Quadro 2: Princípios e sua descrição:	25
Quadro 3: Revisão bibliográfica	93
Quadro 4: Síntese do corpus da pesquisa	96
Quadro 5: Etapas para criação de um ODA	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O DESPERTAR DA ESCOLHA DO TEMA	13
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	19
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	26
1.4 CONTRIBUIÇÕES E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	28
1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE	29
2 APORTES TEÓRICOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO	31
2.1 LÍNGUA DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NÃO INDÍGENAS E INDÍGENAS: UM BREVE PANORAMA	31
2.2 POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EMANCIPADORA DE INDÍGENAS SURDOS.....	38
2.3 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODAS)	45
2.4 OS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO INDÍGENA SURDO.....	49
2.5 ODAS NOS MULTILETRAMENTOS DE INDÍGENAS SURDOS.....	54
3 PROPOSIÇÕES PARA O USO DE ODAS NA EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS.....	57
3.1 O PÚBLICO-ALVO E AS SUAS CARACTERÍSTICAS	59
3.2 A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES NA CONSTITUIÇÃO DO ODA	60
3.3 TRANSVERSALIDADE	63
3.4 CONSTITUIÇÃO DO ODA.....	65
3.4.1 A função do ODA	68
3.4.2 Tipos de recursos que podem ser utilizados como ODAs	69
3.5 PROPOSIÇÕES GERAIS	84
4 REFERENCIAIS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	87
4.1 A NATUREZA DO ESTUDO	87
4.2 COLETA E SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	89
4.2.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de	

Nível Superior (CAPES)	91
4.2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	91
4.2.3 Google Acadêmico.....	92
4.2.4 SciELO.....	94
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	95
5 NAVEGANDO PELAS ÁGUAS DA PESQUISA: INDÍGENAS SURDOS NA JORNADA PELO ENSINO DE LÍNGUAS.....	98
6 PROPOSTAS DE ENSINO DE LÍNGUAS: O USO DE ODAS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA SURDA.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
Nos gritos das mãos indígenas surdas	121
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, iniciamos, na linha do que seguiria um prefácio, pela contextualização da escolha do tema, para posteriormente serem apresentados o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa para a realização dessa.

1.1 O DESPERTAR DA ESCOLHA DO TEMA

Com o intuito de contextualizar a escolha do tema da pesquisa “**Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos: desafios e proposições**”, explicarei, brevemente, a minha trajetória de vida, pois acredito que o meu interesse por trabalhar com a educação despertou-se logo em meus primeiros anos escolares. Logo nos meus primeiros anos de vida, eu comecei a admirar a figura do(a) professor(a) que se encontrava em frente à sala de aula. Naquela época, eu ainda não sabia nomear o que presenciava, só pude compreender e assimilar aquele espaço, o que acontecia nele e o que aquela pessoa significava muito tempo depois. No início, eu não compreendia o que representava ser uma professora, mas minha consciência imagética e meus sentimentos me diziam que ela me ajudaria a dar sentido às letras (palavras) que, naquele momento, eu não conseguia compreender, mas que estavam por todas as partes. Antes, sem uma língua definida e uma comunicação eficiente, as informações chegavam a mim, mas elas chegavam sem nenhum significado. Recordo-me que eu desejava atribuir significado a todas as palavras escritas na língua portuguesa, porém eu não possuía recursos linguísticos suficientes para fazê-lo. Naquele momento, a única opção que tive foi me tornar uma copista.

Também lembro-me de o meu conforto linguístico ter ocorrido pelo fato de a minha irmã ter estudado comigo na mesma sala: Ângela era meu porto seguro. Lembro-me que, além de eu fazer leitura de palavras faladas ou leitura labial da professora como era conhecida, minha irmã, para apoiar o meu aprendizado, também repetia para mim tudo o que ela falava, a partir de gestos indicativos, de sinais criados no contexto familiar, alguns emergencialmente, de apontamentos e outros recursos imagéticos disponíveis no momento, o que a impossibilitava de copiar o conteúdo em seu próprio caderno.

Naquele ano, com o apoio de minha irmã, consegui ser aprovada, mas, no ano seguinte, a escola mudou a minha irmã de sala e tive que criar novas estratégias para aprender o conteúdo. No entanto, não obtive muito sucesso. Percebi que desconhecia as palavras escritas e só

reconhecia as palavras quando eram lidas pelos lábios de minha irmã, pois ela as ilustrava da forma referida. Assim, sozinha, segui até chegar ao magistério.

Sabia que deveria procurar por algo como uma escola de surdos, já que, em uma dessas escolas, eu conseguiria me comunicar de forma mais eficiente e, portanto, também aprender com mais êxito. Em minhas buscas, encontrei, no ano de 1984, a primeira escola de surdos, que, naquela época, ainda era apenas um projeto¹. Tentei me matricular nessa escola e recomeçar tudo, pois eu queria aprender a ler conscientemente e entender o significado das palavras, mas não fui aceita porque eu falava português², e não somente língua de sinais. Então candidatei-me como voluntária, pois eu sentia necessidade de estar entre os meus pares surdos, com meus iguais.

Consegui a chance de ser estagiária nessa escola. Durante o estágio, tornei-me professora e, depois de um tempo, cheguei ao cargo de direção. Assim, fui vivenciando os diversos desafios da profissão: de ser uma profissional surda e de ter que fazer valer uma política linguística junto à política pública em espaços em que a língua oral prevalecia. Naquela época, a proposta de ensino não contemplava a necessidade dos estudantes surdos: muitos chegavam sem a Língua Brasileira de Sinais (Libras³) e, principalmente, sem a língua portuguesa. Os desafios eram muitos: famílias e alunos sem língua de sinais, professores sem conhecimento em Libras e funcionários sem o mínimo de comunicação com os alunos. Elaborei, diante disso, a proposta de construir uma formação para os professores em língua de sinais, pois, sem ela, era visível a não assimilação pelos alunos surdos do conteúdo que estava sendo oferecido.

Uma experiência que me auxiliou na compreensão e em minha prática como docente de estudantes surdos foi ter conhecido a educação bilíngue do povo xavante na Missão de Sangradouro⁴, em 1991, na comunidade indígena de São Marcos, perto do município de Barra

¹ Isto antes da criação do CEADA/MS (Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, Campo Grande, MS,) do CRAMPS (Centros Regionais de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social). A educação especial teve início, oficialmente, no Mato Grosso do Sul, a partir de 1981.

² A escola só tinha alunos que não falavam nem português e nem Libras. Os conteúdos curriculares eram ministrados por professores por meio da comunicação total, que se define como o uso de dois ou mais recursos diferentes de comunicação, entre eles: gestos, mímicas, língua de sinais, leitura labial, imagens, dança, teatro, entre outros (MS, 2019).

³ A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente como um meio legítimo de comunicação e expressão no Brasil. Trata-se de um sistema linguístico visual-motor que possui uma estrutura gramatical própria e é utilizado por comunidades surdas em todo o país. A Libras é uma língua de sinais completa e independente, cuja estrutura permite a transmissão eficaz de ideias e informações, refletindo a rica cultura e as experiências das pessoas surdas brasileiras. Essa forma de comunicação e expressão é apoiada por legislações que garantem seu uso e desenvolvimento no contexto educacional e social. (Brasil, 2002)

⁴ A Missão de Sangradouro começou com a aquisição de uma fazenda onde os bororos já trabalhavam, especialmente no cuidado com o gado, daí o nome "Sangradouro". Em 1957, a chegada dos xavantes trouxe mudanças significativas, incluindo reformas na educação, no internato, na catequese e nas atividades agrícolas, culturais e religiosas. Foi criado um internato exclusivo para os indígenas bororo e xavante. Em 2006, após

do Garças, no Estado de Mato Grosso, à qual fui convidada por meu colega de faculdade e seminarista Antônio Teixeira para conhecer a comunidade indígena e a escola bilíngue xavante. Foi nesse momento, dentro da escola xavante, que eu conheci, pela primeira vez, o ensino da língua materna para as crianças indígenas e a transição delas para uma escola não indígena, com ensino do português oral e escrito. Pude observar ali a proximidade entre as necessidades linguísticas dos indígenas ouvintes e as dos estudantes surdos urbanos.

Baseada nas necessidades que percebi e com a experiência vivida na comunidade xavante, iniciei um novo projeto para possibilitar a transmissão de informações para as aldeias de Mato Grosso do Sul. Com essa proposta eu e a equipe do CAS/MS (Centro de Apoio ao Surdo de Mato Grosso do Sul) iniciamos visitas às escolas das aldeias e a discussão dos atendimentos específicos para os indígenas surdos, com atendimento na língua de sinais das etnias e também em Libras, com atenção voltada à necessidade de abertura de uma sala de recurso multifuncional que garantisse o direito linguístico, que se faz por meio da acessibilidade linguística e promovesse as línguas de sinais e a escrita de forma dinâmica, juntamente com o trabalho dos intérpretes de línguas de sinais.

Continuei na luta por uma educação de surdos com qualidade. Em 1999, quando eu estava como diretora do CEADA (Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação), um episódio muito interessante ocorreu: a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) teve um olhar diferenciado em relação aos surdos e à língua de sinais. O secretário da época e sua equipe se reuniram, pela primeira vez, exclusivamente com os professores surdos e pediram para que eles se posicionassem em defesa da Libras, já que ela já era, desde 1993, reconhecida em Campo Grande e, desde 1996, no Mato Grosso do Sul.

Naquele momento, a SED/MS implantou um projeto que seguia os princípios da educação proposta por Paulo Freire. Nessa linha, o educador deve respeitar o desenvolvimento linguístico das minorias, o que possibilitaria o uso da primeira língua (L1) dos surdos, a Libras, e da segunda, o português surdo (ou seja, o português como segunda língua (L2)). Faz-se necessário explicar que a expressão “português surdo”, de certo modo, constitui-se como uma mobilização paralela do que temos para os indígenas ouvintes que buscam o reconhecimento do “português indígena”.

Em vista do apoio antes mencionado, iniciamos os atendimentos para as escolas indígenas com abertura de sala de recurso com amparo da equipe da SED/MS entre 1999 e

cuidadosa reflexão e estudo, a direção da escola foi entregue aos xavantes. Mais informações em <https://www.missaosalesiana.org.br/sao-jose-de-sangradouro/>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

2001. Esse foi um dos momentos mais importantes para a comunidade indígena surda e não indígena de Mato Grosso do Sul.

Em 2001, passei a atuar como técnica educacional da SED/MS e, simultaneamente, participei do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos do Ministério da Educação (MEC), que trabalhou para ofertar o curso de Libras para professores da capital. Posteriormente foram ofertadas visitas ao interior do estado com proposta de ofertar novos cursos de formação continuada para os professores, técnicos pedagógicos, intérpretes de Libras em formação e novos instrutores de Libras, a fim de atender a escolas do interior que tinham matrículas de alunos surdos. O trabalho era realizado em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, com a SED/MS e com a Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS).

Essa ação foi muito importante para a minha trajetória, pois possibilitou as minhas idas até as comunidades indígenas com o intuito de conhecer a realidade do estado em que se situavam e levar a possibilidade de formação em educação de surdos para os professores que atuavam com os alunos indígenas e não indígenas nas escolas urbanas e nas escolas dentro dos territórios daqueles. A partir disso, esses profissionais puderam conhecer a língua de sinais emergente⁵, a língua indígena de sinais, bem como suas particularidades, e os estudantes indígenas puderam ter acesso a intérpretes de línguas de sinais locais e de Libras, contratados pelo município ou pela SED/MS.

Desde os sete anos de idade eu já sabia que queria ser professora, pois cresci em um ambiente multilíngue, onde se falava guarani, espanhol, português e a língua de sinais. Essas línguas me influenciaram profundamente, e desde cedo eu já tinha o desejo de ensinar línguas. E esse trabalho despertou em mim o interesse em pesquisar mais sobre a língua de sinais, mais especificamente, as línguas de sinais utilizadas dentro do território indígena, e também me inspirou a buscar entender como a comunicação era estabelecida na comunidade. Então, em 2007, iniciei o mestrado com o propósito de mapear as línguas de sinais emergentes e concluí a pesquisa em 2009. Após o mestrado, em 2012, foi publicado o artigo 11, § 3º, da Resolução 05/2012 (Brasil, 2012), que discorre da seguinte forma:

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e

⁵ Língua de Sinais Emergente refere-se ao processo inicial de desenvolvimento de sinais visuais utilizados por surdos indígenas e seus familiares ouvintes dentro de suas comunidades. Esses sinais emergem naturalmente na interação com o meio, aproveitando a habilidade humana inata de adquirir e adaptar línguas. Como apontado por Nonaka (2004), esses sinais emergentes, muitas vezes conhecidos como sinais caseiros, representam o ponto de partida para a formação de novas línguas de sinais. À medida que os surdos indígenas interagem e compartilham esses sinais, eles podem evoluir e se consolidar em convenções linguísticas mais amplamente reconhecidas dentro das comunidades indígenas.

códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas (Brasil, 2012, art. 11).

No entanto, mesmo após a publicação da resolução, ainda encontrava-se um déficit no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas surdos que frequentavam as escolas indígenas, acarretado pela falta de recursos visuais⁶.

Com o meu trabalho e minhas pesquisas percebi que havia um isolamento entre os indígenas surdos, e decidi focar nesse grupo. Tenho 40 anos de experiência como professora na área de educação de surdos e 32 anos como pesquisadora indígena surda. Em minha trajetória observei como as famílias elencavam uma pessoa da família para cuidar da comunicação de membros mais novos que eram surdos.

Em uma visita que fiz há 30 anos, descobri que as pessoas que cuidavam da comunicação agiam como intérpretes informais, transmitindo o guarani para o português e depois para língua, de sinais, que nem sempre era a Libras, em alguns casos sinais caseiros⁷ ou emergentes. Minhas experiências na educação de línguas e na linguística aplicada foram essenciais para minha pesquisa de mestrado. Naquele momento fui em busca de indígenas surdos em diversas aldeias, inclusive em regiões distantes como o Pantanal, muitas vezes viajando de barco para aldeias isoladas.

Durante as viagens, descobri que, em algumas comunidades, as mães entregavam seus filhos surdos para outras famílias cuidarem, e essas crianças acabavam trabalhando como empregados. Essa realidade me impactou profundamente e reforçou minha motivação para lutar por melhores condições de comunicação e educação para os indígenas surdos.

Com base na minha experiência como pesquisadora e educadora surda, constatei a urgência da implementação de um contexto educacional multilíngue e diversificado, especialmente dentro das escolas e dos territórios que enfrentaram (e enfrentam) diversas barreiras linguísticas e culturais. É fundamental criar um ambiente acessível que contemple, de forma mais evidente e eficaz, o ensino de estudantes indígenas surdos. Isso pode ser realizado, principalmente, por meio da incorporação da tecnologia e da utilização das línguas

⁶ A sala contava com intérprete de Libras, mas eu sentia falta de recursos visuais, principalmente os que poderiam representar a cultura indígena nas aulas das línguas das etnias.

⁷ Línguas de Sinais Caseiros são gestos ou construções simbólicas criadas no ambiente familiar, formando um sistema convencional de comunicação, especialmente entre uma mãe ouvinte e seu filho surdo. Muitas vezes, as famílias utilizam esses sinais como uma alternativa, mesmo que, por vezes, relutem em adotar uma língua de sinais formal, temendo que isso possa interferir no aprendizado da fala pela criança.(Albres, 2005)

culturalmente relevantes para os povos indígenas surdos, incluindo o movimento da ancestralidade e o sistema imagético para uma aprendizagem mais dinâmica, proporcionando, desse modo, um espaço educacional para esses estudantes guiado pelos multiletramentos e permeado pelo pensamento emancipatório freireano.

Para tanto, seguiremos discutindo essa problemática, partindo do meu lugar de fala e das minhas vivências culturais cruzadas entre escola de surdos, escolas de ouvintes, urbanas ou nas aldeias, que contemplavam surdos com a atuação dos intérpretes. É primordial e significativo reconhecer que os indígenas surdos enfrentam desafios únicos na educação, que vão desde a falta de recursos e materiais educacionais adequados até a ausência de professores fluentes em línguas indígenas de sinais. Além disso, é fundamental considerar a interseccionalidade dessas identidades, que ainda não está presente nos livros. Não encontrei materiais didáticos com informações sobre suas etnias ou mesmo que referenciem o seu povo em materiais específicos da etnia e visuais, acompanhados da presença de conteúdo sobre as línguas indígenas de sinais.

Uma abordagem baseada nos multiletramentos pode proporcionar uma visão mais ampla e pela qual se percebe vital e significativo ter uma educação na qual há reconhecimento e valorização das diferentes formas de expressão e comunicação em diferentes atividades propostas. Ao mesmo tempo, o pensamento emancipatório freireano nos desafia a buscar a autonomia e a libertação dos indivíduos, promovendo uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também capacita os estudantes a questionar, refletir e agir criticamente em sua realidade, dentro de seu ambiente e fora dele. Essa vivência, encontrei em poucas escolas indígenas que tinham intérpretes indígenas e que também atuavam em salas de atendimento educacional especializado (AEE).

Concomitantemente a essa visão, é essencial promover uma educação que respeite e integre as diversas identidades, a arte e as experiências dos indígenas surdos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para que possam se desenvolver plenamente e contribuir de maneira significativa para as suas comunidades e coletividades, de modo a ampliar com múltipla visão os saberes culturais de cada povo indígena, considerando o respeito para que o pensamento se agregue da melhor forma possível dentro e fora do território.

Inicialmente, quando entrei para o doutorado, pretendia continuar na linha da comunicação e das interações linguísticas em sala de aula, mas, com a pandemia de COVID-19 e a necessidade do distanciamento social, esse interesse foi adaptado. Optei por realizar um levantamento dos recursos tecnológicos que auxiliam na superação da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa decisão, determinei meu objeto de pesquisa: os objetos

digitais para aprendizagem de Libras e línguas indígenas de sinais, sobre os quais pretendo analisar a potencialidade quanto ao multiletramento de estudantes indígenas surdos.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Cruz; Monteiro, 2019), em 2018, houve 256,9 mil matrículas de estudantes de etnias diversas na educação indígena. No referido ano, existiam, aproximadamente, 2.373 escolas indígenas de educação básica no Brasil assim distribuídas: 1.677 no Norte, 276 no Nordeste, 58 no Sudeste, 150 no Sul e 248 no Centro Oeste. A maior parte das matrículas (cerca de 65%) estava concentrada no Norte do país, uma vez que a região amazônica abriga o maior número de povos originários.

Outro dado relevante é que um total de 72,1% do ensino nas escolas em terras indígenas foi realizado em língua local, o que reforça que, além da língua, a cultura e o fortalecimento da identidade são as bases da educação indígena, como o próprio Anuário de Educação menciona:

Programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades; e a valorização de suas línguas e ciências; além de garantir aos povos indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (Cruz; Monteiro, 2019, p. 129).

Os dados da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do MEC indicam que, em 2012, 228 estudantes, entre eles surdos, deficientes auditivos e surdocegos, estavam frequentando escolas indígenas em 12 unidades da Federação, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e médio. Vale ressaltar que tais dados referem-se à quantidade de indígenas surdos matriculados na educação básica, nos quais, portanto, não constam informações sobre a presença de indígenas surdos no ensino superior.

Um documento importante no campo da educação é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. O documento foi elaborado com o objetivo de orientar o desenvolvimento de currículos que respeitem e valorizem a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas, mas ele apresenta algumas lacunas. No que tange à diversidade linguística, o documento menciona que "os brasileiros surdos, não podemos nos esquecer, também têm a sua própria língua: a língua de sinais" (p. 115). No entanto, em nenhuma parte do texto há referência às línguas indígenas de sinais.

Adicionalmente, o documento não aborda o uso de tecnologias digitais no ensino, o

que pode ser compreendido pelo contexto histórico de sua publicação, em 1998, quando o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem não era parte integrante do cotidiano das escolas públicas brasileiras. Esse cenário evidencia a necessidade premente de atualização desse Referencial, de modo a contemplar as evoluções tecnológicas e as demandas linguísticas contemporâneas da educação indígena.

Os documentos do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que dispõem sobre o ensino escolar indígena em relação à educação básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul indicam que:

No que tange à política de gestão e financiamento da educação escolar indígena, foram criados por meio do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, os Territórios Etnoeducacionais (TEEs), espaços sociogeográficos que visam clarificar as relações intersocietárias construídas no processo histórico de lutas e de reafirmação identitárias dos povos indígenas para a garantia de seus territórios, bem como desenvolver políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento, na perspectiva de cooperação entre os entes pertencentes aos sistemas federal, estadual e municipais de ensino. No Estado, foram criados dois Territórios Etnoeducacionais⁸: TEE Cone Sul, ao qual estão diretamente ligadas às etnias Guarani e Kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, com as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena. No que se refere à educação e analisando a situação das escolas destinadas aos indígenas, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constata-se uma pluralidade de situações, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade de educação intercultural e bilíngue/multilíngue às comunidades indígenas. Em Mato Grosso do Sul, há escolas localizadas em áreas indígenas pertencentes às redes estadual e municipais de ensino e, ainda, escolas administradas pela iniciativa privada. Atualmente, as comunidades indígenas do Estado podem optar pela educação escolar específica, e, ainda, definir a qual sistema de ensino suas escolas deverão estar vinculadas (CEE/MS, 2015, p.2).

É possível perceber, a partir dessas informações, que a educação indígena tem como base a reafirmação da identidade por meio da valorização da língua e da cultura do seu povo.

No Brasil, a educação de estudantes indígenas surdos tem sido abordada como uma problemática de investigação (Giroletti, 2008; Vilhalva, 2009; Azevedo, 2015; Godoy, 2020; Gomes; Vilhalva, 2021). Durante a minha pesquisa de mestrado (Vilhalva, 2009), fiz algumas observações sobre as seguintes escolas indígenas: Escola Indígena Tengatui Marangatu, Escola Indígena Agostinho e Escola Indígena Araporã, em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Inserida em suas salas de aula, pude notar a falta de materiais visuais que fossem acessíveis

⁸ Os territórios etnoeducacionais são espaços delimitados que correspondem às áreas de ocupação tradicional de um ou mais povos indígenas, levando em conta suas especificidades culturais, linguísticas e sociais. Essa organização territorial tem como objetivo principal promover uma educação que não só respeite, mas que também valorize e fortaleça as culturas indígenas, garantindo que os processos educativos estejam profundamente enraizados nas práticas culturais e na língua materna de cada comunidade. (Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009).

e adequados ao contexto da educação indígena, além de que o material utilizado não tinha resultados quanto a aprendizagem dos estudantes. Embora exista a Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2012), que, em seu artigo 11, sugere um ensino mais adequado aos estudantes indígenas surdos, o contexto que encontrei foi o de uma sala de aula com diálogo restrito entre os indígenas surdos e os demais estudantes, os intérpretes, os professores e outros profissionais da escola. Os recursos observados na sala de aula consistiam em letras do alfabeto manual e alguns cartazes (pouco utilizados nas aulas) com sinais que traziam informações relativas à língua de sinais. As imagens dos sinais em Libras eram retiradas da *internet* de forma isolada, sem serem estabelecidas conexões com a cultura indígena e/ou com a cultura surda.

Hoje, revisitando os dados da referida pesquisa, compreendo que o aprendizado de indígenas surdos se tornaria mais efetivo se a escola, apoiada na tecnologia, utilizasse linguagens imagéticas conectadas com as experiências visuais dos estudantes surdos e com as línguas que circulam pela escola (línguas de sinais emergentes, Libras, línguas da etnia — em suas modalidades oral ou escrita —, português e a língua estrangeira ofertada). Nesse contexto, torna-se importante trazer para a sala de aula as especificidades da cultura local, as experiências e vivências dos educandos. Essa compreensão foi suscitada pela indagação feita por Freire (2019, p. 32): “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Assim como Paulo Freire (2019), entendo que a educação é um ato político, porque ela está interessada na emancipação humana, ou seja, na formação de pessoas capazes de ler o mundo e de agir nele, de forma consciente e autônoma. Para ele, a educação é uma necessidade da nossa espécie, em face do reconhecimento da incompletude humana:

É na inconclusão do ser, que se reconhece como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (Freire, 2019, p. 57).

Em se tratando da educação de surdos, é preciso considerar que a pessoa surda lê o mundo e age nele com base nas suas experiências visuais. A visualidade é, portanto, um princípio basilar da pedagogia surda (Perlin, 2003, 2004, 2018; Perlin; Miranda, 2003, 2011; Vilhalva, 2004; Campello, 2007, 2008; Lima; Vilhalva, 2020; Perlin; Strobel, 2007; Strobel, 2008, 2009; Rangel; Stumpf, 2012; Silva et al., 2014). Isso porque a visualidade auxilia o estudante surdo a perceber, refletir, compreender, agir e, assim, construir suas próprias experiências visuais. Campello (2008) coloca que:

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas, informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender (Campello, 2008, p. 22).

Diante do discutido, podemos dizer que a visualidade é a forma de compreensão que se baseia na percepção visual, isto é, a informação é não só percebida, mas também interpretada por meio do olhar. Nesse sentido, a visualidade é muito mais do que apenas uma representação literal do que é visto, pois ela envolve uma interação complexa entre o observador e a imagem, incluindo a interpretação subjetiva, a cultura, as experiências passadas e as diferentes formas de classificar e categorizar as informações visuais; por isso, é por ela que o estudante indígena surdo será capaz de compreender e aprender as línguas ao seu redor.

Desse modo, ao partir da importância da visualidade, passamos a repensar a maneira de ofertá-la dentro do ambiente educacional do indígena surdo ou, em outras palavras, a repensar como empregar o “uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, áudio visual, espacial, tátil e oral” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 47). Essa multimodalidade vai ao encontro do campo das “tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidades orais, visuais e gestuais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 47).

De acordo com essa concepção multimodal, podemos conceituar os objetos digitais de aprendizagem (ODAs) como recursos educacionais digitais interativos os quais abrangem diversos formatos, como textos, imagens e vídeos, projetados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. No contexto do ensino de línguas de sinais para estudantes indígenas surdos, os ODAs desempenham um papel fundamental ao permitir que a língua indígena de sinais seja visualmente projetada, possibilitando o acompanhamento das informações transmitidas por meio de imagens correspondentes conforme planejado pelo professor.

Esses recursos possibilitam um acesso amplo às informações e permite sua projeção em momentos diferentes, podendo essas serem exemplificadas por diversas mídias. De tal maneira, os ODAs proporcionam acesso a conteúdos visuais e linguísticos como meio de aprendizado para surdos, uma vez que a língua de sinais é visual, interativa e pode ser adaptada para atender às necessidades e variedades de expressão de culturas específicas de cada grupo.

O multiletramento, que se refere à capacidade de compreender e produzir textos em

diferentes modalidades da linguagem (escrita, sinalizada, cinestésica, desenhada, entre outras), é uma habilidade essencial promovida pelos ODAs. Ao oferecerem uma variedade de recursos, como animações, exercícios práticos e jogos educativos, os ODAs permitem que os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas em múltiplas formas de expressão.

Dessa forma, os ODAs promovem uma aprendizagem mais autônoma e podem ser apropriados culturalmente de acordo com cada etnia, oferecendo recursos que não apenas auxiliam no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades linguísticas, mas também fortalecem a identidade cultural dos estudantes indígenas surdos, ainda fomentando o multiletramento ao prepará-los para compreender e se comunicar em diversas modalidades de linguagem.

A seguir, apresentamos dois quadros, um com desafios para a viabilização do ensino de língua dentro da escola indígena utilizando ODAs e outro com princípios norteadores para essa implementação.

Quadro 1: Desafios e sua descrição

Desafios	Descrição
Acesso à Tecnologia e Melhoria de Infraestrutura	Melhorar a infraestrutura das escolas para viabilizar a utilização de ODAs, disponibilizando uma conexão de <i>internet</i> estável e rápida — dependendo da distância da escola indígena e da localização do território, a melhor alternativa seria a <i>internet</i> via satélite; oferecer dispositivos digitais adequados aos estudantes e em quantidade suficiente; proporcionar treinamento para professores, funcionários e aos familiares sobre o uso eficaz dos ODAs e disponibilizar suporte técnico para resolver problemas de tecnologia; garantir que os estudantes indígenas tenham acesso a dispositivos tecnológicos e à <i>internet</i> em seu local de residência.
Formação e Capacitação de Professores e TILS	Ofertar formação e capacitação de professores e tradutores intérpretes de línguas de sinais (TILS), sejam eles indígenas ou não indígenas, para atuarem com estudantes indígenas surdos em escolas nos territórios indígenas, a fim de que os ODAs sejam utilizados de maneira eficaz em sala de aula.
Conteúdo Culturalmente Relevante	Desenvolver ODAs que respeitem e incorporem a cultura indígena, a língua indígena nas suas diferentes modalidades (sinalizada, falada e escrita), tornando, assim, a língua indígena de sinais (LIS ⁹) uma língua em expansão na comunidade indígena surda, enfatizando a cultura local e fortalecendo a indissociabilidade entre língua e cultura.

⁹ A Língua Indígena de Sinais (LIS) como um sistema linguístico visuo-gestual desenvolvido e utilizado por comunidades indígenas para a comunicação entre os surdos e com os ouvintes dentro dessas comunidades. A LIS é profundamente enraizada nas tradições culturais, crenças, e valores da comunidade indígena específica, refletindo sua cosmovisão, modos de vida e natureza. A língua de sinais indígena é nomeada de acordo com a língua oral indígena predominante na comunidade. Por exemplo, Língua Indígena Pataxó de Sinais (LIPS), Santos, 2024, p. 31. Além disso, algumas línguas indígenas de sinais são denominadas como língua de sinais da etnia e utilizam diretamente em sua nomenclatura o nome do povo ou da língua indígena, como exemplificado por Kakumasu (1968) e Brito (1993) com a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), e por

Línguas de Sinais Indígenas	Criar ODAs que também evidenciem a LIS, que pode ser diferente da Libras de comunidades não indígenas e ainda da Libras sinalizada pelos indígenas ¹⁰ .
Avaliação de Aprendizagem	Desenvolver métodos para avaliar o progresso da aprendizagem das línguas dos estudantes indígenas surdos ao usarem ODAs.
Participação Ativa no Uso da Tecnologia pelos Estudantes Indígenas Surdos	Manter os estudantes motivados a usarem ODAs. Ao incorporar ODAs em práticas educacionais, é importante serem criadas experiências de aprendizagem interativas e multilíngue tanto em suas línguas nativas como na Libras de forma relevante. A relevância pode ser alcançada por meio da seleção cuidadosa de recursos digitais que atendam aos interesses e às necessidades dos estudantes indígenas, respeitando as suas etnias de forma que a interação e a colaboração estejam presentes no trabalho de ensino de línguas. Além disso, é essencial oferecer suporte contínuo aos estudantes de forma que esses possam ser incentivados à exploração ativa dos ODAs e destacar sua importância para o processo de aprendizagem.
Incentivo aos Pais e Demais Familiares	Incentivar os pais e familiares a se tornarem bilíngues em línguas de sinais, sejam as LIS, a Libras ou outras línguas culturais presentes, contribuindo para a aprendizagem de seus filhos dentro de sua etnia. Isso é de fundamental importância, pois auxiliará na transmissão de conhecimentos sobre a natureza, ancestralidade, rituais e outras atividades importantes. Essa colaboração facilita o uso de ODAs para a aprendizagem, incluindo atividades como contação de histórias e jogos que integram a cultura e a identidade étnica dos estudantes.
Privacidade e Segurança com o Uso da Tecnologia	É essencial garantir a privacidade e a segurança dos estudantes indígenas surdos ao utilizarem ODAs. Isso envolve trabalhar e adotar medidas para proteger os dados pessoais dos estudantes e garantir que as plataformas e os aplicativos utilizados sejam seguros e estejam em conformidade com as regulamentações de privacidade. De todas as formas, promover a educação digital entre os estudantes, ensinando-lhes boas práticas de segurança <i>on-line</i> e incentivando-os a reportar qualquer atividade suspeita. Os professores devem criar um ambiente seguro para se utilizarem ODAs para a aprendizagem.

Giroletti (2007) com os Sinais Kaingang na Aldeia (SKA) (Vilhalva, 2009, p. 50)

¹⁰ Durante meu mestrado, estive na comunidade indígena Jaguapiru. Em uma escola indígena dessa comunidade, observei, por parte dos estudantes indígenas surdos, uma interessante fusão linguística ao longo do tempo. Inicialmente, esses alunos se comunicavam predominantemente pela LIS, que é intrínseca à sua cultura e comunidade. No entanto, com a introdução e o aprendizado da Libras, comecei a notar a formação de uma linguagem híbrida, que pode ser denominada como "Libras Indígena". Essa linguagem combina elementos da Libras e da LIS, criando uma forma única de comunicação que reflete tanto suas raízes culturais quanto a nova língua aprendida. Esse fenômeno não só enriquece a comunicação, mas também evidencia a adaptabilidade e a riqueza cultural dos estudantes, mostrando como a educação pode ser um poderoso instrumento de integração e preservação cultural.

Financiamento	<p>Garantir financiamento adequado é crucial para implementar e manter o uso de ODAs na escola. Tal financiamento pode ser obtido por meio de um projeto educacional bilíngue, essencial principalmente em escolas indígenas em que o uso de ODAs é fundamental para promover a aprendizagem bilíngue e preservar a cultura e as LIS. O financiamento adequado permite a aquisição de equipamentos tecnológicos, acesso à <i>internet</i> de qualidade, treinamento de professores e suporte técnico, garantindo, assim, uma implementação eficaz e sustentável dos ODAs nas escolas desde a educação infantil até o ensino superior, com efeitos para a vida.</p>
----------------------	--

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 2: Princípios e sua descrição:

Princípios	Descrição
Cultura e Identidade	Utilizar ODAs que reconheçam e valorizem a cultura e identidade dos estudantes indígenas surdos, promovendo uma educação que seja sensível às suas tradições, às LIS e aos conhecimentos ancestrais, incluindo as artes e os grafismos indígenas.
Direito Linguístico	Garantir o direito linguístico por meio da acessibilidade linguística dos estudantes indígenas surdos, assegurando que os ODAs sejam desenvolvidos de maneira a atender às suas necessidades específicas de comunicação e aprendizagem.
Empoderamento e Participação	Priorizar princípios que promovam o empoderamento e a participação ativa dos estudantes indígenas surdos em seu próprio processo de aprendizagem, dando-lhes lugar de fala e autonomia para explorar seus interesses e expressar suas opiniões em sua língua de conforto.
Colaboração e Cocriação	Incentivar a colaboração e a cocriação entre os estudantes indígenas surdos e seus educadores na concepção e no desenvolvimento de ODAs, garantindo que estes atendam às suas necessidades e aos seus interesses de forma significativa.
Flexibilidade e Personalização	Promover a flexibilidade e a personalização dos ODAs, permitindo que os estudantes indígenas surdos acessem o conteúdo de acordo com seu ritmo e sua forma de aprendizagem e adequem os ODAs às suas necessidades individuais.
Interculturalidade e Interseccionalidade	Ressaltar e reconhecer a interculturalidade e interseccionalidade das identidades dos estudantes indígenas surdos, promovendo uma abordagem de ensino que integre diferentes perspectivas culturais e identitárias.

<p>Desenvolvimento de Habilidades Críticas e Reflexivas</p>	<p>Realçar princípios que promovam o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e que fortaleçam a identidade dos estudantes indígenas surdos, auxiliando-os a analisar criticamente o mundo ao seu redor e a se posicionarem de maneira consciente em diferentes situações.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora

Diante do exposto, escolhemos os ODAs como foco principal deste trabalho, reconhecendo sua significativa contribuição como ferramenta educacional. O objetivo é investigar o desenho educacional dos ODAs no ensino de línguas, destacando a importância da visualidade e da interatividade. Consideramos esses elementos essenciais para proporcionar uma formação integral, baseada nas potencialidades de multiletramentos dos estudantes indígenas surdos. Além disso, a abordagem é orientada pela perspectiva da educação emancipatória e da autonomia e especialmente voltada para os estudantes indígenas surdos.

Essa escolha se justifica pela intrínseca ligação entre a multimodalidade, que envolve diferentes formas de comunicação, como texto escrito, imagem e som, e os ODAs. Essa conexão é fundamental, pois os ODAs têm o potencial de integrar diversas modalidades de comunicação em um único recurso educacional, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente para os alunos surdos indígenas. Consideramos os ODAs como contribuições importantes na educação, pois permitem a adaptação do conteúdo para atender às necessidades específicas dos alunos, respeitando sua cultura e identidade.

Neste estudo, propomos um conjunto específico de ODAs, selecionados com base em sua capacidade de promover uma educação transformadora para estudante indígena surdo. Nosso objetivo é explorar como esses ODAs podem ser utilizados de maneira eficaz, considerando a perspectiva dos multiletramentos, para fortalecer a educação desses estudantes e promover uma aprendizagem significativa.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

O multilinguismo nas escolas e comunidades indígenas, que é foco deste estudo, envolve a coexistência de várias línguas, incluindo a língua majoritária (normalmente o português), as línguas maternas da comunidade, as LIS e a Libras. O objetivo do multilinguismo nesse ambiente escolar é promover a diversidade linguística e cultural, respeitando as línguas maternas, e criar espaços de aprendizado intercultural nas escolas indígenas.

A educação indígena multilíngue, para esta pesquisa, tem interface com a educação geral, com a do campo e a quilombola e, portanto, deve assegurar que seus recursos e serviços estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos, com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Desse modo, pretendemos realizar uma análise do que tem sido pesquisado e publicado sobre a educação de indígenas surdos, a fim de que compreendamos como essa educação vem ocorrendo, especialmente no contexto do ensino da LIS e no da utilização de ODAs nos espaços escolares.

A partir dessa perspectiva, voltamos nosso olhar aos ODAs que podem ser utilizados na aprendizagem do estudante indígena surdo dentro das escolas indígenas, uma vez que, diferentemente de um livro didático tradicional, os ODAs serão capazes de oferecer uma visualização do conteúdo em movimento e contemplar o multilinguismo presente nessas comunidades. Portanto, os ODAs deverão ser desenvolvidos assegurando a presença constante da visualidade.

Nos objetos digitais para o ensino de língua de sinais, devem estar presentes a interatividade e o movimento já que:

por ser uma língua viso-espacial, a Libras apresenta peculiaridades específicas distintas das línguas orais. Por exemplo, um dos componentes fonológicos da Libras é o movimento e, infelizmente, as cartilhas não possibilitam a visualização do movimento (Lebedeff; Santos, 2014, p. 1077).

O multiletramento e o multilinguismo se entrelaçam nas escolas indígenas, especialmente para estudantes indígenas surdos, que têm uma experiência diversificada com as várias formas de linguagem. Cabe frisar que esses estudantes não apenas lidam com diferentes línguas, mas também com as diferentes modalidades delas, como as demais línguas de sinais e as línguas escritas. Essa diversidade linguística e cultural não só enriquece suas experiências educacionais focadas no ensino de língua, mas também fortalece sua conexão com as próprias identidades e culturas.

Ao reconhecer e valorizar essa diversidade, as escolas indígenas não apenas promovem a preservação das culturas indígenas, mas também reconhecem a importância da cultura surda como parte integrante desse contexto. O multiletramento potencializa a aprendizagem dos estudantes tanto de forma individual quanto de forma coletiva, devido à colaboratividade. Ao oferecer uma gama de abordagens e ferramentas que respeitam e incorporam essas diferentes formas de comunicação, a utilização de ODAs para o ensino de línguas nesse contexto multilíngue, além do aprendizado da língua, pode auxiliar na interação e participação dos

estudantes em diversos contextos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Entre os estudos sobre as potencialidades de multiletramentos para estudantes indígenas surdos, o ODA é o que aparece como capaz de atender a essas especificidades, uma vez que sua proposta é multilíngue, ou seja, não é desenvolvido somente em Libras ou português escrito, mas também em LIS e na língua escrita da etnia, com uma perspectiva assegurada da educação de surdos no Brasil e de valorização da(s) cultura(s) e da ancestralidade do povo indígena.

A finalidade deste estudo é, portanto, propor novas formas de desenvolver ODA para o ensino de línguas sob a perspectiva dos multiletramentos, de modo a contribuir com o avanço da inovação tecnológica dentro da sala de aula. Acreditamos que seu uso levará o estudante indígena surdo a uma melhor compreensão e aprendizagem das línguas de sinais e línguas escritas, além de contemplar melhor os dados culturais da etnia. Com apoio no pensamento freireano, o qual defende uma educação emancipatória, e nas teorias dos multiletramentos, as quais advogam em favor da pluralidade cultural, linguística e identitária nas práticas de linguagem, as perguntas que orientam esta pesquisa são:

- a) Quais são as principais características de um ODA necessárias para o ensino de línguas aos estudantes indígenas surdos?
- b) Quais são as possibilidades de multiletramentos que podem ser observadas a partir dos ODAs destinados às escolas indígenas que incorporam estudantes surdos?
- c) O que dizem as pesquisas sobre indígenas surdos em busca de dados propositivos para o ensino de línguas?

1.4 CONTRIBUIÇÕES E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Esta pesquisa traz uma contribuição inédita ao explorar os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) no ensino de línguas para estudantes indígenas surdos, mas além disso, também atua como uma denúncia contundente da ausência de políticas públicas adequadas para essa população. A tese evidencia a urgência de ações concretas que respeitem e atendam ao direito linguístico e às necessidades educacionais dos povos indígenas surdos. E até o momento, não foram identificados estudos que abordem especificamente essa interseção, o que destaca o caráter pioneiro deste trabalho.

A relevância da pesquisa está na proposição de novos direcionamentos para o ensino das LIS, da Libras e das línguas indígenas na modalidade escrita. O objetivo é desenvolver

estratégias inovadoras que integrem ODAs nas práticas pedagógicas, considerando as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes indígenas surdos.

Em vista disso, podemos contribuir para o cenário apontado por Lima (2019):

[...] existe uma real necessidade de os estudantes surdos terem acesso aos arranjos de linguagens oportunizadas pelas tecnologias, principalmente nos espaços educacionais.[...] A **tese inicial** é de que existe um descompasso entre as práticas de ensino de línguas e de comunicação propiciadas na/pela escola e a realidade comunicacional de estudantes surdos caracterizada pelo uso de redes sociais da web (Lima, 2019, p. 126, grifo do original).

Além disso, a pesquisa visa expandir o uso dos ODAs como ferramentas de apoio, tanto para professores que ensinam estudantes indígenas surdos de diferentes etnias quanto para os próprios estudantes. Esses recursos servirão como instrumentos práticos e visuais de aprendizagem, promovendo melhorias na metodologia de ensino de línguas e no trabalho didático. O foco para a aplicação desses recursos estará no ensino de leitura, que é particularmente relevante, dado que, diferentemente da aprendizagem da leitura para os ouvintes, baseada no entendimento auditivo e escrito das palavras, os surdos dependem de suas experiências visuais para a interpretação de texto.

A leitura e a aprendizagem dos estudantes surdos são enriquecidas por meio de imagens, sejam elas estáticas ou dinâmicas. Ao expandir as possibilidades de leitura visual, a pesquisa espera que os estudantes indígenas surdos possam gradualmente identificar a relação entre os objetos (imagens) e seus significados. Dessa forma, esses estudantes irão construindo seu capital cultural, o que lhes permitirá compreender melhor as palavras e os conceitos apresentados no ambiente educacional multilíngue.

A introdução e integração de ODAs representam uma oportunidade significativa para aprimorar o ensino de línguas a estudantes indígenas surdos, promovendo a acessibilidade e a sensibilidade às suas necessidades linguísticas e culturais.

1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE

Este trabalho está estruturado de maneira a conduzir o leitor por uma jornada que vai desde a fundamentação teórica até as propostas práticas e conclusões finais. A seguir, apresentamos um panorama dos capítulos que compõem este trabalho.

No Capítulo 2, intitulado “Aportes teóricos: apresentação e discussão”, são apresentados e discutidos os principais referenciais teóricos que fundamentam o estudo. Nele, exploramos as teorias e os conceitos essenciais para a compreensão da educação de indígenas

surdos e o uso de ODAs, delineando diretrizes para a criação desses com a finalidade de promover a participação e o diálogo dos estudantes surdos, partindo de inspirações nos princípios de Paulo Freire e na perspectiva dos multiletramentos.

No Capítulo 3, “Proposições para o uso de ODAs na educação de indígenas surdos”, propomos um conjunto de estratégias e práticas pedagógicas para a integração eficaz de ODAs no ensino de línguas para esse grupo específico. Destacamos, nesse processo, a importância do diálogo genuíno entre professor e aluno, da contextualização cultural de atividades e do respeito pela diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas.

Em seguida, no Capítulo 4, “Referenciais e percursos teórico-metodológicos”, detalhamos os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, descrevemos os métodos de coleta e análise de dados, bem como os critérios de seleção dos materiais estudados.

No Capítulo 5, “Navegando pelas águas da pesquisa: indígenas surdos na jornada pelo ensino de línguas”, apresentamos os resultados das pesquisas realizadas e a análise do conteúdo.

No Capítulo 6, “Propostas de ensino de línguas: uso de ODAs para uma educação indígena surda”, desenvolvemos propostas práticas para o ensino de línguas utilizando ODAs. Esse capítulo visa oferecer soluções viáveis e adaptáveis para educadores e instituições que trabalham com indígenas surdos.

Finalmente, no Capítulo 7, “Considerações Finais”, sintetizamos os principais achados da pesquisa e refletimos sobre as implicações teóricas e práticas dos resultados, bem como sugerimos direções para futuras pesquisas e práticas educacionais.

2 APORTES TEÓRICOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Este estudo foi desenvolvido com base nas contribuições teóricas de diversos autores do campo da linguística aplicada. Nosso foco é o ensino de línguas, especificamente, aquele por meio do uso de ODAs, e a interface desses com os multiletramentos.

Entre os autores que fundamentam nosso estudo estão Leffa (1988, 2005, 2006, 2012), Rojo (2006, 2012), Rocha (2010), Barbosa (2010), Street (2014), Moita Lopes (2006) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Esses estudiosos fornecem uma base sólida para nossa compreensão dos multiletramentos e do seu papel no ensino de línguas.

Além disso, baseamo-nos em Quadros (2019) para as definições linguísticas a respeito das línguas de sinais, que são cruciais para nosso estudo, pois reconhecemos a importância das línguas de sinais na educação bilíngue de surdos.

Recorremos também a publicações importantes como a “Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior” (Nascimento *et al.*, 2021) e a “Coleção ensinar e aprender em Libras: referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos: da educação infantil ao ensino superior” (Stumpf; Linhares, 2021).

Por fim, no que diz respeito à construção dos saberes, baseamo-nos nas ideias de Freire (1981, 1983, 1985, 1987, 2001, 2019). Suas teorias sobre a educação crítica e a pedagogia do oprimido são fundamentais para a nossa abordagem.

2.1 LÍNGUA DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NÃO INDÍGENAS E INDÍGENAS: UM BREVE PANORAMA

O estatuto linguístico das línguas de sinais foi reconhecido apenas na década de 1960, a partir dos trabalhos do linguista norte-americano William Stokoe. O pesquisador e professor da Universidade de Gallaudet¹¹ publicou a monografia “Estrutura da língua de sinais: um esboço da comunicação visual dos sistemas dos surdos americanos” (Stokoe, 2005), mostrando ao seu campo de pesquisa que o funcionamento da língua de sinais com a qual tinha contato era análogo ao funcionamento das línguas orais.

O trabalho de Stokoe foi revolucionário para a época, uma vez que promoveu

¹¹ Fundada em 1854 nos Estados Unidos, a Universidade de Gallaudet é a única universidade do mundo voltada às pessoas surdas. Conheça mais em: <https://www.gallaudet.edu/about/glance>.

mudanças sociais e intelectuais. Em sua pesquisa, ele explica que o sistema empregado pelos surdos em sua comunicação diária não é apenas uma comunicação simplificada ou um sistema de comunicação “inferior”/“incompleto”, mas sim o de uma língua natural em uma modalidade diferente da oralizada: a visuoespacial. Esse reconhecimento linguístico favoreceu a identificação dos surdos como uma minoria linguística. Assim, crianças, jovens e adultos surdos passam a ter direitos linguísticos. A partir de então, as comunidades surdas em todo o mundo passam a defender seu direito à educação enquanto uma educação à minoria linguística.

Segundo Monteiro *et al.* (1995) uma minoria linguística é um grupo que usa uma língua diferente daquela da maioria da população regional ou do Estado. Isso é evidente em situações de preservação linguística como na comunidade surda, em que a língua adotada se desenvolve dentro da própria comunidade, impulsionando movimentos em prol da acessibilidade linguística. Maher (2013) menciona que esse grupo pode ser composto por falantes nativos da língua minoritária ou por pessoas que a aprenderam como segunda língua. O termo "minoria", portanto, refere-se à condição de inferioridade numérica ou de poder político em relação a uma língua majoritária. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) estabelece que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender (UNESCO, 1996, art. 26°).

Desse modo, mesmo que os sujeitos surdos brasileiros sejam uma minoria linguística, eles têm direito de receber ensino em Libras, tanto quanto em língua portuguesa. Já no caso dos indígenas surdos, esse direito envolve, além das línguas citadas, os sinais emergentes¹² ou a LIS e a língua nativa, a fim de garantir um ensino equânime que considere as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

Desde a Declaração de Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), o cenário educacional vem mudando e vem sendo reforçado por um conjunto de leis, decretos e documentos legais que foram elaborados pela comunidade surda ou por meio de sua solicitação, a fim de garantir uma educação que vá ao encontro das suas necessidades.

¹² Os sinais emergentes são criados devido a uma necessidade de comunicação específica. Eles incluem sinais indicativos, icônicos e arbitrários. Quando um sinal desse tipo surge, leva um tempo para a comunidade entendê-lo, principalmente porque ele funciona como neologismo. Os sinais emergentes eventualmente passam a fazer parte da comunicação habitual designando algo consistentemente, como acontece com neologismos também nas línguas orais e auditivas (Vilhalva, 2009).

Diante disso, percebemos um novo panorama da política linguística, bem como uma nova trajetória para os surdos e para os indígenas surdos como minoria linguística. Tal fato é reforçado pelo reconhecimento da importância das línguas de sinais emergentes e das LIS por meio do artigo 11, § 3º, da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 (as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica), que garante o acesso à Libras, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena. Para que essa valorização ocorra, há a necessidade de construir projetos de fortalecimento linguístico:

Arquitetar uma política linguística pró-língua minoritária requer atenção para algumas considerações importantes. Uma condição fundamental para que isso ocorra, em primeiro lugar, é que a orquestração de projetos de fortalecimento linguístico seja feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas [...] (Maher, 2010, p. 35).

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), em seu preâmbulo, prevê que a língua é integrante do patrimônio cultural imaterial, assegurando que as comunidades linguísticas possuam os mesmos direitos. Com base nisso, pode-se vislumbrar para a comunidade surda uma situação cultural, social e linguística planejada, com equiparação às línguas orais em questões referentes à língua de sinais e ao multilinguismo surdo.

Nesse momento, é importante retomarmos os estudos de Stokoe, anteriormente citados, a fim de destacar sua importância, visto que eles foram um marco para fazer com que línguas sinalizadas fossem entendidas como línguas naturais, e não, meramente, como sistemas "inferiores" de comunicação, como gestos ou pantomimas. Apenas diante de tal reconhecimento é que foi possível compreender as línguas de sinais como línguas minoritárias e as comunidades surdas como grupos linguísticos minoritários, tratando-as sob o mesmo véu que recobria questões envolvendo línguas orais e comunidades ouvintes.

Necessariamente, essas questões que temos tratado até aqui passam pela educação, mais especificamente, pela observação dos modos como as línguas empregadas pelos indivíduos circulam na escola. Hoje em dia, ganha cada vez mais força a ideia de "bilinguismo de surdos". De acordo com Stumpf e Linhares (2021), tal bilinguismo está pautado na premissa do direito linguístico do surdo em se comunicar na sua língua de sinais como língua materna ou L1 e na língua oficial de seu país, em sua modalidade escrita, como L2. Essa ideia é a base para a proposta da educação de surdos no Brasil, sobretudo no que diz respeito à educação linguística.

O bilinguismo de surdos, no contexto brasileiro, considera o par linguístico

Libras/Português brasileiro. No entanto, o bilinguismo não se refere somente ao aprendizado dessas línguas, mas também leva em consideração o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças e dos adultos surdos, priorizando o respeito à língua de sinais e às culturas surdas.

Dessa forma, quando trata-se da educação dessa população, o bilinguismo de surdos assume diferentes facetas e configurações, pois existem, pelo menos, dois contextos educacionais que podem ser vistos como bilíngues: 1) aquele em que a educação está nas escolas ou em salas de aula de ouvintes, chamadas de “inclusivas”¹³, e 2) nas salas ou escolas de surdos em que a instrução é feita em Libras e ocorre de forma presencial. Diante desse cenário, é possível afirmar que, no segundo contexto, existe interação dos alunos entre si e com os docentes, ao passo que, no primeiro, tal interação é bastante dificultada e limitada.

Ambos os contextos começam a se delinear mais fortemente a partir dos esforços para o reconhecimento legal da Libras. Reconhecimento esse que se concretizou em 2002, com a Lei 10.436, chamada de “Lei da Libras”. Tal documento reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e como forma de expressão dos surdos brasileiros, conforme disposto a seguir:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002, art. 1º).

Essa Lei foi regulamentada por meio do Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), que apresenta um planejamento linguístico envolvendo a educação bilíngue de surdos (Libras como L1 e língua portuguesa escrita como L2), a formação de professores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras e a formação de professores de língua portuguesa como segunda língua. É possível perceber, assim, que o decreto prioriza uma das duas configurações da educação bilíngue de surdos: a educação inclusiva, com presença de intérpretes. Atualmente, essa é a situação predominante no Brasil, sobre a qual falaremos mais adiante.

Vale ressaltar, ainda, que existem diferentes visões sobre qual seria o melhor modelo e quais seriam as vantagens e desvantagens de cada um deles, com uma ampla discussão que, embora atual, vem se prolongando por vários anos entre a comunidade surda e pesquisadores

¹³ Tratam-se de escolas regulares, também chamadas de "comuns", em que a instrução é feita em português e por um professor ouvinte. Nesse contexto, os poucos alunos surdos, às vezes sendo um único surdo por turma, recebem os conteúdos por meio de um intérprete de Libras.

da linguística, da surdez e da educação. Por outro lado, nos últimos anos, há uma tendência da comunidade surda em apoiar ou demandar a educação bilíngue em classes ou escolas de surdos, com a instrução diretamente em Libras¹⁴.

Já no contexto da educação indígena de surdos, o foco da pesquisa está nas escolas indígenas do Mato Grosso do Sul (MS) e na escola de missão da região de Dourados (MS). Nessas, a “educação inclusiva” é também a mais frequente, apesar das especificidades desses meios educacionais, que envolvem a presença de língua indígena.

Antes de abordar a situação dos alunos surdos, faz-se necessário compreender as escolas bilíngues que partem da relação "português – guarani" e "português – terena" e em que a língua de sinais, por tais contextos linguísticos, se apresenta como uma terceira, e não como uma segunda língua. As escolas indígenas com estudantes surdos matriculados contam com professores indígenas, não indígenas e profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Portanto, os conteúdos, em sua maioria, são apresentados em língua portuguesa e traduzidos/interpretados para língua de sinais, estando a língua nativa presente em vários momentos dentro de sala de aula e nas atividades escolares.

Durante a minha pesquisa de mestrado, intitulada “Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul” (2009), observei que, nas salas com estudantes indígenas surdos, existe uma tendência à inferiorização de tudo que está relacionado aos surdos ou à língua de sinais. Assim, os direitos linguísticos não são totalmente reconhecidos e efetivados, fortalecendo um estigma de inferioridade da língua de sinais. Restringir o estudante surdo apenas ao atendimento do tradutor-intérprete, privando-o do contato com seus pares e do acesso à sua língua em sua magnitude, transforma o aluno em monolíngue, acarretando um déficit ao seu aprendizado, tornando-o um mero copista da língua indígena ou portuguesa escrita.

Por mais que esse contexto educacional tenha suas especificidades referentes à diversidade de línguas envolvidas, ele também deve ser enquadrado no bilinguismo de surdos (nesse caso, um “multilinguismo”). Além disso, também deve-se considerar que o bilinguismo, em espaço educacional, exige a criação de ambientes linguísticos propícios para a aquisição da Libras como L1 por crianças surdas. Nessa perspectiva, é esperado que essas crianças tenham um desenvolvimento linguístico similar ao das crianças ouvintes. Do mesmo modo, deve ser

¹⁴ Para ter acesso a mais informações sobre o tema, veja Silva e Favorito (2008), Quiles (2015) e Skliar (1998). Mais adiante, falaremos um pouco mais sobre esses dois modelos. Para uma revisão acerca das diferentes filosofias de educação de surdos que precederam o bilinguismo (a saber, a filosofia do oralismo e a da comunicação total), ver Capovilla (2000).

realizado um trabalho para que as crianças surdas tenham a aquisição do português como L2. O espaço de aquisição deveria contar com profissionais bilíngues capazes de tornar a sala de aula um ambiente natural para o uso da língua de sinais, da cultura surda e da identidade linguística do idioma, permitindo que o estudante se sinta contemplado pelo conforto de sua língua.

Nessa direção, um novo capítulo em relação à educação bilíngue de surdos se inicia com a nova legalização desta noção, por meio da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que, no art. 60-A, apresenta a seguinte definição:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, art. 60-A).

Segundo a referida lei, a educação bilíngue deixa de fazer parte da educação especial de surdos e passa a ser regular. Vale salientar que a educação bilíngue de surdos não faz parte do atendimento educacional especializado, mas garante que haverá esse tipo de atendimento para especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Um dos objetivos da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) é garantir um espaço propício à aquisição e à aprendizagem das línguas de maneira natural, construindo a educação de surdos a partir da identidade linguística e cultural em Libras. Ademais, a relevância dos aspectos culturais que usam a visão, tais como a língua de sinais, a imagem, o letramento e o multiletramento visual ou a leitura visual, entre outros pertinentes, estão presentes nessa modalidade, o que corrobora com a oferta de uma educação básica igualitária com as crianças ouvintes e falantes do português e garante um processo educacional de forma natural e com recursos apropriados.

Voltando à situação das escolas inclusivas no Brasil, dentre as quase 180 mil escolas que são públicas (Gov.br, 2022) e de educação básica, apenas 64 são escolas bilíngues de surdos. As escolas inclusivas, em sua grande maioria, estão organizadas, como já mencionamos, em salas de aulas compostas majoritariamente por estudantes não surdos, em que os professores ministram diversas disciplinas em português, com a presença de um intérprete que traduz e interpreta os conteúdos das aulas em Libras. Essas aulas não consideram as características culturais e linguísticas dos estudantes surdos, o que, por diversas vezes, não resulta em um aprendizado significativo. A própria configuração espacial da sala de aula pode ser um problema, na medida em que não favorece a visualidade.

Por outro lado, as escolas bilíngues de surdos seguem uma política de ensino que contempla as necessidades dos surdos, reconhecendo suas particularidades linguísticas e culturais, com um currículo voltado para atender essas especificidades. No entanto, segundo Lopes (2011), o currículo da escola bilíngue de surdos não pode, simplesmente, se basear na inclusão da história surda, na língua escrita dos surdos, entre outros, mas deve inserir o estudante em diferentes enunciados que não estejam atrelados às pedagogias corretivas, em outras palavras, fugir da tentativa de normalizar o sujeito surdo, que, ao longo do tempo, foi colocado em um lugar de anormalidade.

O professor bilíngue (principalmente o surdo) é crucial no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, pois ele possibilitará identificação e auxiliará na construção da identidade do discente. Segundo Stumpf e Linhares (2021), os professores surdos representam para a criança surda um modelo adulto. Nesse sentido, é importante a ideia de que a pessoa surda pode se tornar, futuramente, um adulto capaz de liderar, agir com independência e exercer um papel relevante na sociedade. As escolas e classes bilíngues de surdos são defendidas e reivindicadas pela comunidade surda exatamente por incluírem suas especificidades linguístico-culturais, promovendo um ensino que vai ao encontro de suas necessidades, bem como o convívio entre pares linguísticos que favorece o desenvolvimento integral do estudante.

Assim, são várias as razões pelas quais a escola inclusiva deixa a desejar. Entre outros motivos, podemos sintetizar listando: a falta de profissionais com conhecimento sobre as especificidades dos estudantes surdos; um ambiente linguístico não adequado; a falta de conhecimento do corpo docente sobre o ensino do português como segunda língua; e aulas voltadas para a maioria ouvinte, com adaptações mínimas e insuficientes. Todos os aspectos mencionados atrasam o acesso à informação dos estudantes surdos, de modo que eles ficam sem a oportunidade de acompanhar os demais colegas ouvintes. Além disso, a escola comum inclusiva não oferta instrumentos de avaliação adequados para que o estudante possa produzir o conteúdo aprendido diretamente em Libras e o material que é disponibilizado não é traduzido para a Libras.

Em vista dessa problemática, o contexto educacional sobre o qual nos debruçamos neste trabalho a fim de trazer contribuições é o da escola regular com a presença de intérpretes, uma vez que esse contexto também representa a situação mais frequentemente encontrada hoje no país, sobretudo quando trata-se da educação indígena.

Para o surdo, a visualidade é a maneira em que ele entende a si mesmo, estrutura as informações e compreende o mundo. Porém, na escola inclusiva, ainda faltam estratégias

pedagógicas e linguísticas que considerem essa particularidade. Isso é ocasionado pelo fato de os docentes, em sua grande maioria, não serem bilíngues e não conhecerem as especificidades e singularidades linguísticas dos estudantes surdos. Por consequência, tal espaço não propicia um ambiente linguístico em Libras, assim como também não oferece um trabalho satisfatório em relação à utilização de materiais visuais, nem mesmo ambientes com métodos de ensino adequados em língua de sinais e língua portuguesa escrita. Conforme Macedo e Almeida (2020, p. 01), “compreender a semiótica imagética no universo da pessoa surda permitirá à pedagogia utilizar práticas de comunicação e linguagem comuns na comunidade surda com o objetivo de favorecer a aprendizagem de alunos surdos”.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EMANCIPADORA DE INDÍGENAS SURDOS

Na busca de uma educação inovadora para a comunidade indígena surda, é necessário que a língua de sinais esteja presente e que o uso de recursos visuais seja constituído de forma interativa no ambiente educacional. É esperado que a educação e a língua, que faz uso da dialogicidade e que leva a “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 2019, p.12), preenchem o espaço de aprendizagem dos estudantes indígenas surdos e não surdos. Faz-se importante, portanto, uma educação que aborde questões básicas e diárias da vida dos alunos surdos, por meio dos sinais já reconhecidos ou mesmo dos emergentes dos territórios etnoeducacionais, permitindo que os estudantes recebam instrução em sua língua materna ou de conforto¹⁵, que é a língua de sinais, dentro ou fora da sala de aula. Também é importante que isso seja possível em todo período educacional, desde a educação básica ao ensino da graduação, e até mesmo na pós-graduação¹⁶.

Nesse processo, a primeira especificidade está na diferença linguística e no número de línguas envolvidas. O processo de (de)codificação é iniciado em casa, com a família, já que é onde as primeiras interações dialógicas acontecem. Depois, a interação começa a se ampliar com o contato com os demais parentes, mas a consolidação e a construção da identidade, assim como o próprio reconhecimento como pessoa surda, só acontece, de fato, no ambiente escolar,

¹⁵ Conforme Santiago (2013, p. 147) “entende-se [...] por conforto linguístico, a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua”.

¹⁶ A LDB, Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

por meio do contato com outros estudantes surdos e com a mediação do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais que lá atua, estabelecendo a troca de saberes no processo de ensino e aprendizagem (Vilhalva, 2009).

Contudo, na sala de aula com estudantes indígenas surdos, ainda não se observa a presença da interculturalidade, que se refere à troca e ao respeito entre diferentes culturas. Nesses ambientes, não há elementos que reflitam a cultura surda, o que sugere uma subjugação por parte dos ouvintes, resultando no distanciamento dos surdos de sua própria cultura. A interculturalidade, que promove a valorização e inclusão de diferentes culturas, é fundamental para garantir um ambiente educacional plural.

Em frente a esse cenário, defendo uma educação transformadora e emancipatória que, para Freire (1996), se baseia em fazer da escola um espaço em que o estudante passe pelo processo de emancipação e busque, mediante a sua capacidade intelectual, por perspectivas de constituir um olhar crítico e emancipatório. O processo que Paulo Freire (1996) chamou de emancipatório corresponde a quando o estudante sai do estado de consciência ingênua e entra no estágio de consciência crítica¹⁷. “A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva” (Freire, 1981, p. 117).

A partir do pressuposto da valorização e aceitação das particularidades dos educandos e considerando que os indígenas surdos possuem uma cultura diferente da dos povos originários e da maioria surda ou ouvinte não indígena, além do fato de essas especificidades também os manterem distantes da educação bilíngue ou multilíngue esperada, algumas perguntas emergem: a) como romper essas concepções? e b) como contribuir para que o ambiente educacional e social, dentro das terras indígenas, seja um ambiente coerente e promissor aos indígenas surdos e aos seus professores dentro das escolas?

Nos espaços onde há maior concentração de surdos brasileiros não indígenas, a Libras é considerada como padrão, uma vez que ela é a língua utilizada pelos intérpretes em disciplinas de formação de professores nas universidades e outras instituições de ensino, sejam públicas ou privadas. Essa exclusividade da Libras, nesses espaços, não abre caminho para uma valorização das LIS. Por consequência, os docentes são formados com a perspectiva de valorização da Libras, em detrimento da língua de sinais das escolas indígenas ou dos sinais emergentes que

¹⁷ Conforme Bassiano e Lima (2018, p. 112): “a consciência ingênua é a dificuldade de compreensão de contextos ou situações onde o indivíduo precisa acatar ou perceber sua posição no mundo. Sobre consciência crítica, entende-se ser esta a capacidade pessoal pela oportunidade de estudos, de leitura e de visão, podendo ser alteradas na discussão de problemas e localização ou resolução destes”.

são carregados de artefatos culturais indígenas, negando, assim, as especificidades existentes em diferentes etnias.

Conforme Freire (2019, p. 12), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças”. À vista disso, o autor ainda cita que, nos anos 1990, os estudos das ciências da educação advogavam para que o “saber-fazer e o saber-ser-pedagógicos” estivessem presentes em todos os espaços da educação, já que essa é uma ciência que deve valorizar as ações do educador dentro da pedagogia da autonomia, com uma dimensão progressista e humana, e não degenerativa. Dessa forma, o professor deve buscar pela valorização da língua de sinais que é usada pelo estudante, fazendo com que ele se sinta acolhido e parte do processo educativo.

A questão dos sinais emergentes é apenas um dos pontos que precisam ser trabalhados com os professores de estudantes indígenas surdos. Por isso, pensar na formação de professores é primordial. Para que essa formação, de fato, ocorra, a discussão precisa ser norteadada por aqueles que vivenciam esse processo educativo: os próprios surdos. Podemos afirmar que a educação de surdos não contou com protagonismo surdo e que várias obras e modelos educacionais produzidos tiveram uma ínfima participação de autores surdos, sendo desconsiderada toda sua bagagem de vida e de formação, colocando-o em um lugar de inferioridade ou de autopercepção a partir de um olhar da educação especial, isto é, como um ser incompleto que necessita de tutor, mentor ou, ainda, de alguém para responder por ele durante sua vida. Atualmente, essa realidade vem, gradualmente, mudando, dado que a comunidade surda tem buscado garantir o protagonismo surdo na educação de seus pares, sob a premissa do “nada sobre nós sem nós” (Resende; Vital, 2008). Hoje, podemos dizer que uma nova história surge, com enfoque em um contexto social e educacional bilíngue, tendo a Libras como primeira língua da pessoa surda e o português, na modalidade escrita, como segunda língua.

As mudanças na sociedade, muitas vezes, se iniciam dentro das escolas. Assim, é de suma importância que os estudantes surdos recebam informações detalhadas sobre os mais diversos assuntos. Como o foco deste estudo é o estudante indígena surdo, a função de repassar informações deve ser da comunidade escolar indígena na qual ele está inserido, mas isso deve ser feito sem desconsiderar a diversidade existente fora daquela comunidade, permitindo que o estudante entenda que existe diferenças linguísticas, compreendendo que a sua situação não é uma condição exclusiva dele, mas sim uma condição presente em outros espaços, como em escolas bilíngues com diferentes línguas e com uma heterogeneidade de estudantes das mais variadas culturas.

Para que esses estudantes recebam as condições acima citadas, são necessários professores atualizados, multilíngues e com habilidade em multiletramentos, enfatizando que os professores precisam ser capazes de lidar com diversas formas de língua, linguagem e comunicação. Isso envolve não apenas as habilidades tradicionais de leitura e escrita, mas também a compreensão e o uso de diferentes mídias e tecnologias, permitindo uma abordagem mais ampla e acessível, a fim de alcançar uma prática docente que compreenda e contemple as especificidades dos discentes surdos considerando suas diferentes habilidades e que instigue sua criatividade. Como coloca Freire (2019, p.85.), tudo isso “faz parte das condições [para se] aprender criticamente [...] tendo experiência da produção de certos saberes” [...], de modo que esses saberes se entrelaçam aos dos educandos em diferentes espaços.

É possível afirmar, portanto, que os estudantes necessitam estabelecer uma relação com sua vida cotidiana ou, em outras palavras, que sua leitura na escola tenha relação com o que ele vivencia linguisticamente e que ele terá uma melhor compreensão em sua língua de sinais por meio de imagens. Ainda, é possível dizer que, se o educando se encontra em uma escola não indígena, ele, provavelmente, estará distante da sua vida habitual, da sua comunidade, dos ritos, dos afazeres e da sua cultura; já o estudante em seu território linguístico e cultural está propenso a uma aprendizagem repleta de descobertas e curiosidades relacionadas ao seu dia a dia.

Conforme mostra o estudo de Martins (2020, p. 79), percebe-se que havia a “necessidade da criação de um material que respeitasse tanto a cultura indígena, quanto a cultura surda”. Em minha dissertação de mestrado (Vilhalva, 2009, p. 103-104), listei algumas das necessidades urgentes de acordo com prioridade de execução como: o registro da história do indígena e dos sinais emergentes existentes e usados nas comunidades indígenas guarani e terena; abertura de sala de recursos para o estudo das línguas guarani, portuguesa, Libras e de sinais emergentes, com tecnologia adequada para tais fins; e a formação continuada e o acompanhamento de docentes, técnicos e funcionários que estão atuando junto com o aluno indígena surdo tratando de temas como a língua de sinais, a cultura surda e a educação de surdos.

Dentre os aspectos relativos à capacitação e aos eventos que promovem o encontro de indígenas surdos, é necessário, também, incluir seus familiares para promover uma maior troca de experiências. Com isso, a família poderá contribuir com o desenvolvimento e a comunicação de seu filho em um espaço plurilíngue. Outros pontos também foram citados, mas elencamos apenas esses aqui, pois fazem menção à necessidade da língua e da cultura para garantir um bom desenvolvimento acadêmico.

Pesquisas como de Felipe (1989), Sacks (1990), Quadros (1997), Skliar (1997), entre outras, apontam para o fato de que, quando os surdos não se encontram em um ambiente linguístico que remonta a uma vida natural, com participação cultural, social, recreativa e com autonomia linguística, a dependência de um ouvinte para mediar as relações se torna ainda maior, embora existam comunidades de surdos organizadas, possibilitando o entendimento de que, quando esses indivíduos fazem parte de uma associação ou comunidade, isso não acontece. No entanto, quando eles voltam para suas casas, novamente encontram a ausência dessa ambiência de forma imediata.

Esse distanciamento comunicacional ocorre também nas comunidades indígenas surdas, conforme os investigadores da área da educação de surdos, da Libras e das línguas indígenas de sinais nos territórios indígenas apontam (por exemplo, Giroletti, 2008; Vilhalva, 2009; Coelho, 2011; Lima, 2013; Silva et al., 2014; Sumaio, 2014; Azevedo, 2015; Barretos, 2016; Mussato, 2023; Costa, 2017; Gregianini, 2017; Damasceno, 2017; Eler, 2017; Araújo, 2018; Soares, 2018; Coelho, 2019; Ferrari, 2020; Cunha, 2020; Godoy, 2020; Mateus, 2021; Araujo, 2023).

A maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Os surdos que nascem em famílias ouvintes têm, geralmente, o seu primeiro contato com a Libras fora do ambiente familiar. Somente a partir desse momento que eles começam a perceber a diferença entre o uso da Libras e o da língua caseira ou emergente, utilizada em casa com seus familiares (que passa a ser, progressivamente, substituída pela Libras). De acordo com a pesquisadora Mussato (2023, p. 12), os indígenas surdos terenas, no início, não conheciam a língua portuguesa, a Libras e a língua étnica. Eles se comunicavam, sobretudo, no lar, por meio da língua de sinais emergentes terena, usada no seio familiar, que utilizava a língua materna. Depois, já no espaço urbano, aprenderam português e Libras, mas, no ambiente familiar, estranhavam a escrita da mãe em terena por não entenderem o que estava escrito; as letras e a estruturação do enunciado são diferentes. Sentiam-se ignorantes novamente.

Nesses casos, existe uma consonância de pensamentos sobre o apagamento da língua de sinais caseira e da língua de sinais emergente frente a Libras. Algumas famílias relatam que é como se essas línguas “evaporassem” ao encontro da língua de sinais dos centros urbanos. Os surdos vão, aos poucos, se distanciando de seu nicho inicial de comunicação (possivelmente com língua emergente no contexto familiar), gerando, em alguns casos, a insatisfação de familiares, que se queixam por não mais conseguirem se comunicar com seus filhos surdos após o aprendizado da língua de sinais utilizada na escola. McCleary (2019, p. 24-25) discorre sobre

o que acontece com uma criança surda isolada dentro de uma família ouvinte:

Uma criança surda, isolada dentro de uma família de ouvintes, acaba estabelecendo alguns sinais que servem para a comunicação básica. Para os ouvintes da família, esses sinais são apenas gestos icônicos, e nunca adquirem o estatuto de *língua*. Mas para as crianças surdas, os sinais caseiros são o começo de uma comunicação simbólica. Quando as crianças surdas têm oportunidade de usar esses gestos na comunicação com outros surdos, eles sofrem elaborações que acabam resultando em uma língua natural [...] (McCleary, 2019, p. 24-25).

Conforme o autor, é de grande importância o contato de pares surdos com a sua língua natural no ambiente em que vivem junto aos seus familiares e amigos próximos, uma vez que, posteriormente, essas crianças surdas ocuparão outros ambientes, tais como o espaço escolar dentro de sua comunidade. Este espaço será uma instituição escolar que é administrada dentro da política pública e, com o uso da Libras, o aluno poderá garantir o seu direito linguístico, conforme previsto na legislação em vigor.

No Mato Grosso do Sul, conforme dados fornecidos pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS)¹⁸, a população indígena totaliza 80.459 indivíduos, distribuídos por 29 municípios. Essa população é composta por oito etnias distintas: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató, sendo o estado com o terceiro maior número de indígenas no Brasil, o Conselho Estadual de Educação assegura que:

O sistema de ensino deve garantir a acessibilidade aos alunos indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo prédios escolares, equipamentos, mobiliário, transporte escolar, recursos humanos, recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa, e outros materiais que atendam às necessidades desses alunos (CEE/MS, 2015, p. 9).

Outro documento da legislação responsável por assegurar o atendimento aos indígenas surdos e também aos surdos não indígenas, além de surdocegos, estudantes com deficiência auditiva, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com deficiências associadas (ou seja, com múltiplas deficiências), é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em seu seu segundo capítulo, “Dos princípios e dos objetivos”, propõe:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo. (Brasil, 2020, art. 3º, grifo da autora).

¹⁸ <https://www.setesc.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>

Uma educação multilíngue indígena de surdos (envolvendo línguas de sinais emergentes, Línguas Indígenas de Sinais (doravante, LIS), língua da etnia, Libras, língua portuguesa), quando somente pela pura adjetivação “bilíngue” ou “multilíngue”, não complementa nem suplementa a formação dos estudantes indígenas, pois a Educação Multilíngue vai além da nomenclatura: ela deve garantir o direito linguístico dos surdos. Conforme Pereira e Savedra (2021), o termo “multilinguismo” pode ser compreendido como a pluralidade linguística dos falantes e a diversidade de contextos em que as línguas são utilizadas. Nesse sentido, devemos considerar que a instituição de ensino deve ir além do uso da língua materna para instrução; em outras palavras, todo o processo de aprendizagem deve ser complementado por meio de línguas adicionais.

Outro ponto que deve ser considerado em uma educação emancipatória e multiletrada é o letramento digital. O termo letramento digital refere-se à capacidade de uma pessoa utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz para acessar, compreender, avaliar, criar e comunicar informações em uma variedade de formatos digitais. O letramento digital vai além da simples habilidade técnica de operar dispositivos ou *softwares*, pois envolve também competências cognitivas, sociais e éticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

De acordo com Rocha (2017, p. 192), os letramentos digitais podem ser categorizados em quatro áreas principais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. A área da linguagem inclui letramentos como o impresso, o multimodal e o móvel. A informação abrange o letramento em pesquisa, em informação e em filtragem. As conexões envolvem o letramento em rede, o ato participativo e a prática intercultural.

Para estudantes indígenas surdos, o letramento digital crítico é fundamental. Esse tipo de letramento não apenas habilita os estudantes a usarem tecnologias digitais, mas também os capacita a analisar criticamente as informações, compreender o impacto das tecnologias em suas vidas e utilizar essas ferramentas para promover a justiça social e a autonomia com a presença da língua de sinais de sua etnia.

O letramento digital crítico possibilita que os estudantes participem de forma eficaz e responsável na sociedade digital atual, proporcionando-lhes as habilidades e competências necessárias para navegar, colaborar e interagir em um mundo cada vez mais conectado digitalmente. Com a utilização do ODA e o trabalho de letramento digital com os estudantes indígenas surdos, é possível promover uma educação emancipatória e multiletrada, permitindo que esses estudantes gerem oportunidade junto com seus pares e demais colegas de sala, além de se tornarem agentes de mudança em suas comunidades dentro de seu território.

A implementação do letramento digital crítico em escolas indígenas oferece inúmeras vantagens. Por exemplo, ao integrar código QR em materiais didáticos, os estudantes podem acessar vídeos explicativos em suas LIS. Isso não só enriquece o aprendizado, mas também fortalece a identidade cultural e linguística dos estudantes indígenas surdos e oportuniza aos demais estudantes não surdos e ao coletivo indígena estarem juntos, promovendo uma educação indígena que respeita e valoriza a diversidade linguística.

Algumas habilidades e competências que os professores podem desenvolver com os alunos na pesquisa e prática do letramento digital incluem: navegação e busca na *web* para encontrar informações de forma eficiente e segura sobre a matéria trabalhada ou solicitada pelo professor; avaliação crítica da qualidade e confiabilidade das informações; comunicação digital eficaz por meio de *e-mails*, mensagens instantâneas e redes sociais; e produção de conteúdo digital, como textos, imagens, vídeos e apresentações. Além disso, é necessário ensinar sobre a segurança digital, incluindo a proteção de senhas e o reconhecimento de ameaças *on-line*, para evitar que estudantes exponham dados e tenham problemas com fraudes ou golpes. Essas competências ajudarão os estudantes indígenas surdos a exercerem sua cidadania digital de forma responsável, compreendendo seus direitos e suas responsabilidades, bem como questões de privacidade e ética no uso da tecnologia dentro e fora do território.

2.3 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODAS)

Historicamente, os usos de tecnologias vêm contribuindo e auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem. Em 1913, Thomas Edison anunciava que o sistema educacional passaria a utilizar meios visuais nos próximos dez anos e que, a partir deles, seria possível ensinar todos os ramos do conhecimento humano com filmes cinematográficos (An, 2021). O Jornal *The Southeast Missourian*, publicado em 6 de abril de 1935, contou com um artigo intitulado “*Horn book display shown to public at Girardeau Library*”, que comentava sobre a primeira tecnologia da época: uma impressora na biblioteca de Nova York que realizava impressões sem sujar as mãos. Ela era feita com uma placa de madeira revestida em couro, na qual era fixado o impresso ou papel escrito para tirar a cópia. Naquela época, os livros eram caros, escassos e, em sua grande maioria, concentravam-se em bibliotecas, conventos e mosteiros. Com o surgimento da impressora, tornou-se mais fácil o trabalho de alfabetizar as crianças que deveriam aprender, principalmente, o alfabeto, as orações e os textos escritos.

Entre os séculos XVII e XX, a tecnologia ganhou um maior impulso, perpassando o período da Revolução Industrial, em que houve diversas inovações tecnológicas com o período

da luz elétrica, da telefonia, do cinema e da televisão. A partir de 1940, nos Estados Unidos, a tecnologia passou a se aproximar da educação e começou a auxiliar em um novo processo de ensino e aprendizagem. Naquele período, a sociedade ainda não compartilhava esse movimento de uso dos recursos e equipamentos audiovisuais. Esse acesso somente teve início com a necessidade de serem treinados militares de forma massiva, em grande escala e em diversos locais simultaneamente, para que eles se preparassem melhor para a segunda guerra mundial (Yan, 2021).

Segundo Sobreira (2018), na segunda metade do século XX, com o advento da tecnologia digital e a necessidade de treinar pessoas capazes de operar computadores, surgiu o ODA. Na década de 1990, a tecnologia da informação e comunicação (TIC) foi popularizada, passando a ser acessível à sociedade, o que acabou por fortalecer o processo de implantação e implementação da tecnologia nas escolas. A TIC passou a ser usada como ferramenta para o enriquecimento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem e, a partir de então, os ODAs de aprendizagem começaram a ganhar força.

De acordo com Leffa (2006, p. 18), o Objeto de Aprendizagem (OA) pode ser definido como “qualquer entidade, digital ou não-digital, que pode ser reusada na aprendizagem, educação ou treinamento”. Portanto, é possível dizer que os ODAs são recursos atrativos, interativos e acessíveis que podem ser utilizados em todas as áreas de ensino em que há tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). É necessário citar que esse tema envolve diversas nomenclaturas e abreviações como OA, ODA, RED (recursos educacionais digitais), REA (recursos educacionais abertos), MEIs (materiais educacionais interativos), entre outros.

Os ODAs são recursos digitais disponíveis *on-line* ou *off-line* destinados ao aprendizado em ambientes presenciais ou remotos. Eles apresentam uma variedade de formatos, como texto, imagem, áudio, vídeo, projetados para permitir a interatividade e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Os ODAs compõem uma categoria específica de OAs focada em conteúdos multimídia no contexto educacional, utilizando o audiovisual, video games educativos, simuladores e, entre outros, infográficos animados, viabilizando o acesso a línguas de sinais. Os ODAs são mais direcionados em termos de formato e mídia utilizada.

Os REDs são uma categoria mais abrangente, que engloba todos os recursos digitais utilizados na educação. Isso inclui não apenas OAs e ODAs, mas também apresentações de *slides*, documentos, *e-books*, *blogs*, *podcasts*, entre outros. Podem ser criados por educadores, instituições educacionais ou disponibilizados por editoras e plataformas educacionais. Os REAs

são uma subcategoria dos REDs com uma característica específica: são completamente abertos e livres de restrições. Podem ser utilizados, adaptados, remixados e redistribuídos por qualquer pessoa. A principal distinção entre REAs e outros recursos é a questão da licença e da liberdade de uso, sendo os REAs licenciados de forma aberta, enquanto outros recursos podem ter restrições de uso.

Para Leffa (2006), qualquer objeto que possibilite a aprendizagem é um OA. Wiley (2000) se refere ao computador como uma importante ferramenta para apoiar a aprendizagem, capaz de agregar novos recursos e se tornar um ODA que pode ser utilizado em múltiplos contextos de aprendizagem, que conta ainda com sua facilidade de reuso e com a possibilidade de serem incorporadas novas versões de recursos digitais. Os ODAs tendem a potencializar a aprendizagem utilizando-se de “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo)” (Leffa, 2006, p. 7) como meios facilitadores de aprendizagem.

Os ODAs possuem quatro características principais: granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade. De acordo com Leffa, (2006, p. 21) a granularidade pode ser entendida como uma “pequena unidade eletrônica”. Já segundo Barbosa (2014), granularidade é a capacidade de o OA ser agrupado e reagrupado em conjuntos maiores de conteúdo; quanto mais granular, maior sua capacidade de reutilização e nível de agregação. Como exemplo de granularidade podemos citar o portal *Nhe'ê Porã: Memória e Transformação*¹⁹, uma exposição virtual do Museu da Língua Portuguesa, dedicada às línguas indígenas. Neste portal, é possível encontrar salas interativas, vídeos, materiais educativos, *e-books* e vários outros recursos, que podem ser utilizados separadamente. O portal é um Oda constituído por diversos odas menores, deixando claro a granularidade do ODA. Uma vez que existem dentro dele diversas funcionalidades que podem ser utilizadas individualmente e que também são ODAs.

Para Leffa, (2006, p. 23-26) a **reusabilidade** permite a reduplicação e evolução do ODA: “o arquivo não é apenas usado várias vezes; ele é também usado por várias pessoas ao mesmo tempo”. É nessa apropriação do objeto que ocorre a sua melhoria e adaptação, tornando-se, assim, uma alternativa potencializadora do que se espera do ensino de língua, transformando, continuamente, o meio digital. Barbosa (2014, p. 42) entende que a reusabilidade é uma capacidade que o ODA tem de “ser reaproveitado em diferentes contextos de aprendizagem, sem necessidade de ser redesenhado de modo a enquadrar-se no novo contexto”.

¹⁹ Disponível em: <https://nheepora.mlp.org.br/>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

Já a **interoperabilidade** refere-se à capacidade de diferentes sistemas operarem entre si, podendo, inclusive, ser agrupados, o que diversifica e expande as possibilidades de utilização. Leffa (2019, p. 28) afirma que “essa característica torna o OA não apenas um objeto adaptado, mas também adaptável” e que, dessa forma, se torna possível sua ligação e seu funcionamento em diferentes sistemas, ou seja, é possível utilizar o AO em qualquer sistema que “esteja rodando no Windows ou no Linux, no Internet Explorer ou no Firefox, num PC ou num Macintosh”. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a apresentação não perca a qualidade visual.

Seguindo essa perspectiva, a operabilidade requer uma estrutura com uma complexidade ampliada “que tenha pelo menos a capacidade de identificar o ambiente digital em que se encontra e de responder adequadamente a esse ambiente” (Leffa, 2006), no sentido de interoperar os recursos digitais de aprendizagem durante a administração de dados de ensino pelo professor. Assim, Barbosa (2014) acrescenta que os ODAs são benéficos porque podem ser trabalhados em diversificados ambientes de ensino, plataformas, sistemas operacionais e navegadores *web*, não necessitando de recodificação. Fazendo que aconteça a obsolescência do ODA quando a base tecnológica muda.

A **recuperabilidade**, por sua vez, representa a expectativa de que os ODAs sejam passíveis de serem, imediatamente, recuperados e de que sejam “facilmente acessados, de forma que o usuário obtenha exatamente aquilo que deseja do modo mais rápido possível” (Leffa, 2006, p. 26). Leffa (2006) segue o texto dizendo que:

Uma catalogação de objetos de aprendizagem para o ensino de línguas deveria, provavelmente, incluir, entre tantos outros descritores, nível de adiantamento (básico, intermediário, avançado), habilidade (fala, escuta, leitura, escrita), tipo de atividade (diálogo interativo, cloze, jogo didático, etc.), campo semântico (cores, peças do vestuário, meios de transporte, etc.), atos de fala (promessa, negação, pedido de desculpa, etc.). Criar uma taxonomia que facilite o acesso do professor à atividade que ele deseja usar com seus alunos é o desafio aqui (Leffa, 2006, p. 26).

A catalogação mencionada está indexada aos ODAs que são identificados pelos metadados: o “acesso ao objeto desejado é feito através do que na área se convencionou chamar de metadados” (*metadata*, em inglês) (Leffa, 2006, p. 26). Para Barbosa (2014, p. 42), os processos da catalogação “os tornam [os objetos] localizáveis, mesmo em lugares remotos”. Dessa forma, pode-se citar como outra vantagem a facilidade de acesso por mecanismos de busca, caso estejam disponíveis em um repositório.

Os repositórios são locais de armazenamento de conteúdos digitais. Conforme Pinto e Machado (2019, p. 1), “os repositórios digitais são acervos de informação organizados digitalmente e direcionados a todos ou a destinatários específicos”, para que seja propiciada a

acessibilidade dos diferentes recursos tecnológicos com abrangência educacional.

Em síntese, os ODAs, com todas essas características acima citadas, são particularmente interessantes para a educação multilingue e multiletrada de estudantes indígenas surdos. A utilização de ODAs para o ensino de línguas pode atender a lacunas linguísticas e culturais específicas dos estudantes indígenas surdos. Primeiramente, eles podem oferecer uma variedade de recursos multimídia que destacam as línguas indígenas de sinais e a Libras no momento de ensino dessas línguas, além de possibilitar o uso de várias outras ferramentas, como de legendas, para tradução de línguas de sinais, como vídeos, animações e apresentações interativas de diversos assuntos, evidenciando a diversidade cultural e étnica dos indígenas surdos, incorporando elementos da sua cultura e história, desde a ancestralidade até as tradições atuais. Isso ajuda a promover um senso de identidade e pertencimento entre os estudantes que estão presentes nos territórios, além de facilitar a compreensão da aprendizagem de conceitos complexos em um contexto culturalmente relevante, que pode ser explorado envolvendo comparações com as culturas não indígenas.

Outra vantagem dos ODAs é a sua facilidade de acesso, que pode ocorrer dentro da proposta de ensino e da flexibilidade que eles apresentam. Eles podem ser acessados em diferentes dispositivos, como computadores, *tablets* e *smartphones*, possibilitando que os estudantes indígenas surdos aprendam em qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, eles podem ser adequados para atender a necessidades individuais ou coletivas.

Portanto, a presença dos ODAs oportuniza realizar uma proposta potencializadora de informações para a educação multilingue e multiletrada de indígenas surdos, desempenhando um papel importante nos processos educacionais e no desenvolvimento dos estudantes indígenas surdos, para esses possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

2.4 OS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO INDÍGENA SURDO

Para melhor compreendermos os multiletramentos na educação indígena de surdos, será necessário levantar algumas reflexões que os abordam como algo que vai além do conceito de letramentos (múltiplos), pois é importante considerar que o estudante deve receber uma formação que o torne capaz de analisar e debater sobre a multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da sociedade. De acordo com Rojo (2012), existem dois “multi”: a “multiculturalidade”, característica das sociedades globalizadas, e a “multimodalidade” dos textos, por meio dos quais a

multiculturalidade se comunica e informa. A partir desses marcadores conceituais, um novo termo, “multiletramentos”, foi criado pelo Grupo Nova Londres (GNL) (Rojo, 2012).

Para Rojo (2012) o conceito de letramento foi se tornando mais abrangente conforme os estudos e a realidade social foram indicando “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13). Trata-se de uma sociedade impactada por tecnologias digitais, que afetam o modo em que nos relacionamos e produzimos conhecimentos. Essas mudanças, marcadas pela ideia de pluralidade linguística, identitária e cultural, por sua vez, impactam na maneira como aprendemos e como ensinamos. Assim sendo, autores como os integrantes do NLG, Rojo (2012), entre outros, defendem que nos envolvemos em práticas sociais constituídas por uma gama diversa de modos de significação, que tem relação direta ou indireta com o ensino de língua, o que demanda da educação o desenvolvimento de saberes específicos para atuação no mundo, ou seja, os multiletramentos.

Segundo Rojo e Moura (2012), para trabalhar com multiletramentos, devemos ter um enfoque democrático, ético e pluralista. Esse enfoque envolve o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação. Ele é caracterizado pela utilização da cultura como base de referência dos estudantes, bem como pelo uso de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, com o intuito de ampliar seu repertório cultural na direção de diversos outros letramentos.

Atualmente, a tecnologia faz parte do mundo moderno. Isso exige que o educador se mantenha atualizado e tenha possíveis soluções para minimizar as diferentes formas com que a informação chega ao estudante na escola. Além disso, para atuar com estudantes indígenas surdos, ele também precisará investir em sua formação para aprender uma nova maneira de instruir, que leve em consideração a necessidade da visualidade e das especificidades que permeiam um ensino que envolve uma variedade de línguas e modalidades. Nesse cenário, o uso da tecnologia digital é fundamental. Os letramentos com “teor mais plural e diversificado passam a ser impulsionados, dentre outras formas, por práticas educacionais, com o uso de Novas TIC” (Grande, 2021, p. 2).

O ensino de língua é diretamente impactado pelas novas tecnologias, demandando dos professores uma ressignificação de suas práticas cotidianas. É essencial adotar ferramentas e práticas para lidar com a diversidade de línguas e linguagens presentes no contexto educacional. Os métodos de ensino devem contemplar a maneira como os textos são produzidos e lidos, exigindo adequações. O ensino da LIS pede a incorporação de recursos como vídeos com legendas, tratamento de imagem, edição e diagramação, não se limitando mais a recursos como

a escrita manual e impressa. Como aponta Rojo (2012):

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é evidente a influência das novas tecnologias na produção e leitura de textos, na medida em que modificam as formas de interação e exigem adaptação constante. São necessárias novas ferramentas e novas práticas para dar conta da multiplicidade de linguagens dos textos em circulação. O professor não pode mais se ater à escrita manual e impressa. As metodologias de ensino devem incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação (Rojo, 2012, p. 21).

Assim, o letramento digital leva à prática de metodologias e estratégias que auxiliam o estudante na compreensão crítica. O trabalho do multiletramento com indígenas surdos precisa passar por um processo de “imersão na Língua de Sinais, na cultura surda e em todas as questões identitárias visuais e linguísticas” (Stumpf; Linhares, 2021, p. 146), e ser estabelecido em espaço educacional com a visualidade e com a presença dos dados necessários para que os estudantes indígenas surdos possam vivenciar e constituir um repertório linguístico que favoreça a “produção, circulação e consumo de informações em tempo real ou não” (Stumpf; Linhares, 2021, p. 146).

A tecnologia, portanto, deve desempenhar um papel múltiplo dentro da escola e deve ser utilizada de forma contextualizada a realidade, cultura e tradição local. A constituição do ensino de língua requer que a multimodalidade esteja expandida além da sala de aula, ocupando os diversos espaços educacionais de uma escola indígena, de modo a suprir as necessidades visuais constantes.

O conceito de letramento digital em uma educação emancipatória para estudantes indígenas surdos envolve a capacitação desses estudantes para utilizar as tecnologias digitais de maneira consciente e crítica. Esse processo promove diferentes habilidades e oferece oportunidades de conhecimento e aprendizagem que vão além do simples uso de ferramentas digitais. Ele abrange o desenvolvimento de competências que permitem aos estudantes compreender em sua rotina escolar o uso de tecnologia digital de forma crítica, podendo também interagir com o mundo digital de forma funcional, integrando a cultura indígena de maneira que a sua etnia esteja presente.

A educação emancipatória também enfatiza a importância de práticas pedagógicas multilíngues que respeitem e valorizem as línguas e culturas indígenas em todas as modalidades, como abrange esta pesquisa, seja a LIS, a Libras ou outras línguas, assegurando que os estudantes indígenas surdos possam se engajar plenamente no processo educativo, de maneira que sua participação seja ativa no letramento digital.

Em uma educação emancipatória, que é um processo contínuo de aprendizagem, os estudantes indígenas surdos devem ter reflexão crítica para se tornarem agentes ativos na

sociedade digital e utilizarem as tecnologias digitais como ferramentas para a emancipação social e cultural dos saberes indígenas dentro e fora do território, para que, dessa forma, eles tenham uma participação efetiva da sociedade e exerçam seus direitos já garantidos na Constituição Brasileira. Tal exercício deve incluir a capacidade de acessar informações, comunicar-se, colaborar e criar conteúdos digitais que oportunizem a reflexão do ser indígena e de suas identidades culturais e linguísticas também já garantidas. De acordo com Neto e Carvalho (2022), as definições teóricas de letramento digital vão além do domínio técnico de ferramentas, abrangendo também competências cognitivas e críticas, como localizar, questionar e criar ambientes digitais.

No campo dos multiletramentos, Rojo (2012, p. 11-12) questiona: “por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?”. Conforme a autora, o GNL (1996) coloca em pauta a necessidade de “uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais”. Atenta às inovações nos currículos e às pluralidades culturais, Grande (2021, p. 3) menciona que essa pauta deve estar presente “na gramática visual para novas formas de construção de significados que sejam inteligentes e criativos para produções de (re)designs de forma constante e, sobremaneira, para contextos educacionais”. Nesse viés, Rojo (2012) levanta o questionamento do GNL:

[...] o que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GNL, 2006 [2000/1996], p. 10).

Além desse questionamento, Rojo (2012, p. 12-13) afirma que o estudo do GNL (2006) apontava para o uso de “novas ferramentas de acesso à comunicação, a informação e a de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemióticos”, que, atualmente, conhecemos como hipermidiáticos.

Na sala de aula com estudantes indígenas surdos, várias línguas, linguagens e culturas estão presentes. Segundo Rojo (2016), as práticas de letramento devem considerar as diferentes culturas e os distintos contextos, com o intuito de desenvolver um trabalho com múltiplos letramentos, multiculturalidade e multimodalidade que, geralmente, envolve combinações de falas em modalidade oral, escrita, de sinais, gestos, textos, processamento de som e imagem, interatividade, entre outros. Essas práticas devem conter sempre duas ou mais modalidades de comunicação que envolvem outros saberes interdisciplinares.

Outro ponto importante que deve ser considerado é o uso da tecnologia por crianças, uma vez que esse tem se tornado algo cada vez mais frequente nas salas de aula de escolas

indígenas, principalmente aquelas que se localizam mais próximas a centros urbanos. Isso acontece devido ao fato de as crianças terem mais facilidade de acesso atualmente, o que faz com que elas já cheguem à escola conhecendo e utilizando tecnologias digitais, principalmente os celulares. Assim, por mais que a escola e o corpo docente conheçam e utilizem esse tipo de tecnologia, ele não é explorado devidamente a favor do ensino de língua, acarretando aulas pouco atrativas e, em alguns casos, até mesmo ineficientes.

Diante dessa realidade, torna-se imperativo promover mudanças pedagógicas e curriculares que possibilitem a construção de um ambiente educacional adequado às necessidades dos estudantes indígenas surdos. Essas mudanças devem ser pautadas nas visões de mundo dos povos indígenas brasileiros e devem orientar o currículo para uma abordagem holística e interdependente. Isso implica reconhecer a importância da diversidade linguística e cultural, bem como integrar as recentes transformações tecnológicas de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Com essas mudanças o uso da tecnologia pode ser adequado para uma abordagem que reconhece a interconexão recíproca, equilibrada e harmoniosa entre seres humanos, seres não humanos e espirituais, englobando aspectos da natureza, do cosmos, de elementos materiais e imateriais. Destaca-se a compreensão de que a manutenção da harmonia e do equilíbrio da vida está intrinsecamente ligada à preservação dos territórios e da vida indígena como um todo, principalmente no ensino e na preservação da língua indígena em todas as suas modalidades.

Sendo assim, podemos entender que as mudanças pedagógicas e curriculares são essenciais na construção de ODAs específicos para a realidade da educação indígena surda, sendo eles adequados à diversidade linguística e cultural de cada povo, bem como passíveis de ajustes de acordo com transformações tecnológicas, o que exige do educador a busca por novos recursos para efetivar a ação pedagógica. Especificamente, essas mudanças (pedagógicas e curriculares) devem ser fundamentadas nas cosmovisões dos povos indígenas. Isso significa que o currículo e as práticas pedagógicas devem reconhecer e promover uma relação equilibrada entre seres humanos, não humanos e espirituais, considerando a harmonia e o equilíbrio da vida como aspectos centrais. Portanto, ao criar um ambiente de desenvolvimento de aprendizagem no qual está presente o ODA com acessibilidade linguística, é fundamental considerar esses princípios e incorporar estratégias que reflitam essa visão abrangente e integradora do conhecimento e da aprendizagem dentro da diversidade de cada povo e de cada língua em suas três modalidades possíveis: oral, escrita e sinalizada.

2.5 ODA NOS MULTILETRAMENTOS DE INDÍGENAS SURDOS

O mundo está repleto de informações visuais e auditivas e a língua está presente em todos os lugares. Para o surdo, as línguas chegam mediante a amplitude espacial-visual. A aprendizagem das línguas, portanto, pode ter um maior impacto por meio do uso da tecnologia e da interatividade, possibilitando, dessa maneira, uma maior troca de experiências e o compartilhamento de seu teor cultural. Esse tipo de experiência já ocorre com os estudantes não indígenas que se comunicam com diferentes pessoas de qualquer parte do planeta por meio da rede de computadores, sendo possível o aperfeiçoamento no uso e conhecimento das diferentes línguas que estão estudando.

Dessa forma, o ensino de línguas (tanto línguas orais, na modalidade escrita, quanto línguas de sinais) passa a ocupar a tela dos monitores, *tablets*, celulares e televisores, em vista do fácil acesso a meios de aprendizagem virtuais. Contudo, essas tecnologias são novos desafios propostos às escolas, já que a inserção delas na sala de aula requer uma intensa mudança, com uma teia de complexidade quando se trata de professores que convivem em meio à diversidade linguística, como é o caso daqueles aos quais a presente pesquisa fala diretamente, inseridos em contextos que envolvem os estudantes indígenas surdos.

Pelo fato de a educação ser um contínuo fluxo de potencialidades, frente aos recursos tecnológicos presentes no ambiente educacional, novas posturas e novos olhares são exigidos, especialmente porque novos desafios também são encontrados:

As tecnologias digitais, principalmente a internet, têm influenciado, transformando as relações sociais e também as formas de produção e industrialização, ou seja, alteraram o cenário econômico, humano e social. Essas alterações também se manifestam no contexto escolar por meio da informação e do conhecimento de mundo que as crianças adquirem desde pequenas por meio das diversas mídias (Riedner, 2018, p. 18).

Para Riedner (2018), as tecnologias digitais vêm acarretando mudanças significativas em várias áreas, incluindo a educação. Dessa forma, os ODAs elaborados para estudantes surdos podem apoiar o trabalho dos professores, principalmente de professores indígenas que atuam no ensino de língua da etnia, junto com tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Como já discutido, os ODAs são recursos tecnológicos que apoiam o processo de aprendizagem em diversos contextos e eles são definidos pela plataforma Porvir (2015)²⁰ da seguinte maneira:

²⁰ Disponível em: <https://porvir.org/objetos-digitais-de-aprendizagem/>. Acesso em: 31 de outubro de 2023.

Objetos digitais de aprendizagem são recursos que apoiam a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula, como jogos, animações, simuladores e videoaulas. Eles podem ser utilizados por educadores para facilitar o processo de aprendizagem, trabalhando conteúdos e competências e auxiliando no planejamento de atividades educativas mais criativas, que despertam o interesse dos alunos. Também podem ser utilizados diretamente pelo estudante e por seus familiares para estudar e aprender fora da escola (Porvir, 2015, p. 1).

Como já mencionado, os recursos digitais são potencializadores de aprendizagem na educação de surdos, pelo fato de eles permitirem o uso de imagens que ampliam as experiências visuais desses indivíduos, necessárias à aquisição de conhecimentos, e por possibilitarem a prática de leitura, escrita e leitura sinalizada, o que facilita a produção de novos processos de registro da língua de sinais e arquivos de dados de forma computadorizada (Quadros, 2019, p. 2). Por essa razão, defendemos a criação de um ambiente de aprendizagem interativo, formulado por meio de imagens, jogos, mapas, infográficos, videoaulas, entre outros mecanismos, que envolva diferentes línguas (por exemplo, português e Libras) e linguagens (falada, escrita, sinalizada, fílmica etc.) em diferentes gêneros, em conformidade com as especificidades do contexto e dos grupos, como aconselham os estudos da Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI) (2022 – 2032).

Compreende-se, desse modo, que o ensino da língua materna por meio dos ODAs deve ser oferecido aos estudantes indígenas surdos, para além dos textos escritos: “não basta enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos” (Rojo, 2017, p. 4). Rojo (2012, p.13) propõe, portanto, um ensino com multiletramentos, capaz de fundamentar a importância cultural dos povos. Assim, como aponta a autora, esse novo cenário é primordial, já que a presença dos multiletramentos envolve:

[...] as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc (Rojo, 2017, p. 4).

Considerando as práticas de multiletramento, a educação conduzida em vida e na língua que faz uso da dialogicidade, levando a “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”, como proposta por Freire (2019, p. 12), que é a esperada para preencher o espaço de aprendizagem dos estudantes indígenas surdos e não surdos.

Por meio desta pesquisa, busca-se abordar questões fundamentais e cotidianas

relacionadas às línguas de sinais, com especial atenção aos sinais emergentes dos territórios etnoeducacionais. É imprescindível que os estudantes indígenas surdos tenham sua língua materna reconhecida e utilizada como língua de instrução, tanto dentro quanto fora da sala de aula, durante toda a trajetória educacional, desde a educação básica até a graduação e, possivelmente, a pós-graduação. O trabalho com a natureza, como base da aprendizagem dentro desses territórios, é de suma importância no ensino de línguas, pois reflete a continuidade das tradições culturais indígenas. Este processo educacional, que começa na infância e se estende ao longo da vida escolar, envolve o encontro com materiais e conhecimentos da cultura não indígena, criando um espaço de diálogo intercultural. O acesso às línguas de sinais pode ser ampliado pela disponibilização e uso de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), que devem ser desenvolvidos ou adaptados para atender às necessidades específicas desse grupo. Esses recursos proporcionam uma abordagem acessível e flexível ao processo de ensino-aprendizagem, apoiando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e socioculturais, além de facilitar a comunicação e a interação por meio da visualidade. Ademais, os ODAs promovem uma compreensão mais profunda dos conteúdos curriculares, incentivando, de maneira direta, a participação ativa dos estudantes indígenas surdos nas atividades educacionais. Esse longo processo de convivência com a educação nacional, seja indígena ou não indígena, marca a importância dos diálogos interculturais na formação desses estudantes.

3 PROPOSIÇÕES PARA O USO DE ODAS NA EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS

Com o intuito de definir a parte propositiva deste estudo para a criação de ODAs que promovam o diálogo e participação dos alunos surdos, os princípios de Paulo Freire e sua perspectiva sobre uma educação autônoma e emancipatória, aliada aos multiletramentos, foram tomados como base.

Freire (1996, p. 85) enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa dos alunos no processo educacional a partir da construção de um diálogo genuíno do professor com seus estudantes, atendendo suas perspectivas e necessidades de comunicação. Outro ponto importante para este estudo é a contextualização cultural: é necessário que o uso de ODAs, no processo educacional, respeite a diversidade cultural, as comunidades indígenas, seus valores e as línguas utilizadas por essas comunidades, pois “a inteligência do mundo vem cultural e socialmente se constituindo” (Freire, 1996, p. 77).

Diante do exposto, a pergunta que emerge é: o que, além do conteúdo da disciplina, deve estar presente nos ODAs para um efetivo ensino de língua para estudantes indígenas surdos? A partir da lista elaborada por Vilhalva e Araujo (2022, p. 357), é possível responder essas perguntas. Pode ser dito que os ODAs devem ter ensinamentos do povo ao qual o estudante pertence, transmitindo por meio da língua de sinais:

- a) A aprendizagem das crenças e dos ritos do seu povo, como os ritos de passagem, que marcam as mudanças na vida dos indígenas, das cerimônias relacionadas às estações, ritos de iniciação, rituais de cura, casamento, gestação e nascimento, com esclarecimentos sobre suas motivações e significados, das suas diferenças em relação a outros povos indígenas, dos benefícios sociais e ambientais que esses ritos trazem, tanto para os povos indígenas quanto para os não indígenas;
- b) O valor e a importância da cultura do seu povo, da culinária, arte, do artesanato e dos grafismos, principalmente a fim de evitar o apagamento da memória e dos ensinamentos ancestrais;
- c) Conteúdos e explicações contextualizados à realidade local, para que o(a) estudante possa se identificar e estabelecer conexões entre o conteúdo apresentado e as suas experiências de vida.

Como mencionado anteriormente, os ODAs destinados ao ensino de língua para indígenas surdos devem ser interativos, flexíveis, culturalmente relevantes e visuais, ponto este que queremos destacar quando tratamos do ODA em relação com a acessibilidade linguística. A visualidade desempenha um papel central na comunicação e na compreensão desses estudantes, uma vez que a língua de sinais é a sua língua natural (Ladd, 2003; Skliar, 1997, 1998, 1999; Perlin, 1998; Strobel, 2006, 2008). Entre as vantagens de um ODA, seus recursos visuais, como vídeos, animações ou imagens, jogos, exercícios interativos e vídeos explicativos, estimulam a participação ativa dos estudantes indígenas surdos, contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e promovem a autonomia e a motivação no processo de aprendizagem, tendo em vista que os estudantes têm a oportunidade de acessar a informação de maneira mais clara e compreensível. Essa visualidade deve reforçar a valorização da cultura e da língua de sinais ao incorporar elementos visuais relacionados à sua comunidade, como a representação de artefatos e eventos culturais, tornando o ODA mais relevante e enriquecedor e fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento dos estudantes.

Destacando o papel da visualidade, busca-se respeitar a língua indígena de sinais (L1) e a Libras (L2). A presença da língua de sinais nos ODAs contribui para o desenvolvimento da compreensão e da expressão linguística dos surdos, uma vez que, ao visualizar sinais e expressões faciais, os estudantes conseguem compreender melhor as nuances e os detalhes da língua de sinais, aprender a expressar seus próprios pensamentos e sentimentos de forma mais precisa, bem como adquirir vocabulários e estruturas gramaticais mais facilmente, uma vez que eles terão a oportunidade de ver a língua em uso, o que também se aplica ao uso da língua escrita. Nesse ponto, cabe ressaltar que o uso da legendagem pode ser utilizado de duas formas dentro do ODA. No caso do ensino da língua de sinais, não é necessário o uso de legendas, pois a comunicação se dá por meio dos sinais. No entanto, é importante garantir a presença de legendas quando o objetivo é ensinar a língua escrita, seja ela a língua portuguesa ou uma língua específica indígena, facilitando a compreensão do conteúdo.

Diante do exposto, com base em diversos autores (por exemplo, Ladd, 2003; Skliar, 1997, 1998, 1999; Perlin, 1998; Strobel, 2006, 2008) e em minha experiência como surda e educadora de surdos, compreendemos que os ODAs, quando destinados ao ensino de língua, deverão ser acessíveis, conter vídeos interativos com língua indígena de sinais e com a Libras, imagens, mapas, infográficos e recursos com estratégias visuais com o intuito de motivar os aprendizes, tendo em vista sua potencialidade em contribuir para um entendimento mais abrangente e significativo por parte do estudante indígena surdo.

Além disso, a gamificação também pode ser uma estratégia eficaz para motivar os

estudantes indígenas surdos. Tal conceito compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades não diretamente associadas a jogos (ver mais em da Silva *et al.* (2014)). Dessa forma, atividades elaboradas a partir de jogos educativos, não pautados na disputa, mas sim em interatividade, progresso e recompensa, podem ajudar no desenvolvimento de habilidades específicas, como leitura e escrita de língua portuguesa, além de conteúdos relacionados à cultura indígena. Essas atividades poderiam, por exemplo, ser projetadas de forma a desafiar os alunos, oferecendo recompensas e *feedbacks* imediatos para manter a motivação e o engajamento. Esse tipo de proposta pode promover a consistência da prática de aprendizado e, dessa forma, construir para o desenvolvimento de hábitos de aprendizado. Em suma, a inclusão de recursos digitais, visualmente ricos e interativos, combinados com estratégias de gamificação, pode ser a chave para uma experiência de aprendizado mais envolvente e eficaz para estudantes indígenas surdos. No entanto, é importante que os educadores e desenvolvedores de recursos educacionais considerem as necessidades específicas desses alunos e trabalhem para criar materiais que atendam às suas necessidades únicas. Para isso, é necessário planejamento, organização e atenção nos pontos a serem discutidos em seguida.

3.1 O PÚBLICO-ALVO E AS SUAS CARACTERÍSTICAS

Antes de selecionar um ODA para o ensino de língua destinado a estudantes indígenas surdos, é essencial realizar uma análise do público-alvo a que esse recurso digital se destinará. Conhecer aspectos como o nível linguístico, a idade dos estudantes, assim como suas necessidades é de extrema importância para a criação/escolha de um OA mais apropriado.

Para ilustrar a importância de compreender o nível linguístico dos estudantes, podemos pensar em um ODA projetado para o ensino da língua de sinais a um estudante indígena surdo que está cursando o 6º ano do ensino fundamental e não possui proficiência na língua. Esse mesmo ODA, no entanto, não trará os mesmos resultados se aplicado a um estudante no mesmo ano escolar, mas que já possui um certo conhecimento da língua.

Portanto, essa diferença deve ser considerada, uma vez que pode afetar a eficácia da aplicação do ODA para o ensino da língua a diferentes estudantes com diferentes níveis linguísticos.

Um estudante que já domina a língua de sinais poderá utilizar um ODA que contenha imagens e intérpretes de línguas de sinais com mais facilidade do que um outro que ainda não possui domínio da língua. Este requererá recursos distintos, como animações, por exemplo, que possam narrar as histórias por meio de figuras e ilustrações, sem dependerem, necessariamente,

da escrita ou da língua de sinais.

A idade do estudante é outro fator importante a ser considerado. A faixa etária dos estudantes influencia a escolha do vocabulário, a complexidade da linguagem e os temas abordados no ODA. Para crianças mais jovens, é importante usar uma linguagem mais simples e imagética. Adolescentes e adultos podem apreciar metáforas mais elaboradas e temas mais profundos. Um ODA que possui conteúdos com um nível de dificuldade mais elevado pode não ter bons resultados com crianças menores, já que o mais adequado para esse público é a utilização de recursos mais simples, de fácil utilização e visualmente atrativos. O oposto também é verdade: um ODA com *layout* pouco desafiador e com características visuais excessivamente infantis não conseguirá atrair adolescentes e adultos. Em suma, o mesmo ODA pode sim ser utilizado, mas ele deve ser adaptado e aprimorado conforme a idade e o nível linguístico do estudante. Esse aprimoramento, inclusive, faz parte da reusabilidade, uma das características do ODA já aqui citada (Leffa, 2006).

Por fim, a colaboração com a comunidade, familiares e os próprios estudantes é fundamental para o desenvolvimento de um ODA relevante e significativo. Ao envolver os membros da comunidade no processo de criação, é possível garantir que o conteúdo do ODA reflita suas experiências, seus valores e suas tradições. A construção de um ODA para o ensino de língua para estudantes indígenas surdos requer uma abordagem holística e colaborativa, que leve em consideração as especificidades do público-alvo, como idade, domínio da língua e contexto cultural. Ao fazer isso, podemos trabalhar com um ODA que seja mais efetivo e significativo para todos os estudantes.

3.2 A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES NA CONSTITUIÇÃO DO ODA

As LIS compreendem um sistema linguístico que combina elementos manuais e visuais para a comunicação, enraizado na cultura das comunidades indígenas e na cultura indígena surda. As LIS apresentam aspectos que elevam e valorizam a cultura local do povo que as utiliza. Na construção dos sinais são considerados os vastos elementos culturais, costumes e vivências do cotidiano, que muito se diferem de um povo para o outro.

As expressões faciais e os movimentos corporais também desempenham um papel crucial na comunicação, tanto nas línguas de sinais de uso social quanto escolar, em diferentes etnias. As expressões visuais em seu amplo campo de comunicação dentro de diferentes contextos tendem a transmitir uma variedade de significados. Segundo Gomes e Vilhalva (2021,

p. 63), nesse prisma, reconhece-se que as LIS possuem gramática própria, contando com os níveis linguísticos fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático, o que as possibilita expressar diferentes tipos de significados dependendo da necessidade comunicativa do indivíduo.

Os estudantes indígenas surdos que frequentam escolas fora de seus territórios normalmente utilizam a Libras como sua principal forma de comunicação na escola, mas isso não significa que eles não tenham conhecimento da língua indígena de sinais local, a qual usam principalmente para a comunicação com seus familiares e com a comunidade.

Segundo Santos (2024, p. 88), as Línguas Indígenas de Sinais representam uma dimensão cultural e linguística única dentro das comunidades indígenas no Brasil. Até o presente, foram identificadas 31 Línguas Indígenas de Sinais, cada uma carregando elementos culturais específicos que refletem a identidade e a história dos povos indígenas a que pertencem.

As Línguas Indígenas de Sinais mapeadas por Santos (2024, p.88-89) são: Língua Indígena Akwe Xerente de Sinais, Língua Indígena Apinajé de Sinais, Língua Indígena Asurini de Sinais, Língua Indígena Caixana de Sinais, Língua Indígena Cinta Larga de Sinais, Língua Indígena Fulni-ô de Sinais, Língua Indígena Guarani Kaiowá de Sinais, Língua Indígena Hãtxa Kui de Sinais, Língua Indígena Ka'apor de Sinais, Língua Indígena Kaingang de Sinais, Língua Indígena Kambeba de Sinais, Língua Indígena Macuxi de Sinais, Língua Indígena Marubo de Sinais, Língua Indígena Maxakali de Sinais, Língua Indígena Munduruku de Sinais, Língua Indígena Nambikwara de Sinais, Língua Indígena Paiter Suruí de Sinais, Língua Indígena Pankararu de Sinais, Língua Indígena Pataxó de Sinais, Língua Indígena Sateré-Mawé de Sinais, Língua Indígena Tapajó de Sinais, Língua Indígena Tapayuná de Sinais, Língua Indígena Tapebá de Sinais, Língua Indígena Tentehar de Sinais, Língua Indígena Terena de Sinais, Língua Indígena Tupinambá de Sinais, Língua Indígena Wapichana de Sinais, Língua Indígena Wauja de Sinais, Língua Indígena Xukuru do Ororubá de Sinais, Língua Indígena Xakriabá de Sinais e Língua Indígena Yanomami de Sinais.

É importante apoiar o desenvolvimento e o uso dessas línguas quando da elaboração do ODA para esses estudantes. O intuito, como pode ser depreendido, é não dar vez à falta de valorização e reconhecimento da língua indígena de sinais, que leva para os espaços de formação a supervalorização da Libras, que acaba se sobrepondo à língua indígena de sinais. O contexto cultural e ambiental dos estudantes indígenas surdos pode influenciar a sua forma de aprender e de se relacionar com o mundo ao seu redor. É importante considerar esses fatores ao planejar o ODA e implementar atividades educacionais de uma forma mais ampla, em que as LIS sejam destacadas e percebidas como importantes. Reconhecer e valorizar as LIS é

também reconhecer e respeitar as línguas indígenas em geral e as culturas indígenas surdas. Isso implica garantir que as LIS sejam integradas e consideradas durante o desenvolvimento de materiais educacionais, como o ODA.

Valorizar as LIS não envolve incluir conteúdos em língua de sinais nos espaços educacionais sem a participação e conhecimento dos membros da cultura indígena local, pois o ideal é compreender profundamente sua estrutura e suas características linguísticas para fomentar uma base para o ensino de língua de sinais. A criação de recursos educacionais deve ser feita de forma a torná-los genuinamente significativos para os estudantes indígenas surdos, levando em consideração as especificidades das LIS abrangidas por diversas culturas dentro dos territórios indígenas. Nas escolas, em que diferentes etnias são agregadas em um coletivo indígena, é essencial que essas especificidades sejam reconhecidas e incorporadas pelos materiais pedagógicos.

Conforme Santos (2024, p. 75), a LIS é fundamental para a aprendizagem eficaz dos estudantes indígenas surdos, pois permite que eles interajam e expressem suas experiências culturais e seus modos de ser. A inclusão da LIS no ensino dos estudantes indígenas surdos visa proporcionar um ambiente educacional mais participativo, mediante a acessibilidade linguística e o destaque das culturas dos mesmos. Com o incentivo de toda a equipe escolar, é possível promover a plena participação e o desenvolvimento linguístico em um espaço com a presença de várias línguas.

Uma tímida proposta de solução seria a de que os órgãos competentes oferecessem, para professores e equipes escolares, formação continuada, capacitação e treinamento, abordando como eles podem desenvolver e utilizar recursos educacionais adequados para os estudantes indígenas surdos, incluindo exercícios de compreensão das LIS e das culturas indígenas locais. Também seria ideal que os órgãos competentes realizassem uma constante busca por parcerias com comunidades indígenas, estabelecendo um trabalho colaborativo com líderes e membros das comunidades indígenas para cocriarem materiais educacionais com determinantes culturais e linguísticos que sejam relevantes, garantindo que a representatividade das comunidades indígenas surdas e ouvintes seja considerada. Advogamos, portanto, por políticas educacionais que reconheçam a importância da diversidade cultural e linguística e que garantam a alocação de recursos adequados para o desenvolvimento de materiais educacionais com acessibilidade linguística, respeitando a integralidade de reconhecimento em LIS para os estudantes indígenas surdos.

3.3 TRANSVERSALIDADE

A transversalidade, termo que vem do campo dos estudos culturais e da educação, pode ter diversos efeitos sobre uma educação libertária e multiletrada para o estudante indígena surdo. A transversalidade refere-se à ideia de que certos temas ou questões podem perpassar por várias áreas ou disciplinas. Em outras palavras, a transversalidade sugere que algumas questões não são específicas de uma única área do conhecimento, mas estão interligadas e podem ser abordadas de maneira integrada em diferentes contextos.

Por exemplo, quando falamos sobre diversidade cultural e linguística na educação, não precisamos nos limitar apenas às aulas de história ou língua portuguesa, pois podemos adotar também perspectivas de disciplinas como geografia, matemática ou outras ciências. Da mesma forma, questões como inclusão, empoderamento e respeito à diversidade podem ser discutidas em diferentes contextos educacionais e não estão restritas a uma única área de estudo.

Na prática, a transversalidade na educação envolve integrar temas e questões em todas as áreas do currículo escolar, promovendo uma abordagem mais holística e interdisciplinar do ensino e da aprendizagem. Isso ajuda os estudantes a compreenderem a interconexão entre diferentes assuntos e a aplicarem seu conhecimento de forma mais ampla e significativa.

A valorização da diversidade cultural e linguística dentro da transversalidade enfatiza a importância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e linguística de cada povo indígena. Para a educação do público indígena surdo, isso implica reconhecer e valorizar não apenas a cultura indígena, mas também as LIS e outras formas de expressão cultural e linguística presentes nas comunidades indígenas.

Quando passamos o olhar na dinamicidade da cultura e das práticas de vida dentro do território, é de suma importância fazer uma transversalidade a respeito, por exemplo, de temas como empoderamento e autonomia de cada povo. Para a educação do público indígena surdo, tal perspectiva permite o desenvolvimento de formas de capacitar os estudantes surdos a se tornarem agentes ativos em seu próprio processo educacional, fortalecendo sua identidade cultural e linguística e promovendo sua autoconfiança e autoestima.

Por outro lado, como já apontamos aqui, quando a comunidade promove o multiletramento, essa gera uma abordagem multiletrada, que reconhece a existência de múltiplas formas de linguagem e comunicação, incluindo linguagens visuais, gestuais e digitais dentro da arte, da história e do movimento do viver indígena. Para a educação dos estudantes indígenas surdos, isso significa ampliar o conceito de ensino de língua para além da língua

escrita, valorizando e integrando também as LIS e outras formas de expressão visual e gestual.

Outra prática de suma importância para se ter em mente no momento de construir uma educação libertária e multiletrada é a da transversalidade. Por ela, podemos perceber como é relevante lidar com questões complexas e interdisciplinares durante o ensino de língua para estudantes indígenas surdos.

Para tanto, o professor pode optar por atividades que tanto dentro quanto fora da sala de aula, visando produtividade e elaboração de ODA. Será oportuno planejar atividades para, após a percepção do desempenho dos alunos ao realizá-las, adequar o currículo a fim de incluir elementos culturais indígenas e abordagens pedagógicas aprimoradas para eles envolvendo tanto as LIS como a Libras. Se for viável realizar trabalho em grupo, essa atividade vai estimular a organização e a colaboratividade entre os alunos, incentivando o estudo entrelaçando, por exemplo, entre a arte e a história das LIS e da Libras. Ainda sobre essa atividade, pelo fato de ambas as línguas serem visomotoras, permite-se que os estudantes indígenas surdos interajam não somente com seus colegas ouvintes, mas também com seus colegas surdos e desenvolvam habilidades sociais, sendo possível integrar recursos tecnológicos, como *softwares* de tradução e legendagem em tempo real, para facilitar a comunicação e o acesso ao conteúdo. Nesse contexto, o ODA incluído irá envolver os estudantes, permitindo que expressem suas próprias perspectivas e conhecimentos, o que auxiliará na percepção da necessidade de criação de outros ODAs acessíveis e culturalmente relevantes.

Como proposta de atividade fora da sala de aula, sugerimos que o professor planeje visitas às comunidades indígenas locais para promover a compreensão da cultura e da história aos estudantes indígenas surdos, realizando registro por vídeo, o qual poderá ser utilizado na constituição do ODA como atividade posteriormente.

O professor, junto a apoiadores, poderá também realizar oficinas diversas para que os estudantes e suas famílias possam interagir e receber novas informações sobre LIS, cultura indígena e tecnologias assistivas. Essa atividade pode abrir espaço para oportunizar ao coletivo de estudantes indígenas surdos a realização de eventos comunitários indígenas, em que os estudantes possam compartilhar suas experiências e se sentir integrados à comunidade, eventos esses que podem ser intitulados como Dia Nacional do Surdo, Dia da LIS, Dia da Libras, entre outros possíveis. Atividades assim ajudarão a enriquecer o ensino em que apoia às disciplinas propostas pelo currículo específico da educação indígena.

O ensino transversal também é uma perspectiva educacional que busca integrar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais abrangente e contextualizada. Para Rocha (2010), o ensino de língua pode ser feito de

forma transversal, levando em consideração várias áreas ou vários contextos, campos/esferas, sistemas de atividades sociais e gêneros. Por meio dessa abordagem, os conteúdos são organizados de forma interdisciplinar, visando estabelecer conexões entre as línguas envolvidas e os diferentes campos do conhecimento, enfatizando a aplicação dos conteúdos estudados e valorizando sua função social.

Portanto, um ODA para o ensino de língua deve englobar conteúdos de disciplinas que são ensinadas em sala de aula, para que as línguas não sejam ensinadas de maneira isolada ou sem contextualização. Segundo Leffa (2006, p. 33) “toda e qualquer escolha léxico-gramatical realizada pelo usuário da língua está, portanto, condicionada ao contexto: a língua é um sistema de escolhas ao dispor do usuário para desempenhar funções sociais”. Desse modo, o ensino transversalizado dá a oportunidade ao estudante de aprender e entender uma língua de forma contextualizada, fixar o conteúdo trabalhado em sala de aula em diversas disciplinas e escolher quando for utilizar a nova língua aprendida considerando todo seu contexto cultural.

3.4 CONSTITUIÇÃO DO ODA

Em relação à constituição de um ODA para estudantes surdos enquanto público-alvo deste estudo, a língua de sinais, por ser uma língua visual, deve receber atenção especial quanto à finalidade da sua exposição, principalmente no momento em que ela estiver sendo ensinada. Para isso, parâmetros como tamanho da janela com a sinalização e contraste são fundamentais. Exemplificamos isso nas imagens, as quais, embora não sejam de ODAS para o ensino de língua, são ilustrativas para o leitor visualizar a primeira tela com um intérprete exibido no tamanho adequado e em um bom contraste (Figura 1), características não presentes na segunda tela (Figura 2).

Figura 1: Professora e intérprete



Fonte: INES DDHCT (2016)²¹

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vC91TDS->

Figura 2: Vídeo do IFMS com intérprete e professora



Fonte: IFMS (2022)²²

As línguas envolvidas nesse processo de escolarização multilíngue devem ser ensinadas em patamar de igualdade. Assim como as crianças ouvintes iniciam o processo de alfabetização compreendendo a organização e estruturação das palavras, o estudante indígena surdo também necessita aprender de que maneira esse processo ocorre nas línguas de sinais. Desse modo, é fundamental que a equipe de profissionais envolvidos na construção de um ODA vise à articulação das línguas visuais e a interdisciplinaridade para que, em todo processo de ensino, os vários conteúdos sejam contemplados e para que eles vão ao encontro do que preconiza o parágrafo 4º da Resolução de CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012: “o currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar”.

Ensinar LIS para estudantes indígenas surdos pode parecer complexo, mas podemos simplificar aplicando o conceito de granularidade. Granularidade refere-se à divisão de um problema complexo em partes menores e mais gerenciáveis. No contexto do ensino de línguas indígenas de sinais, isso significa dividir o conteúdo em unidades menores e mais simples, elaborando, por exemplo, atividades que iniciem por sinais básicos relativos à cumprimentos, números, cores e objetos do cotidiano da vida do território, exibidos mediante imagens e sinalização em LIS. É importante progredir gradualmente para conceitos mais complexos à medida que os estudantes aprendem e podem começar a utilizar a língua indígena de sinais para

8wU&list=PLUdAChqNxhefYSIE6O3A_uSFeoqCnmpVq&index=5. Acesso em: 27 de maio de 2024.

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=plCaw1y8Rug>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

formar frases simples de ações da vida cultural ou mesmo da vida cotidiana.

Para ajudar no aprendizado, podemos criar atividades estruturadas que permitam aos estudantes indígena praticar os sinais contextualizados aprendidos. Isso pode incluir jogos de memória digitais com sinais ou jogos com exercícios de múltipla escolha ou com questões para marcação de certo ou errado. Nesse ínterim, é necessário integrar elementos da cultura e das tradições indígenas nas atividades de ensino que tornam o aprendizado mais significativo e relevante. Ao adaptar as atividades às necessidades e capacidades individuais dos estudantes, garantimos a eficiência do ensino de LIS. Além disso, é importante que a escola forneça *feedback* para o discente, destacando áreas para melhoria e reconhecendo o progresso alcançado por ele.

Outra proposta, que inclusive se enquadra nas características do ODA colocadas por Leffa (2006), é a reusabilidade, que consiste no estudante praticar um conceito recorrentemente, aplicando-o em diferentes situações e contextos. Por exemplo, um sinal inicial que representa "comida" pode ser usado em várias histórias ou em diálogos que envolvem alimentação. As atividades podem incluir jogos de interpretação ou criação de histórias.

Outra característica já citada neste trabalho é a interoperabilidade, que, além do ODA, poder ser utilizada em diversos tipos de equipamentos tecnológicos e ter diferentes formatos. Atividades como jogos de comunicação, nos quais os estudantes interpretam e respondem aos sinais de seus colegas voltados a situações de vida cotidiana, como interpretação de histórias com diferentes cenários e outras atividades com diálogos utilizados em diferentes situações vividas podem ajudar nesse processo. Reforçasse, dessa maneira, o compromisso de contribuir para que o estudante compreenda e se comunique usando sinais de línguas indígenas de sinais em diferentes interações e ambientes.

Desenvolver estratégias para que os estudantes possam recuperar informações ou corrigir erros durante o processo de aprendizagem é crucial na recuperabilidade. Por exemplo, criar um "banco de sinais" com o qual os estudantes possam revisar e praticar sinais aprendidos anteriormente, com atualizações de exercícios regulares de revisão e prática, pode reforçar a memorização e corrigir sinais incorretos.

Uma atividade que incorpora todas essas características é a criação de um projeto colaborativo de *storytelling* em língua indígena de sinais. "*Storytelling*" é uma palavra em inglês que se refere à arte de contar histórias de forma envolvente e cativante. É uma técnica de comunicação poderosa que tem sido usada ao longo da história para transmitir ideias, valores,

tradições e conhecimentos de geração em geração. Os estudantes podem trabalhar em grupos para criar pequenos vídeos com histórias utilizando LIS. Durante o processo, os estudantes podem praticar a reusabilidade dos sinais aprendidos. No final, os grupos podem compartilhar suas histórias com a classe, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e colaborativo. Esses vídeos podem compor outros ODAs que serão utilizados por outros alunos futuramente, trazendo representatividade no material. Transformar essas atividades em ODA implica estruturar as atividades de forma a seguir uma sequência lógica e organizada, para que os estudantes possam entendê-las e seguir os passos necessários para atingir os objetivos de aprendizagem. A seguir, descreveremos como cada atividade pode ser transformada em um ODA.

3.4.1 A função do ODA

A que se destina o ODA que deverá ser proposto? Qual língua será ensinada? Qual a modalidade e o conteúdo? Esses são apenas alguns dos questionamentos que devem ser realizados para a avaliação do tipo de ODA mais adequado para alcançar o objetivo pretendido.

Quando direcionamos um ODA para o ensino de língua no contexto aqui estudado, os saberes indígenas potencializam e criam infinitas possibilidades para uma aula dialógica e reflexiva. O trabalho, muitas vezes, envolve os professores, intérpretes das línguas orais e de sinais. Nessa construção, é necessário trabalhar em equipe, uma vez que é importante “trocar ideias, refletir e construir com os cuidados necessários os objetos de aprendizagem pretendidos” (Togni, 2007, p. 1). Essa equipe deverá organizar um projeto que disponibilize *software* e que contemple a tridimensionalidade imagética, primordial para compreensão da leitura tanto nas línguas de sinais quanto nas escritas. Desse modo, para constituir um ODA, o professor deve:

primeiramente organizar-se levando em consideração algumas peculiaridades, a saber: a) Para quem se destina (nível de ensino, série); b) Que conteúdo será estudado através dele; c) Onde será utilizado (será para aulas à distância ou para aulas presenciais em Laboratórios de informática, ou mesmo em sala de aula); d) O que se pretende que o aluno aprenda ou sistematize através do seu uso (objetivos). Portanto, ao criarmos objetos de aprendizagem, além de respondermos às questões propostas, precisamos assegurar que haja comunicação clara entre o grupo de trabalho, até que se obtenha o produto final (Togni, 2007, p.1).

Em suma, a escolha do ODA destinado ao ensino de línguas no contexto estudado é um processo que demanda cuidadosa avaliação. É essencial estabelecer o objetivo pretendido, a língua a ser ensinada e a modalidade de ensino, tendo em mente que, no contexto indígena, é possível explorar os saberes dessas comunidades, abrindo caminho para aulas dialógicas e

reflexivas.

3.4.2 Tipos de recursos que podem ser utilizados como ODAs

No contexto do ensino de línguas para estudantes indígenas surdos, os recursos digitais desempenham um papel crucial na promoção de uma educação multilíngue. Os ODAs específicos para esse grupo oferecem oportunidades de aprendizagem adaptadas às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes. Nesse sentido:

Os OAs podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides, ou complexos como uma simulação. Normalmente, eles são criados em módulos que podem ser reusados em diferentes contextos. Para auxiliar os alunos na compreensão de conceitos mais complexos é conveniente optar por uma animação ou simulação que permita a manipulação de parâmetros e a observação de relações de causa e efeito dos fenômenos (Aguilar; Flôres, 2014, p. 12).

A partir do que foi discutido até o momento, apresentaremos, a seguir, alguns recursos que podem ser utilizados como ODA para o ensino de língua, assim como suas características ideais para contemplar as especificidades do estudante surdo indígena.

3.4.2.1 Vídeos interativos

Os vídeos, por sua essência visual e dinâmica, são vastamente utilizados para ensino, difusão e comunicação das línguas de sinais. Além disso, eles possuem um formato passível de adaptação por aplicativos de edição para celulares e vêm ganhando cada vez mais força e se tornando populares, por serem amplamente utilizados nas plataformas de mídia social. Os vídeos em língua de sinais podem ser recursos essenciais para os estudantes indígenas surdos, tendo em vista que eles podem incluir neles conteúdos diversos, como histórias, diálogos e explicações em língua de sinais. Por ser um formato possivelmente conhecido por eles, os vídeos auxiliam no engajamento e permitem que os estudantes aprendam de forma visual e imersiva (Farias-Nascimento *et al.*, 2021, p. 38).

O vídeo poderá ser, por si só, um ODA ou pode fazer parte de um. Com um formato instrutivo, o vídeo, como ODA, deve ser dialógico, dinâmico, interativo e, preferencialmente, atender às seguintes especificações:

- Todas as línguas envolvidas, naquele momento, devem aparecer e de forma equiparada. Por exemplo, o intérprete ou o sinalizante devem estar do mesmo

- tamanho que o professor ou próximo ao tamanho (ABNT 15290/2005);
- Quando o vídeo apresenta fotos, figuras e ilustrações elas devem estar contextualizadas com o assunto tratado; A tela de fundo, principalmente do sinalizante, deve ter contraste e ser o menos poluída visualmente possível (ABNT 15290/2005);
 - Os vídeos com falas e ou explicações em língua oral, além da tradução em língua de sinais, precisarão do legendamento nas duas línguas envolvidas naquele momento. As legendas devem ser nítidas, com tamanho e velocidade confortável para leitura (ABNT 15290/2005);
 - O arquivo deve ser leve e ter interoperabilidade, sendo compatível com diversos tipos de sistemas operacionais e aparelhos tecnológicos, como celulares, tablets, computadores e etc (Barbosa, 2014, p. 42).

Portanto, é possível compreender o vídeo como um dos recursos mais importantes para a implementação de um ODA, visto que ele é capaz de representar a língua de sinais em sua totalidade, por ser uma língua visuoespacial. É importante que a língua seja apresentada de forma visual, uma vez que toda aprendizagem do estudante surdo chega por meio dos olhos.

Outro exemplo que podemos citar aqui são as aulas ao vivo que ocorrem por meio de plataformas de vídeo com instrutores ou professores indígenas, sejam eles surdos ou não, assegurando que essa atividade possa ser acompanhada em línguas indígenas de sinais ou em Libras. Essa é uma atividade que tem o objetivo de proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender e praticar a língua indígena de sinais ou a Libras, obtendo uma experiência visual e imersiva dentro de uma plataforma interativa.

O cenário da sala de aula e o formato de vídeo poderão incluir pessoas surdas que têm diferentes línguas de sinais, sendo uma delas a sua língua materna. O professor poderá realizar sessões organizadas e definidas dentro de um cronograma, como uma vez por semana ou quinzenalmente, por meio de plataformas de vídeo ao vivo como Zoom, Google Meet ou qualquer outra ferramenta que permita interação em tempo real.

Será importante a habilidade criativa dos professores e a troca interativa, em diferentes formatos de aulas, com instrutores ou professores indígenas, ou ainda com os anciões surdos ou ouvintes, bem como com as lideranças indígenas. Uma das sugestões para compor tais atividades pode ser a revisão do material previamente aprendido para reforçar o conhecimento dos alunos, trabalhar novos conceitos, vocabulário e estruturas gramaticais da LIS ou da Libras, incluindo a prática de conversação em temas como literatura surda e arte surda.

Com relação às práticas literárias, Reis (2024) diz que elas devem priorizar a contação de histórias em Libras, estimulando a interação entre surdos e professores fluentes em Libras ou, no caso desta pesquisa, em LIS. A autora enfatiza o uso dos mais variados materiais visuais para a formação do leitor literário surdo e “a prática da leitura compartilhada e da interação entre os leitores para discutir e compreender a história” (Reis, 2024, p. 143).

Ainda na referida atividade, o professor ou o estudante indígena surdo poderá ser moderador e planejar uma sessão de perguntas e respostas, enriquecendo esse momento com a participação dos estudantes indígenas surdos, que poderão esclarecer dúvidas sobre as LIS e outras línguas de sinais, sobre cultura surda indígena e não indígena e outras questões relacionadas ao movimento indígena surdo.

O foco cultural poderá ser dado não só na questão linguística, mas também nas nuances culturais associadas à comunidade indígena surda, incluindo expressões idiomáticas, sinais culturais e comportamento comunicativo específico dentro da etnia, por meio das histórias ancestrais e outras histórias e experiências pessoais conhecidas por sua comunidade e familiares. Permitir que os instrutores, professores, anciões indígenas ou ouvintes, bem como as lideranças indígenas, compartilhem histórias e experiências pessoais enriquece a compreensão dos estudantes indígenas surdos sobre a vida e a cultura das pessoas indígenas surdas e as pessoas surdas dos centros urbanos.

É uma opção oferecer tarefas práticas e atividades para que se realizem entre as sessões ao vivo, para garantir uma prática contínua, sendo uma ação educacional benéfica, interativa e dinâmica. Sobre essas e outras atividades, é preciso oportunizar *feedback* contínuo aos estudantes indígenas surdos sobre seu progresso, destacando áreas para melhoria e seus pontos fortes.

Aprender diretamente com os povos indígenas surdos e seus representantes, como lideranças indígenas, oportuniza uma perspectiva autêntica, já que esse momento deverá ser diretamente na língua de sinais escolhida para a atividade. Isso vai motivar os participantes a serem ativos na imersão linguística, como já foi dito acima em referência às nuances culturais da comunidade indígena surda no aprendizado linguístico.

3.4.2.2 Aplicativos e jogos interativos

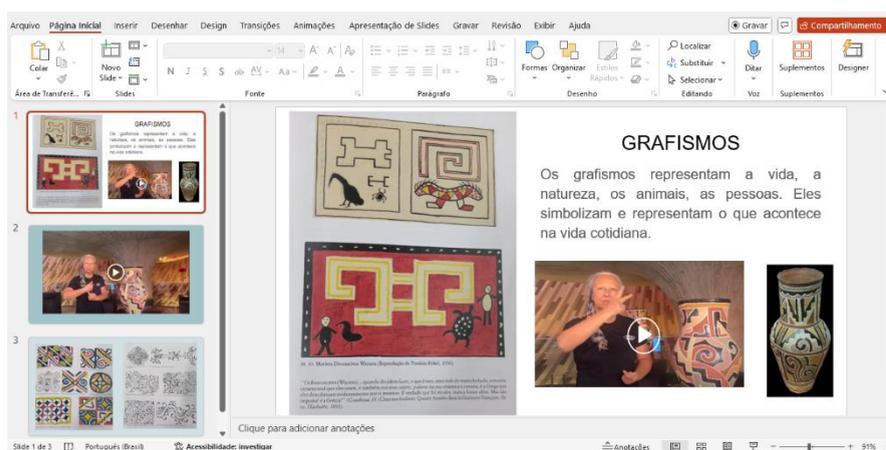
Aplicativos e jogos interativos podem ser projetados para ensinar vocabulário, gramática e habilidades comunicativas em língua de sinais, uma vez que esses recursos proporcionam um ambiente de aprendizagem envolvente e divertido, incentivando os estudantes a praticarem a língua de forma interativa e autônoma (Pereira *et al.*, 2019, p. 72).

3.4.2.3 Slides

Os *slides* são um recurso digital amplamente utilizado nas mais diversas áreas para a realização de apresentações e atende ao princípio da granularidade, pois permite o agrupamento de imagens, gráficos, infográficos, vídeos e diversos conteúdos gradualmente apresentados. O *slide* é um recurso comumente utilizado por estudantes, já que é de fácil criação e utilização.

Na educação do indígena surdo, esse recurso pode ser direcionado para o imagético cultural da etnia e utilizado para o ensino de língua. Por exemplo, na aula de LIS ou de Libras, o professor pode usar *slides* com imagens dos sinais e seus significados, imagens de referência e/ou vídeos. Uma mesma apresentação pode conter diversos tipos de recursos visuais diferentes, o que permite a dinamicidade nos momentos de ensino. Além disso, esse tipo de recurso pode ser abordado gradativamente, permitindo uma interatividade crescente com o estudante. Para tanto, devemos seguir as mesmas especificações já dadas para a criação de vídeos interativos na construção dos *slides*.

Figura 3: Tela de slide



Fonte: elaborada pela autora

Na figura 03 temos um exemplo de ODA usando como modelo a apresentação de slide que pode ilustrar o que foi relatado acima. Temos a apresentação do conteúdo de forma imagética, vídeos ,em língua de sinais e atividades para o estudante. Esse tipo de oda pode ser utilizado em sala de aula ou em atividades para casa. Podendo ser uma ferramenta única ou complementada com outras atividades.Por exemplo: no final da apresentação o estudante pode gravar um vídeo, realizar uma pintura, pesquisar informações com sua família. Isso demonstra que um ODA com acessibilidade linguística também pode ser realizado de maneira simples e sem muitos recursos tecnológicos.

3.4.2.4 Plataformas de aprendizagem

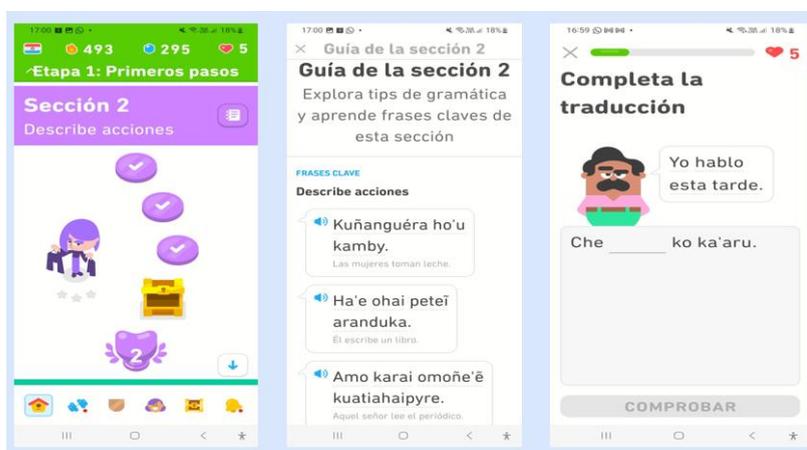
As plataformas de aprendizagem oferecem recursos digitais diversos para o ensino de línguas, que podem incluir videoaulas, exercícios interativos, fóruns de discussão e materiais suplementares. Essas plataformas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas surdos, oferecendo conteúdo em língua de sinais e proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico, atrativo e acessível. Além das plataformas, também existem “os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) que possibilitam agrupar informações interligadas ao mesmo tempo em que habilitam os alunos a trabalhar com diversas mídias simultaneamente, integrando-as em uma mesma plataforma” (Heemann; Leffa, 2013, p. 93). Dessa forma, esses ambientes não são utilizados somente como suporte para o ensino-aprendizagem a distância, mas também como uma forma de contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem presencial.

Além dos AVAs, podemos citar outro exemplo, como o Duolingo (conferir sua representação na Figura 4 a seguir). Conhecido por sua abordagem interativa e divertida, o Duolingo é uma plataforma de aprendizagem de línguas estrangeiras que oferece uma experiência dinâmica e coletiva para estudantes, sejam eles indígenas ou não indígenas, surdos ou ouvintes, e professores. Conta com recursos como exercícios de tradução, reconhecimento de voz e a possibilidade de exibição de texto escrito, um meio de acessibilidade que pode ser utilizado com os indígenas surdos, que inclui a disponibilidade de textos em algumas línguas indígenas, como o guarani²³. Além disso, o Duolingo incorpora elementos de gamificação para tornar o aprendizado mais dinâmico e interessante para os participantes. Desde que iniciei esta pesquisa, tornei-me praticante do Duolingo e realmente a plataforma é muito visual e atraente para que o participante permaneça no jogo de aprendizagem de línguas. Asseguro ainda que aprendo espanhol enquanto estou aprendendo a língua guarani e português enquanto estou aprendendo francês, tendo em vista que o *feedback* do jogo ocorre em uma língua diferente

²³ Conforme a pesquisa de Melià (1992, p. 57), mesmo diante da pressão para assimilar a cultura espanhola, os indígenas no Paraguai Colonial optaram por manter aspectos fundamentais de sua identidade, incluindo o uso contínuo da língua guarani. Essa escolha não apenas preservou a língua como uma característica distintiva de sua comunidade, mas também a estabeleceu como um símbolo de resistência cultural e social. Enquanto adotaram certos elementos da cultura dominante, como vestimentas e comportamentos, a manutenção do guarani permitia que os indígenas mantivessem sua identidade cultural e expressassem sua oposição à imposição colonial. Portanto, o guarani não era apenas uma língua de comunicação, mas também uma ferramenta de preservação cultural e afirmação de identidade em meio à dominação espanhola.

daquela alvo do aprendizado.

Figura 4: Print de tela do Duolingo



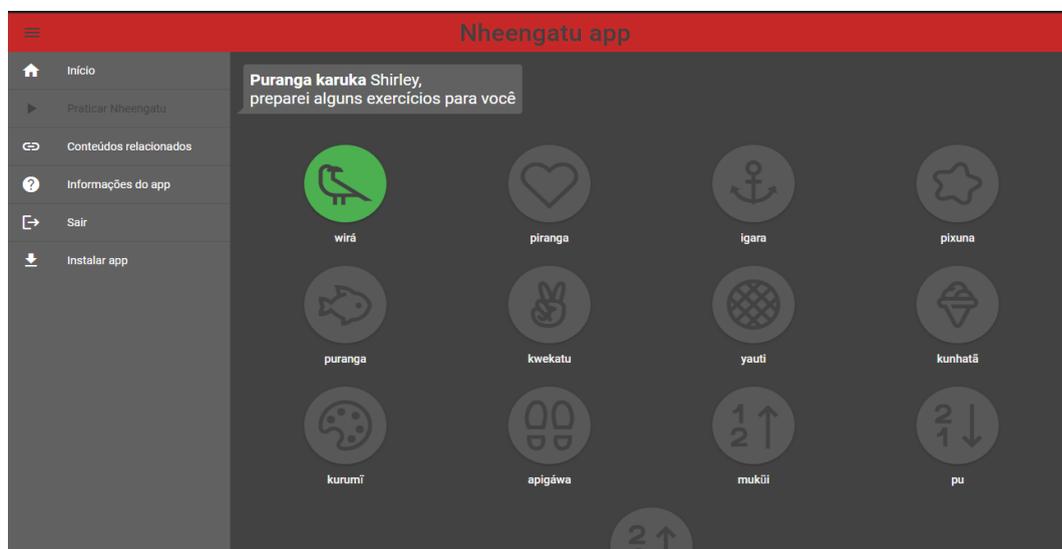
Fonte: elaborada pela autora, a partir do app Duolingo

Para os estudantes da etnia guarani, o Duolingo representa uma oportunidade valiosa de explorar a variação entre o guarani falado no Paraguai e o falado pelos povos indígenas no Brasil. Essa experiência não apenas expande horizontes linguísticos e culturais, mas também proporciona uma abordagem visual e dinâmica de aprendizado, com desenhos e escrita, ideal para estudantes indígenas surdos.

Ao mesmo tempo, a presença do guarani na plataforma possibilita uma interação acessível, promovendo a oportunidade de colaboração entre amigos e familiares durante o processo de aprendizado, mesmo que ainda não sejam incorporadas na plataforma outras línguas de sinais. Assim, o Duolingo se destaca como uma ferramenta acessível linguisticamente e eficaz para a diversidade linguística e cultural.

Outro exemplo é o Nheengatu App, o "Duolingo indígena". Trata-se do primeiro aplicativo focado no ensino de língua dos povos amazônicos. Lançado em outubro de 2021, é o primeiro aplicativo desenvolvido para ensinar língua indígena no Brasil. Criado pela pesquisadora Suellen Tobler, com o apoio da Lei Aldir Blanc e da Secretaria de Cultura do Pará, o aplicativo foca na variedade nheengatu tapajowara, língua da região do Baixo Tapajós. É uma língua pertencente ao tronco Tupi, família linguística Tupi-Guarani. Tal língua, também conhecida como língua geral amazônica, foi uma das mais utilizadas na região amazônica, e é falada até os dias atuais.

Figura 5: Print de tela do Nheengatu App



Fonte: elaborada pela autora, a partir do Nheengatu App

Além das lições interativas, o Nheengatu App²⁴ incorpora um livro digital²⁵, que proporciona uma abordagem rica e multidimensional de aprendizado. Esse recurso é especialmente benéfico para estudantes indígenas surdos, pois o livro digital inclui conteúdos visuais e textuais que facilitam a compreensão e a retenção da língua. Com ilustrações detalhadas e descrições claras, os estudantes podem associar palavras e frases a imagens, melhorando significativamente seu vocabulário e entendimento da língua.

A inclusão do livro digital promove saberes específicos da etnia, bem como de outras etnias que participam da escola indígena, permitindo que estudantes indígenas surdos tenham acesso a materiais didáticos mais adequados às suas necessidades. Dessa forma, o Nheengatu App não só preserva e difunde a língua nheengatu, mas também assegura que todos os membros da comunidade possam participar ativamente do processo de aprendizado, contribuindo para a valorização e continuidade da cultura indígena.

²⁴Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/duolingo-indigena-conheca-o-1-aplicativo-focado-no-ensino-de-lingua-dos-povos-amazonicos,a78c7a7d2df3e743be5ce1de0f834cd7tyw7s6f7.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 18 de maio de 2024.

²⁵ Disponível em <https://issuu.com/grupo.letra/docs/tapajoarafinalsemmarcas>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

3.4.2.5 Comunidades virtuais

Como uma estratégia valiosa para o ensino de línguas em sala de aula, podemos citar o estabelecimento de comunidades virtuais que incentivam os estudantes indígenas surdos a se conectarem com outros colegas e compartilharem suas experiências. Por meio de fóruns de discussão, salas de bate-papo ou grupos nas redes sociais, os estudantes podem praticar a língua de sinais, trocar conhecimentos, assim como construir uma rede de apoio (Heemann; Leffa, 2013).

Em vista disso, outra proposta que o professor poderá usar como uma estratégia para o ensino de línguas é o estabelecimento de comunidades virtuais que incentivem os estudantes indígenas surdos a se conectarem com outros colegas e compartilharem suas experiências. Por meio de fóruns de discussão, salas de bate-papo ou grupos nas redes sociais, os estudantes poderão praticar a LIS e a Libras, se esta já estiver fazendo parte de sua comunidade. Essas comunidades virtuais proporcionam um ambiente colaborativo e prático para interação dialógica, seja ela por escrita ou vídeo, pelo qual os estudantes podem se sentir motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Essa formação de comunidades virtuais poderá adotar a criação de um livro digital e permitir que estudantes indígenas surdos participem de discussões e criações de novas comunidades virtuais com temáticas específicas, assegurando que todos possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Com isso, contribui-se para a aprendizagem tanto das línguas de sinais como das línguas escritas das etnias que estiverem fazendo parte da comunidade virtual.

As redes sociais oferecem diversas possibilidades para o processo educativo, permitindo a criação de conteúdos interativos, a troca de experiências e informações entre alunos e professores, bem como o desenvolvimento de competências digitais importantes. O uso de redes sociais também prepara os estudantes para o mercado de trabalho, pois desenvolvem habilidades digitais essenciais no mundo contemporâneo. Exemplos práticos incluem o uso do Facebook e WhatsApp para criar grupos de estudo e discussão, do Instagram para compartilhar informações rápidas e promover debates sobre temas atuais, e do YouTube para compartilhar conteúdo educacional em vídeo principalmente voltado à educação indígena.

É fundamental que as escolas e instituições de ensino forneçam o suporte necessário e se adaptem continuamente às novas tecnologias e novas práticas pedagógicas, garantindo que todos os alunos, incluindo os indígenas surdos, possam se beneficiar plenamente dessas ferramentas.

3.4.2.6 Recursos para a construção do ODA

Nesta seção, serão mencionados alguns recursos que, por si somente, não são ODAs, mas que podem ser utilizados durante o processo de sua construção, o que significa que esses recursos poderão enriquecer a aprendizagem dos estudantes indígenas surdos, oferecendo uma abordagem visual e contextualizada para o ensino de línguas, uma vez que eles ajudarão a exemplificar conceitos linguísticos e culturais dentro de uma aprendizagem mais ativa e participativa.

3.4.2.6.1 *Imagens*

Nos referimos às imagens aqui como recursos visuais que englobam fotos, desenhos (como representa a Figura 6) e símbolos que podem remeter tanto a memórias quanto à própria cultura das etnias presentes na sala de aula, oportunizando, dessa maneira, as mostras de artes indígenas e a abordagem dos fatos naturais que representam a identidade do povo e sua língua.

Esses recursos são geralmente utilizados com o intuito de facilitar o entendimento de um tema. Por exemplo, ao apresentar, para um estudante indígena, a imagem de um instrumento usado por um rezador durante uma cerimônia ou festividade, a imagem auxiliará na construção do entendimento, complementando a informação que é passada em língua de sinais. As imagens podem ser no formato de PNG, JPEG, BMP, GIF, entre outros formatos.

Figura 6: Pai e filho indígena



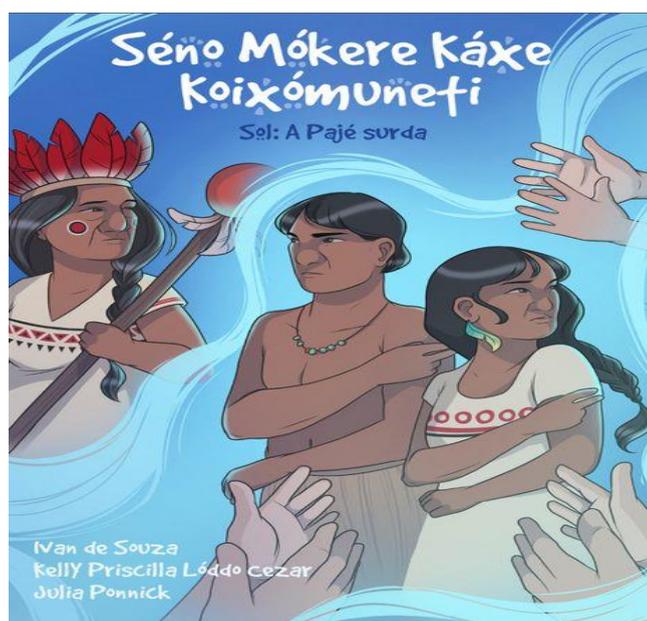
Fonte: Monteiro (2014)

3.4.2.6.2 Código QR

O código QR é uma ferramenta que pode ser utilizada com o intuito de direcionar o acesso rápido à informações adicionais e recursos *online*, como vídeos explicativos, materiais complementares, atividades interativas, entre outros. Mediante o escaneamento dele por dispositivos móveis, os estudantes podem ampliar suas possibilidades de aprendizagem e sua autonomia. Além de poder compor um ODA, o código QR pode ser versátil e prático na inserção das línguas de sinais em materiais impressos como cartazes, *banners*, *folders*, livros, cartilhas, entre outros, uma vez que ele proporciona uma experiência única ao permitir a visualização da língua de sinais sem a necessidade de sair completamente do texto.

Seguindo a tecnologia referida, os professores que atuam nas comunidades indígenas junto com os professores da área da cultura da etnia podem incluir códigos QR em materiais didáticos específicos, para que, ao serem escaneados, redirecionem os estudantes indígenas surdos para vídeos explicativos no YouTube ou em outras plataformas. Por exemplo, um livro de ciências naturais ou da literatura indígena surda pode ter um código QR que leva a um vídeo demonstrando um experimento relativo ao assunto do livro ou com uma explicação do conteúdo em língua de sinais. Um dos exemplos já existentes na literatura indígena é o livro “Séno mókere káxe koixómuneti - Sol: a pajé surda”, dos autores Souza, Cezar e Ponnick (2021), representado aqui pelas figuras a seguir.

Figura 7: História em quadrinhos



Fonte: *site* da UFPR (2021)

Figura 8: História em quadrinhos



Fonte: *site* da UFPR (2021)

Figura 9: História em quadrinhos



Fonte: *site* da UFPR (2021)

Os materiais complementares com código QR, exemplificado na Figura 10 a seguir, poderão ser ofertados aos estudantes indígenas, podendo esse direcionar para outros documentos ou apresentações que aprofundem o conteúdo estudado. Em uma aula de história, por exemplo, um código QR pode levar a um artigo detalhado sobre um evento.

Figura 10: Sinalário em Libras



Fonte : História em quadrinhos plurilíngue - Sol: a pajé surda (2021)²⁶

Uma abordagem nesse sentido está em Souza (2021, p. 62), que descreve uma metodologia envolvendo a filmagem de sinais de um sinalário, a gravação e o acesso ao seu registro no glossário mediante código QR, possibilitando a visualização da sinalização dos conceitos em Libras. Após a conclusão do estudo, os vídeos foram disponibilizados no YouTube em domínio público, visando expandir as línguas de sinais no Brasil e reduzir as barreiras linguísticas. Esse material busca se tornar um modelo, mesmo que provisório, de recursos em Libras sobre a língua terena e a língua terena de sinais acessíveis por meio de códigos QR.

3.4.2.6.3 Infográficos

Os infográficos são representações visuais que combinam elementos gráficos e textos concisos, sendo especialmente eficazes para a transmissão de conceitos complexos de maneira clara e atrativa. No contexto educacional indígena que envolve as línguas de sinais, sejam elas

²⁶ Disponível em <https://ufpr.br/historia-em-quadrinhos-plurilingue-retrata-lingua-indigena-de-sinais-de-forma-inedita/>. Acesso em: 23 de março de 2023.

as LIS, a Libras ou outras línguas visuais, os infográficos específicos vão servir como ferramentas para apresentar estruturas gramaticais das línguas indígenas em sua forma sinalizada ou escrita, destacando padrões de sentenças, vocabulários temáticos entre outros comportamentos. Ao criar um infográfico, é crucial que o professor mantenha um *design* simples e uma linguagem visual clara e legível.

Eles podem ser utilizados em diversos contextos, desde apresentações sobre movimentos sociais e de resistência da população indígena até publicações *on-line* das atividades desse povo, para explicar processos históricos, apresentar estatísticas, comparar dados e contar histórias fictícias.

Assim, a utilidade do infográfico com saberes indígenas reside em simplificar informações complexas, tornando-as acessíveis visualmente e compreensíveis para um público amplo, atendendo a diferentes línguas e etnias. Os infográficos podem ser compartilhados em mídias sociais e *sites*, ampliando seu alcance e engajamento, dado que os estudantes surdos poderão interagir com as atividades propostas. A seguir, a Figura 11 e a 12 exemplificam infográficos:

Figura 11: Infográfico



Fonte: Lopes (2021)

Figura 12: Principais famílias linguísticas



Fonte: Lopes (2021)

3.4.2.6.4 Legendagem

A legendagem é um recurso utilizado em diversos meios midiáticos, como filmes, programas de TV, vídeos e, até mesmo, em apresentações ao vivo. Esse recurso consiste em uma transcrição de diálogo, narração ou outra informação presente no vídeo. No contexto surdo, Lebedeff e Santos (2014, p. 1084) propõem a legenda em “vídeos de curta-metragem sinalizados em Libras com a opção de uso de legenda, o que permite a autonomia do aluno para utilizar, ou não, a tradução durante o estudo individual”.

A acessibilidade digital é viabilizada pelo uso de legendas, tradução de línguas de sinais e tecnologias assistivas, garantindo que pessoas com diferentes habilidades e necessidades possam acessar o conteúdo. Recursos multissensoriais são empregados para apoiar o aprendizado, e a diversidade linguística é valorizada. Um exemplo notável de emprego dessa tecnologia é o feito pelo projeto Linklado²⁷, que tem o potencial de facilitar a escrita casual e

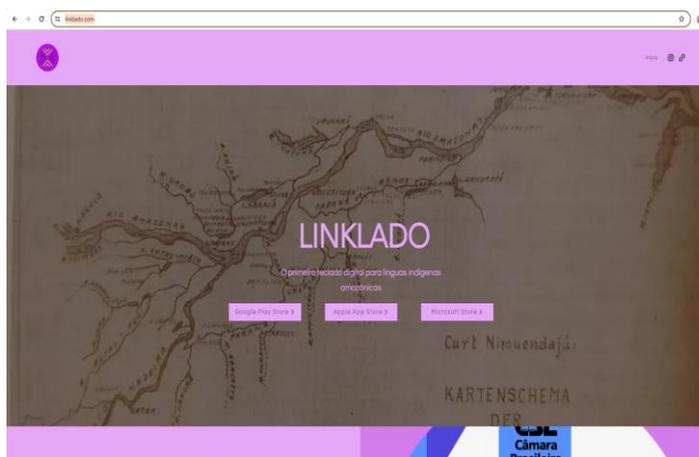
²⁷ Samuel Benzecry, estudante da Universidade de Stanford, e Juliano Portela desenvolvem uma tecnologia para preservar línguas indígenas na Amazônia, valorizando a diversidade linguística da região. Disponível em: <https://ciclovivo.com.br/inovacao/tecnologia/teclado-digital-inclui-caracteres-de-mais-de-40-linguas-indigenas/>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

rotineira em línguas indígenas, promovendo o fortalecimento e a manutenção dessas línguas.

O referido projeto também facilita a publicação de livros, cartilhas e informativos bilíngues em línguas indígenas e não indígenas, contribuindo para a popularização da ciência e estimulando a leitura entre estudantes indígenas surdos. O nome “Linklado” combina as sílabas “lin” (referente a línguas indígenas) e “klado” (relativa a “teclado”), formando ainda, pelo emprego do “k” em vez do “c”, a palavra “link”, que representa a conexão. Isso reflete o objetivo do *software* de conectar os falantes das línguas indígenas a um “teclado” que contemple seu vocabulário específico, promovendo, assim, a transcrição automática ou legendagem em tempo real, aplicável, por exemplo, no momento em que um professor estiver falando em sua língua nativa em sala de aula.

O aplicativo Linklado é gratuito e os estudantes podem baixá-lo nos seus celulares ou computadores com Android, iOS ou Windows, facilitando seu acesso e uso. Com o Linklado, os usuários terão a oportunidade de alcançar a melhor comunicação mediante a legenda de língua indígena e aprender mais sobre as nossas línguas indígenas. Ele foi feito pensando no coletivo indígena, para que esse possa se conectar com as diferentes culturas linguísticas de maneira mais fácil e visual, promovendo a inclusão dos indígenas surdos. Esse aplicativo é importante porque ajuda a usar a tecnologia para manter vivas as tradições e línguas faladas, oferecendo a possibilidade de os estudantes indígenas surdos acompanharem e compartilharem suas histórias, aprenderem e comunicarem usando sua língua. O Linklado é como uma ponte entre o mundo digital e a cultura indígena, ajudando-nos a preservar as línguas indígenas. A seguir, a Figura 13 traz a interface inicial do *site*.

Figura 13: site LINKLADO



Fonte: *site* LINKADO (©2022)

Todas as opções mencionadas neste capítulo são apenas alguns exemplos de recursos que podem fazer parte da construção de um ODA. No entanto, o professor não precisa, necessariamente, se limitar à escolha deles. O importante a ser extraído daqui é que, para ensinar língua para esses estudantes, é necessária a incorporação de elementos visuais que promovam a compreensão do conteúdo, assim como a participação ativa na elaboração de um ODA, o qual deve ser acessível, enriquecedor e estimulante.

3.5 PROPOSIÇÕES GERAIS

Para preparar as aulas de ensino de língua para indígenas surdos no molde interativo e com a presença de recursos potencializadores de aprendizagem, primeiramente, os conteúdos devem ser planejados com base em noções da cultura étnica dos territórios de implementação. Segundo Souza e Faccioni (2019, p. 45) “a perspectiva cultural, privilegiando os aspectos culturais, permite dilatar os conhecimentos culturais das etnias e, por consequência, das línguas”, o que reforçará o sentimento de pertencimento e a construção de identidade. Conforme Leffa (2006), o ODA pode ser “qualquer coisa”, o que significa que o professor pode idealizar e criar diferentes meios para que os estudantes indígenas surdos possam interagir em uma aprendizagem de língua. A vivência e a exposição aos artefatos naturais e culturais geram um rico aprendizado, bem como a interação com seu meio leva os estudantes a conhecerem melhor seu povo, sua língua e as línguas que os rodeiam, considerando que “através de sua ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1987, p. 92).

Além das questões culturais acima citadas, o professor deve, também, considerar suas especificidades linguísticas, a multiplicidade de línguas envolvidas e as diferentes modalidades em que essas línguas se apresentam. Diante disso, o aprendizado da leitura e escrita do estudante se torna algo mais complexo, para além de apenas a decodificação de símbolos. Uma analogia, a partir do texto de Fernandes (2003), pode ser feita:

Para exemplificar melhor, funcionaria como se sujeitos não-surdos, que têm uma língua alfabética como língua materna, aprendessem um sistema de escrita ideográfica (como o chinês), sem nunca aprender a pronunciar suas palavras. Isso, como se sabe, é perfeitamente possível. Para os surdos, reconhecer as palavras do português em um texto funcionaria como identificar ideogramas chineses, atribuindo sentidos à palavra como um todo para chegar ao significado. A fim de que esse processo não se restrinja à mera memorização lexical indiscriminada, a apreensão e enunciação, das unidades de sentido que compõem o discurso estaria condicionada à imersão em práticas sociais de leitura significativas para os estudantes (Fernandes, 2003, p. 13).

Para isso, é necessário que os projetos, por mais simples que eles possam ser, atendam às necessidades linguísticas do surdo. A utilização de imagens (mas não somente), portanto, faz-se crucial nesse processo, em que o professor adota o objetivo de transformar informações escritas em informações visuais, o que permite que estudantes indígenas surdos utilizem a língua de sinais durante a primeira etapa de leitura, seja ela a língua de sinais nativa da etnia ou a Libras. Assim, essas primeiras leituras não serão a partir da língua escrita, e sim do material imagético, que associará símbolos visuais a objetos, pessoas, ações e emoções, ajudando os alunos na aquisição e compreensão de conceitos básicos, antes mesmo de eles terem acesso à linguagem escrita.

Assim que o estudante indígena surdo se tornar um leitor, ele dará início a um processo de construção de saberes e de novos conhecimentos, passando a experienciar a vida de forma mais reflexiva e mais crítica. Muitas vezes, a leitura se inicia com uma imagem que se transforma em ações diversas: as palavras/sinais materializam tudo aquilo que passa pelos olhos dos estudantes de forma natural, em referência à natureza e a tudo que foi criado pelos homens. Em outras palavras, a visão é um meio para interpretar diversas formas sem que elas sejam necessariamente letras. E digo isso a partir da minha própria vivência como pesquisadora surda.

Quando eu era criança, tive acesso a revistas infantis como as da Turma da Mônica. As letras estavam presentes, mas eu não compreendia seu significado: criava histórias baseadas nas imagens, tentando preencher a lacuna da leitura com minhas observações, mesmo sem entender as palavras escritas. Posteriormente, eu incorporava as atitudes de outra pessoa ouvinte a essa leitura imagética de forma comparativa. Para eles, a compreensão da leitura sempre esteve vinculada à capacidade de decodificar palavras e de relacionar suas experiências auditivas e visuais com essas palavras. Para mim, como surda, isso acontecia de maneira diferente: a leitura e a minha compreensão eram fundamentadas principalmente no texto visual, estabelecendo conexões com experiências visuais passadas.

Esse processo de leitura imagética, por meio do qual construí minha compreensão do mundo, exemplifica a importância do letramento crítico de leitura de imagens. O letramento crítico de leitura de imagens envolve a habilidade de interpretar, questionar e analisar criticamente mensagens visuais entendendo os contextos e intenções por trás delas. Ele vai além da simples decodificação de símbolos visuais, promovendo uma compreensão profunda das imagens e suas interações com a realidade social, cultural e histórica.

Assim deve ser o aprendizado dos estudantes indígenas surdos. A habilidade da leitura textual imagética crítica é essencial não apenas para pessoas surdas, como eu, mas para todos, pois permite uma interação mais rica e significativa com o mundo visual ao nosso redor,

ampliando nosso entendimento e nossa capacidade de comunicação com a natureza e com o viver indígena dentro e fora do território.

Por exemplo, se o tema de um texto é um pôr do sol, uma criança surda pode relacionar essa descrição com imagens de pôr do sol que já viu antes. No entanto, na minha época, não existia a representação do texto escrito a partir do imagético em sala de aula, o que me deixava dependente da leitura corporal, das reações e das informações que eu recebia de outros colegas.

Posteriormente, meus pensamentos foram transferidos para o papel por meio de rabiscos, colagens, desenhos e até letras soltas. Para mim, esses elementos representavam os atos de leitura e escrita, embora, para observadores externos, não tivessem significado claro. Um dos meus maiores desesperos naquela época era lidar com perguntas. Sentia muita ansiedade quando um(a) professor(a) me perguntava, por exemplo, o que eu havia entendido de um texto, e eu não sabia como responder. Acredito que esse medo tenha sido causado por uma lacuna no meu aprendizado e pelas tentativas de desenvolver um pequeno texto, repletas de desafios. Dessa forma, considero que meu processo de leitura começou pela minha experiência visual na minha L1, a Libras, e posteriormente pela minha L2, a língua portuguesa escrita.

Diante disso, é fundamental que os professores se desvinculem da adoção exclusiva dos textos escritos e selecionem materiais que também privilegiam o imagético. Isso inclui a utilização de filmes e imagens em LIS e/ou Libras indígenas (como algumas etnias consideram), com o intuito de facilitar a compreensão do estudante surdo, promover a interculturalidade e incentivar a reflexão. Tal abordagem auxiliará, posteriormente, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do material selecionado.

Esse processo de integração de recursos visuais no ensino reforça a importância do letramento crítico visual. Ao proporcionar uma variedade de representações imagéticas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico para estudantes surdos, permitindo-lhes relacionar o conteúdo novo com suas experiências visuais prévias.

4 REFERENCIAIS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Uma pesquisa ampla é aquela que é capaz de solucionar problemas, dado que “a pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 57). No entanto, a pesquisa não deve ser compreendida apenas como um empreendimento construído com o intuito de solucionar problemas, mas sim com o objetivo de observar e descrever uma determinada realidade e, até mesmo, apresentar a partir dela novas perspectivas.

Quando se trata de uma pesquisa científica, é imprescindível o estabelecimento de uma metodologia que possibilite respostas mais adequadas para os questionamentos que embasam e impulsionam o estudo em questão. A metodologia, nesse sentido, exerce um papel fundamental, tendo em vista que, por meio dela, se institui o percurso a ser adotado para obter informações que melhor elucidem a realidade do objeto de pesquisa investigado. Os resultados obtidos serão, então, analisados e devem, necessariamente, estar alinhados aos objetivos propostos na pesquisa.

Nesse sentido, os ODAs para o ensino de LIS, como a Libras, e de línguas escritas (português e as das etnias) são os objetos norteadores deste estudo. A partir dele, as questões que embasam a pesquisa são: i) Quais são as características de um ODA necessárias para o ensino de línguas aos estudantes indígenas surdos? e ii) Quais são as possibilidades de multiletramentos que podem ser observadas a partir dos ODAs destinados às escolas indígenas que incorporam estudantes surdos? iii) O que dizem as pesquisas sobre indígenas surdos em busca de dados propositivos para o ensino de línguas? Essas questões serão trabalhadas nas seções subsequentes quando explicitamos as etapas que foram percorridas para responder tais questionamentos.

Diante disso, para uma melhor explanação do percurso metodológico, este capítulo está estruturado em quatro partes, são elas: a natureza do estudo; os procedimentos de coleta; a seleção do *corpus* da pesquisa; e, por fim, a caracterização do *corpus*.

4.1 A NATUREZA DO ESTUDO

Este estudo está situado no campo da linguística aplicada. Para Paiva (2019, p. 11), “a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. Dessa forma, o ato

de pesquisar implica identificar uma determinada questão que precisa ser esclarecida, para, a partir disso, construir e executar um processo que proponha uma solução. Neste estudo, a questão aqui analisada diz respeito a como os ODAs, enquanto potentes recursos visuais, podem ser úteis para o ensino de língua aos estudantes indígenas surdos, de modo a facilitar visualmente seu aprendizado. Este estudo é caracterizado pelo seu vigor qualitativo e parte do viés da seguinte citação:

é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Optamos pela abordagem qualitativa pelo fato de o presente estudo ser bibliográfico e propositivo. Portanto, serão apresentadas as análises de diferentes teses, dissertações e artigos que interseccionam com a temática do ensino de línguas, sobretudo das línguas de sinais (nacional e das comunidades indígenas), com a educação de estudantes indígenas surdos. Nesses textos, buscamos compreender as experiências, perspectivas e vivências do aluno envolvido, considerando seu contexto cultural, linguístico, social e a atual realidade do ensino das línguas envolvidas, uma vez que a educação indígena tem como base a reafirmação da identidade, por meio da valorização da língua e da cultura do seu povo. Ressaltamos que este trabalho objetiva oportunizar a planificação linguística²⁸, levando o estudante indígena surdo à compreensão e aprendizagem das línguas de sinais e línguas escritas por meio de ODAs que contemplem dados culturais da etnia.

Muitas das proposições deste trabalho estão embasadas em minha vivência pessoal e experiência profissional, as quais se ancoram nas nuances observadas ao longo de minha trajetória como pesquisadora surda e educadora engajada com as lutas das comunidades indígenas. Além disso, a etapa inicial deste trabalho se deu por meio de uma investigação exploratória, pois buscou explorar um campo de conhecimento relativamente novo. Num segundo momento, o trabalho torna-se propositivo, pois visa sugerir novas estratégias

²⁸ Entende-se por planificação linguística o processo evolutivo e de consolidação de uma língua que busca garantir, dentro da política linguística do país, que as línguas sejam preservadas, desenvolvidas, adaptadas às necessidades de seus usuários. Através desse processo, as línguas podem cumprir seu papel vital na expressão da cultura, identidade e conhecimento de uma comunidade, garantindo a presença da língua em diferentes espaços sociais e culturais. Para realizar tal tarefa, utilizamos um corpus, gerado por pesquisas já divulgadas, o que torna a presente pesquisa uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória e com caráter propositivo. O enfoque da pesquisa bibliográfica, de acordo com Paiva (2019), é “conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”. Seu caráter exploratório busca “realizar descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos que o compõem” (Cervo; Bervian; da Silva, 2007, p. 63). Optamos por realizar esse tipo de pesquisa, uma vez que existem poucos trabalhos publicados sobre o tema, o que acarreta pouco conhecimento registrado sobre o problema pesquisado.

educacionais especificamente voltadas à educação de estudantes indígenas surdos. Para isso, trabalhamos na formulação de uma proposta para a construção de ODAs que abordem uma didática orientada para a autonomia na educação multilingue e multiletrada. Essa abordagem é concebida com o intuito de atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas surdos, alinhando-se com os princípios da educação emancipatória, proporcionando-lhes a capacidade de adquirir as línguas envolvidas em seu processo educacional, com o apoio de recursos tecnológicos.

4.2 COLETA E SELEÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Na busca por uma educação inovadora para a comunidade surda indígena, em que a língua de sinais seja, devidamente, considerada e em defesa do uso de recursos visuais interativos no ambiente educacional, realizamos um levantamento dos estudos já publicados, com o intuito de investigar a realidade do ensino brasileiro de línguas para os estudantes indígenas surdos. Vale ressaltar que esse público apresenta suas especificidades, marcadas sobretudo por fatores sociais, identitários e linguísticos.

Faz-se crucial, também, compreender que várias línguas, linguagens e culturas estão presentes no contexto educacional de estudantes surdos indígenas e que, portanto, a multimodalidade²⁹ e o multilinguismo³⁰ devem ser levados em conta, para assegurar que as premissas de valorização da cultura e ancestralidade desse povo, pensando tanto a educação indígena quanto a educação de surdos, estejam sendo cumpridas.

Optamos por utilizar estas fontes de dados, pois pesquisas *stricto sensu* nos programas de pós-graduação do Brasil têm produzido reflexões interessantes no campo da educação de surdos, da educação indígena, da intersecção entre essas duas áreas e, também, no da tecnologia quanto ao uso de ODAs no contexto educacional. Para realizar a busca por trabalhos que dialogassem com o escopo e os interesses desta pesquisa, foram mobilizadas quatro bases de dados, são elas:

- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior);
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);

²⁹ Combinações de expressões da modalidade oral, escrita e/ou de sinais, gestos, textos, de expressões advindas do processamento de som e imagem, entre outras.

³⁰ Abarca não somente a Libras ou português escrito, mas também as LIS e língua escrita da etnia.

- Google Acadêmico;
- SciELO.

Escolhemos tais bases de dados devido à sua ampla utilização, relevância e concentração de trabalhos na área pesquisada. Ao acessá-las, aplicamos os seguintes critérios de pesquisa para a seleção das publicações: i) pesquisa de caráter científico; ii) publicada em língua portuguesa; iii) realizada entre os anos de 2003 e 2023; iv) que abordasse o tema “ensino de língua(s)”; e v) que tivesse como público-alvo estudantes indígenas surdos.

O recorte cronológico de vinte (20) anos se justifica pelo fato de coincidir com o período em que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) passou a incorporar os indígenas surdos nas pautas e na agenda de lutas da federação. O movimento teve início entre os anos de 1990 e 1991, quando a FENEIS, instigada sobre como se organizavam e onde viviam os indígenas surdos, passou a investir em projetos em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, representada pelo CEADA/MS (Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação de Campo Grande, MS), para mapear as aldeias com a presença de indígenas surdos. A partir de 2002, esse trabalho passou a ser realizado pelo Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e ganhou uma maior abrangência dentro do estado. Outro fator importante para a escolha do período investigado foi a promulgação da Lei 10.436 em abril de 2002, (posteriormente conhecida como a Lei da Libras), que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Durante a seleção de trabalhos, para um delineamento mais preciso, acessamos as bases utilizando as seguintes palavras-chave: “ensino de língua”, “indígena” e “surdo”, combinadas com o operador booleano³¹ AND (que significa “e” em português brasileiro), resultando na unidade de busca “ensino de língua AND indígena AND surdo”. Realizada essa tarefa, os resultados, apresentados na seção a seguir, foram encontrados. Buscamos identificar nos trabalhos selecionados os recursos tecnológicos que têm sido utilizados no processo de ensino-aprendizagem de línguas para estudantes indígenas surdos, de modo a evidenciar as potencialidades de multiletramentos em ambientes multilíngues, como é o caso do referido público.

³¹ O operador booleano atua como um elemento combinatório que intersecciona os termos/palavras-chave de uma pesquisa em consultas nas bases de dados. Os operadores booleanos são três: AND, OR e NOT (“e”, “ou” e “não” em português brasileiro, respectivamente).

4.2.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma importante e requisitada plataforma que concentra um grande banco de teses e dissertações nacionais.

Ao inserir a combinação de palavras-chave pré-definidas, acrescidas do operador “AND”, 6 (seis) trabalhos foram rastreados. Todos se tratavam de dissertações, publicadas entre os anos de 2002 e 2018. No entanto, ao considerar os critérios mencionados, concluímos que nenhuma delas contemplava integralmente as exigências. Apesar disso, selecionamos 4 (quatro) trabalhos, pois, ainda que não tratassem especificamente sobre o ensino de línguas para indígenas surdos, abarcavam o contexto da educação para indígenas surdos e, por conseguinte, poderiam fornecer informações úteis à pesquisa. São eles:

“O ensino da língua portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima” (Brito, 2018);

“A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola” (Coelho; Bueno, 2013);

“Cultura surda e educação escolar kaingang” (Giroletti, 2008);

“Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul” (Vilhalva, 2009).

No texto de Brito (2018), embora não conste explicitamente o termo “surdo”, chamou-nos atenção o uso do termo “ensino” da língua portuguesa em relação ao CAS, já que se sabe que as atividades desenvolvidas nos CAS são voltadas para ou estão relacionadas às pessoas surdas, o que significa que os indígenas surdos não estão contemplados.

4.2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como o próprio nome diz, é uma biblioteca digital, responsável por integrar e disseminar textos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições de ensino e pesquisa do território brasileiro, cujo acesso é livre e gratuito.

Do ponto de vista teórico, a BDTD desempenha a mesma função da primeira base consultada. Todavia, ao operar com as mesmas palavras-chave na busca, obtivemos como resultado 13 (treze) trabalhos. Identificamos duplicidade em três deles e um já estava listado na base de dados anterior. Dos demais, 4 (quatro) abordavam temas que fugiam ao contexto aqui pesquisado e 3 (três) apresentavam uma aproximação/interface com os temas “ensino”, “indígena” e “surdo”, mas não com o ensino de línguas para surdos indígenas, conforme desejávamos. São eles:

- “O ensino de astronomia indígena para surdos” (Martins, 2020);
- “A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão” (Coelho, 2019);
- “A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola” (Lima, 2013).

4.2.3 Google Acadêmico

A terceira base de dados consultada foi o Google Acadêmico (ou Google Scholar), conhecida nacional e internacionalmente, por ser uma ferramenta gratuita que possibilita localizar teses, dissertações, artigos, livros digitais, relatórios para revistas e outras publicações de utilidade para pesquisadores, sobretudo, do âmbito científico.

Por se tratar de uma ferramenta que abrange outros gêneros textuais científicos, é comum que as buscas culminem números muito grandes de resultados, muito além dos fornecidos por outras bases de dados. O resultado obtido com a combinação das palavras-chave é prova disso: ao pesquisarmos por “ensino de língua” AND “indígena” AND “surdo”, foram rastreados 16.900 (dezesesseis mil e novecentos) trabalhos. Para melhor filtrar e afunilar, quantitativamente, os resultados, alteramos a busca para “ensino de língua” AND “indígena surdo”³². Diante disso, houve uma redução significativa e o Google Acadêmico localizou 22 (vinte e duas) pesquisas.

Vale retomar que, na ausência de trabalhos compatíveis com o tema de pesquisa, optamos por selecionar aqueles que continham as expressões “ensino de língua” e “indígena surdo” concomitantemente. Com isso, os resultados foram reduzidos para 12 (doze) trabalhos.

³² As aspas têm função importante nas atividades de busca/consulta em plataformas de banco de dados. Por meio delas, é possível recuperar a expressão exata no interior dos trabalhos listados, seja no título, resumo ou no corpo dos textos.

Por se tratar de uma base de dados que reúne textos completos ou metadados da literatura científica e acadêmica em diferentes formatos, identificamos materiais publicados em formato de livro, artigo, tese e dissertação. São eles:

Quadro 3: Revisão bibliográfica

Tipo	Título	Autor/Ano de publicação
Livros	“Livro de resumos: linguagens e diversidades culturais na pesquisa em educação na Amazônia”	Domingues <i>et al.</i> (2020)
	“As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais” (coleção “Registros de estudos e pesquisas das línguas de sinais indígenas no Brasil”)	Gomes e Vilhalva (2021)
Artigos	“Contribuições no atendimento educacional especializado na educação bilíngue de surdos”	Oliveira e Oliveira (2021)
	“Comunidades indígenas e as línguas de sinais: os desafios do ensino bilíngue para indígenas surdos”	Coelho, Bruno e Cruz-Aldrete (2022)
	“Educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais”	Vilhalva e Araújo (2022)
	“A inclusão da educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica”	Cunha e Cavalcante (2022)
Dissertações	“Os paradigmas do ensino da matemática para surdos incluídos no ensino médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins”	Teixeira (2019)
	“Minidicionário digital da língua de sinais munduruku”	Ferreira <i>et al.</i> (2021)
	“Currículo surdo no ensino de ciências para quem fala com as mãos e ouve com os olhos”	Vale (2021)

	<p>“A subjetividade da pessoa surda na escrita do português como segunda língua: constituições, educação e surdez”</p>	<p>Lobato <i>et al.</i> (2022)</p>
--	--	------------------------------------

Fonte: elaboração própria

Como delimitação do *corpus*, consideramos apenas os gêneros artigo e dissertação para análise, uma vez que nenhuma tese foi identificada. Com isso, dos 12 (doze) trabalhos listados, analisaremos apenas 8 (oito): 4 (quatro) artigos e 4 (quatro) dissertações.

4.2.4 SciELO

A última base de dados consultada foi a Scientific Electronic Library Online, popularmente conhecida pela sigla SciELO, a principal biblioteca digital, eletrônica e cooperativa da América Latina, que tem como objetivo democratizar o acesso a periódicos científicos, publicados em revistas da Argentina, do Brasil, do Chile, da Colômbia, de Cuba, de Costa Rica, da Venezuela, da Bolívia, do Peru e do Uruguai.

Para cumprir com os critérios de seleção de publicações em língua portuguesa, realizamos a consulta na plataforma SciELO Brasil (disponível em: <https://www.scielo.br/>). A ferramenta de busca oferece ao usuário a possibilidade de consultar palavras-chave por todos os índices, conforme ano de publicação, autor, patrocinador, diário, resumo ou título. Utilizamos, inicialmente, a combinação canônica “ensino de língua” AND “indígena” AND “surdo” por todos os índices, o que resultou em 0 (zero) trabalhos encontrados. Reproduzimos a mesma operação nas outras opções, mas, ainda assim, sem resultados.

Diante disso, replicamos a combinação utilizada na plataforma Google Acadêmico (“ensino de língua” AND “indígena surdo”), na expectativa de localizar alguma pesquisa mais específica, porém, também não foi possível encontrar nenhum trabalho. Tentamos, ainda, outras combinações, tais como: i) “ensino de língua” AND “indígena” AND “surdo”; ii) “ensino de língua” AND “surdo indígena”; e iii) “educação de surdos” AND “indígena”, em todos os índices e, finalmente, a plataforma encontrou dois resultados, a saber:

- “Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas” (Bruno; Coelho, 2016);
- “As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiowá surda na família e

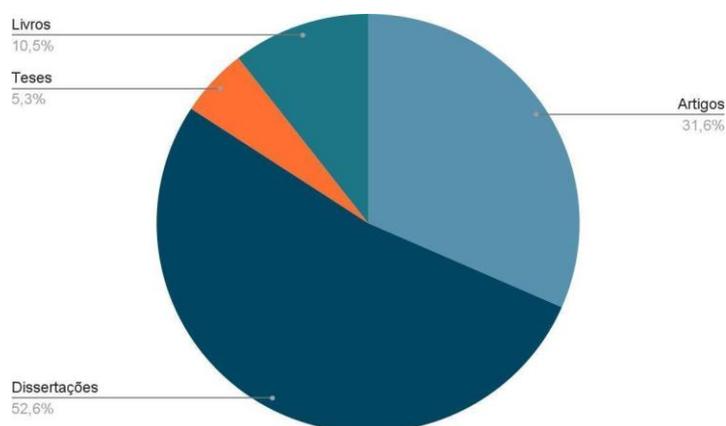
na escola: um estudo etnográfico” (Bruno; Lima, 2015).

Apesar de não corroborarmos com o termo “índios surdos” utilizado no título desses trabalhos, por se tratar do público alvo estimado e por estar no escopo do ensino/educação, decidimos incluir os dois textos junto à análise dos demais selecionados.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS

Após as buscas em diferentes bases de dados, a versão final do *corpus* constitui-se por 19 (dezenove) trabalhos publicados em diferentes gêneros textuais, categorizados em artigos, dissertações e teses, conforme Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Panorama quantitativo dos trabalhos encontrados



Fonte: elaboração própria

Como é possível observar, 52,6% (cinquenta e dois vírgula seis por cento) dos trabalhos selecionados (o que corresponde, quantitativamente, a 10 (dez)) são dissertações, frutos de pesquisas de mestrado; 31,6% (trinta e um vírgula seis por cento) correspondem a artigos (o que equivale a 6 (seis) artigos publicados em periódicos); 10,5% (dez vírgula cinco por cento) são livros (o que equivale a 2 (dois)) e apenas 5,3% (cinco vírgula três por cento) são teses (o que equivale a apenas 1 (uma)). A partir da exclusão dos três estudos (livros e outros) da plataforma Google Acadêmico, os 19 textos presentes no Quadro 4 compõem o *corpus* da presente pesquisa:

Quadro 4: Síntese do *corpus* da pesquisa

	Título	Ano	Tipo	Base de dados
1	“A Criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola”	2013	Dissertação	BDTD
2	“A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão”	2019	Tese	BDTD
3	“O ensino de astronomia indígena para surdos”	2020	Dissertação	BDTD
4	“Cultura surda e educação escolar kaingang”	2008	Dissertação	CAPES
5	“Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul”	2009	Dissertação	CAPES
6	“A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola”	2011	Dissertação	CAPES
7	“O ensino da língua portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas Com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima”	2018	Dissertação	CAPES
8	“Os paradigmas do ensino da matemática para surdos incluídos no ensino médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins”	2019	Dissertação	Google Acadêmico
9	“Minidicionário digital da língua de sinais munduruku”	2021	Dissertação	Google Acadêmico
10	“Currículo surdo no ensino de ciências para quem fala com as mãos e ouve com os olhos”	2021	Dissertação	Google Acadêmico
11	“Contribuições do atendimento educacional especializado na educação bilíngue de surdos”	2021	Artigo	Google Acadêmico
12	“A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica”	2022	Artigo	Google Acadêmico
13	“A subjetividade da pessoa surda na escrita do português como segunda língua: constituições, educação e surdez”	2022	Dissertação	Google Acadêmico
14	“Educação de indígena surdo e as línguas de sinais”	2022	Artigo	Google Acadêmico
15	“Comunidades indígenas e as línguas de sinais: os desafios do ensino bilíngue para indígenas surdos”	2022	Artigo	Google Acadêmico
16	“As formas de comunicação e inclusão da criança kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico”	2015	Artigo	SciELO
17	“Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas”	2016	Artigo	SciELO

Fonte: elaboração própria

Como já mencionado, o recorte cronológico da busca foi de vinte 20 (vinte) anos, com início em 2003 e término em 2023. Contudo, o primeiro trabalho encontrado está datado no ano de 2011, o que significa que o investimento em pesquisas que se ocupam da temática proposta ainda era/é muito incipiente. Outro dado instigante retirado do Quadro 4 é o baixo número de teses encontradas. A única encontrada discute a educação de indígenas surdos na perspectiva da inclusão.

Dito isso, com base nas informações apresentadas, já é possível perceber a relevância científica, social, educacional, política e linguística que a presente tese possui, dado que é visível a necessidade de mais estudos que se ocupem das questões inerentes à educação bilíngue para indígenas surdos, em especial, ao ensino de línguas. São igualmente importantes pesquisas que interseccionem os campos da educação, linguística aplicada e tecnologia, como faz este trabalho.

Na próxima seção, trataremos dos procedimentos metodológicos utilizados para analisar as dezessete pesquisas selecionadas.

5 NAVEGANDO PELAS ÁGUAS DA PESQUISA: INDÍGENAS SURDOS NA JORNADA PELO ENSINO DE LÍNGUAS

A análise dos dados é considerada um órgão vital de uma pesquisa científica. A vitalidade projetada nessa etapa está relacionada à substancialidade e à capacidade de, por meio dos dados obtidos, buscar respostas às questões que norteiam o estudo, bem como atender aos objetivos nele propostos. Diante disso, no decorrer deste capítulo, conciliaremos os objetivos e as questões previamente estipulados com a análise dos dados levantados por meio de revisão bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica, conforme destacado por Cervo e Bervian (2007), é um componente essencial em qualquer área de estudo. Ela consiste na busca e análise de informações já publicadas sobre um determinado tema, proporcionando uma compreensão mais profunda do estado atual do conhecimento sobre o assunto. Essa etapa é fundamental para embasar teoricamente o trabalho acadêmico, justificar os limites e as contribuições da própria pesquisa. Por outro lado, a análise de conteúdo (AC), conforme descrita por Moraes (1999), é uma metodologia qualitativa frequentemente utilizada no campo das ciências sociais. Ela permite descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, fornecendo insights valiosos para leitores críticos de diversas áreas, como linguistas, psicólogos, sociólogos, educadores, críticos literários e historiadores. Ao integrar essas duas abordagens, é possível obter uma compreensão mais abrangente e contextualizada do tema em questão.

Frente a essa afirmação, reconhece-se o caráter transversal e interdisciplinar da metodologia de análise em questão. Segundo os autores não há uma leitura neutra do material a ser analisado, pois toda leitura se constitui a partir de uma interpretação, dentro de uma cultura e de um conjunto de valores.

Entre as diferentes formas de categorizar os objetivos de pesquisa que fazem uso da AC, considerando os aspectos inerentes à matéria prima da análise, do contexto ao qual as pesquisas se referem e das interpretações desejadas, é possível realizar uma análise baseada em seis categorias, delimitadas pelas seguintes questões: 1) quem fala?; 2) para dizer o quê?; 3) a quem?; 4) de que modo?; 5) com que finalidade?; e 6) com que resultados? Mediante essas categorias, orientaremos nossa análise à questão 2, “para dizer o quê?”, que direciona o estudo para as características da mensagem impressa no texto, o valor das informações ali contidas, as palavras, os argumentos e as ideias nela expressos, já que, segundo Moraes (1999), esse é o princípio que constitui uma análise temática.

Como mencionado, neste estudo, foram selecionados dezessete (17) trabalhos,

publicados entre os anos de 2011 e 2022. A ordem de análise seguirá a cronologia dos trabalhos considerados, começando pelo do ano de 2011.

Dito isso, iniciaremos nossa análise com o trabalho intitulado “A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola”. Trata-se de uma dissertação de mestrado defendida em 2011 pela pesquisadora Luciana Lopes Coelho, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

O objetivo deste estudo é investigar como o sujeito surdo é constituído na cultura guarani-kaiowá, com foco nos processos de interação e comunicação em casa, com a família, e na escola, com colegas e professores. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1) compreender a concepção da surdez na cultura guarani-kaiowá e como ela impacta a socialização dos surdos; 2) identificar os processos de comunicação, incluindo sinais caseiros e possíveis línguas de sinais emergentes entre os povos guarani-kaiowá; e 3) descrever as formas de interação e comunicação na família e na escola.

Além disso, o estudo aborda a importância do reconhecimento da Libras como língua sinalizada oficial do Brasil e menciona que o estado de Mato Grosso do Sul é pioneiro no ensino dessa língua em escolas públicas. No entanto, o trabalho também destaca desafios de diferentes naturezas na educação de surdos, sobretudo em territórios indígenas, envolvendo aspectos linguísticos, pedagógicos e legais.

O contexto analisado em tal dissertação aponta para a existência de barreiras linguísticas e evidencia que, embora os adolescentes surdos interajam com colegas ouvintes em escolas indígenas, a falta de estratégias de comunicação limita o relacionamento deles com os professores. Outro desafio identificado diz respeito aos professores terem dificuldades em identificar as necessidades específicas dos alunos surdos e em adaptar suas estratégias de ensino às culturas indígenas, além de enfrentarem a escassez de recursos materiais e pedagógicos.

As políticas que reconhecem a diferença linguística das pessoas surdas e organizam o ensino de acordo com suas especificidades não são, efetivamente, aplicadas nas escolas indígenas, muitas vezes, devido às diferenças culturais. Isso configura mais um desafio encontrado na pesquisa, dessa vez relacionado a dispositivos legais que não são aplicados, efetivamente.

Outro desafio enfrentado é a complexidade linguística presente nesses contextos. A língua materna dos indígenas, o guarani, é reconhecida, mas a língua portuguesa também é necessária para compreender o conteúdo. Além disso, a inclusão da Libras pode ser vista como adicional. No entanto, o estudo também destaca a importância da aprendizagem da Libras pelos

surdos indígenas como um instrumento de empoderamento que os possibilita a expressão e compreensão com outros indivíduos que a utilizam em sua cultura, além da comunicação com a comunidade externa.

Essa análise crítica aborda os principais pontos e desafios encontrados e destaca a importância de garantir uma educação inclusiva e, culturalmente, sensível para os surdos indígenas. O olhar da pesquisadora revela a importância da constituição do indígena surdo a partir da sua língua e com seus familiares. O trabalho reforça, ainda, a necessidade de oferta de cursos aos professores e demais profissionais. Da consideração final da dissertação, destacamos a seguinte passagem:

Em relação aos depoimentos dos familiares, observou-se que estas pessoas desconhecem as possibilidades e diferenças da pessoa surda, bem como não sabem lidar com as especificidades da comunicação visual. Muitos pais utilizam termos como “louco”, “deficiente”, “cabeça fraca”, para se referirem aos seus filhos surdos, o que demonstra que eles não conhecem as potencialidades desta pessoa. Apesar de conviverem no ambiente familiar de maneira natural, com participação na rotina familiar, percebemos que a falta de orientação sobre a surdez limita o desenvolvimento de estratégias para a comunicação e interação neste ambiente. (Coelho, 2011, p. 142).

Esse trecho é impactante e retrata a realidade de muitas famílias e trajetórias, entre elas, a minha. Analisando o exposto, os aspectos encontrados não correspondem, diretamente, aos objetivos propostos nesta tese, uma vez que o ensino de língua sequer é mencionado, mas a manutenção do texto na pesquisa se deu por conter relatos importantes sobre a convivência do estudante indígena surdo com o meio em que está inserido e reforçando a necessidade de estratégias no âmbito educacional, principalmente para o aprendizado da língua.

O segundo trabalho analisado foi “A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola”, defendida por Juliana Maria da Silva Lima, na Pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, publicada em 2013, que analisou a inclusão de crianças surdas nas comunidades indígenas guarani e kaiowá, mais especificamente nas Aldeias Bororó e Jaguapiru em Dourados (MS).

O objetivo desse estudo era entender como essas crianças se comunicavam e eram incluídas em suas famílias e escolas. Como objetivos específicos, o estudo buscou: 1) compreender as formas de comunicação e interação das crianças surdas indígenas em suas famílias e escolas; 2) identificar os desafios e os facilitadores na comunicação e inclusão dessas crianças; e 3) descrever as estratégias adotadas pelas famílias e escolas para promover a comunicação e a inclusão dessas crianças.

O estudo utilizou uma abordagem qualitativa que incluiu a observação dos participantes. Participaram cinco crianças surdas, seus pais, irmãos e quatro professores indígenas que ensinavam as crianças. Os dados foram coletados por meio de diários de campo, fotografias das interações entre as crianças e suas famílias, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com professores indígenas e familiares. As fotografias foram descritas e traduzidas para a escrita de sinais, com o intuito de analisar a comunicação em língua de sinais.

Os resultados revelaram que as crianças surdas interagiam com suas famílias por meio de sinais icônicos e participavam das brincadeiras com seus irmãos e colegas na escola. No entanto, a ausência do fogo doméstico³³ (um espaço de socialização e transmissão cultural) foi notada. Os pais relataram dificuldades em se comunicar com seus filhos surdos, enquanto os professores indígenas destacaram a importância dos intérpretes de Libras em sala de aula e a falta de formação específica para aprender a como trabalhar melhor com esses alunos.

As estratégias usadas pelas famílias incluíram a mediação dos irmãos que, por sua vez, conseguiam se comunicar, efetivamente, por meio do uso de sinais simples de Libras. Na escola, a presença de intérpretes de Libras auxiliava a comunicação entre professores indígenas e alunos surdos. A pesquisa revelou a necessidade de uma gestão própria de educação especial, com orientação e formação para que os professores consigam trabalhar com os alunos surdos de forma mais adequada. Também é ressaltada a invisibilidade da criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá, assim como a importância de negociações contínuas e trocas de conhecimento, para melhorar as condições de aprendizado e desenvolvimento dessas crianças, tanto em termos linguísticos quanto cognitivos e socioculturais.

Esse é um estudo substancial e potente acerca da temática da educação, língua e cultura de indígenas surdos. Todavia, o ensino de línguas e os ODAs não são abordados, o que o torna pouco colaborativo para o objetivo desta tese. Dessa forma, na expectativa de encontrar indícios e contribuições sobre a temática, partimos para a análise de um outro trabalho.

Dentre os seis artigos científicos que foram apresentados na seção anterior, está o artigo intitulado “As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico”, de autoria de Marilda Moraes Garcia Bruno e Juliana Maria da Silva Lima, publicado em 2015. Esse artigo toma a etnografia como um método de pesquisa

³³ Conforme Pereira (2004, p. 51) sobre o fogo doméstico: “che ppyky kuera é como o Kaiowá se refere ao grupo de parentes próximos, reunidos em torno de um fogo doméstico, onde são preparadas as refeições consumidas pelos integrantes desse grupo de co-residência. Numa primeira acepção, ppy significa ‘proximidade’, ‘estar ao lado’, ressaltando o fato da convivência íntima e continuada. O termo pode significar ainda ‘princípio’ ou ‘origem’. Assim, a expressão che ppykuera retém os dois sentidos do termo ppy, referindo-se aos ascendentes diretos, com os quais se compartilham os alimentos, a residência e os afazeres do dia-a-dia, e denota também proximidade, intimidade e fraternidade, ponto focal da descendência e da ascendência”.

consolidado no campo das ciências sociais que, gradativamente, vem ganhando, cada vez mais, espaço no cenário educacional. No caso do trabalho abordado, ele se configurou a partir do viver dentro de comunidades, na tentativa de compreender a experiência cultural dos povos indígenas surdos guarani-kaiowá.

O principal objetivo desse artigo é o de investigar as formas de comunicação e de inclusão da criança surda no contexto familiar e escolar das comunidades indígenas das Aldeias Bororó e Jaguapiru em Dourados (MS). Como objetivos específicos, buscou: 1) compreender como a criança indígena surda se relaciona e se comunica com a família e na escola; 2) identificar as facilidades e dificuldades encontradas na forma de comunicação e no processo de inclusão; e 3) descrever as ações e estratégias utilizadas pela família e pela escola para a comunicação e para a efetivação da inclusão da criança nesses sistemas.

Foram utilizados os preceitos dos estudos culturais, sobre surdos e do desenvolvimento humano ecológico para subsidiar suas análises. A partir dos resultados obtidos, foi possível conhecer o sistema de comunicação utilizado pelos familiares da criança, identificar os mediadores da comunicação na família e na escola – os irmãos –, assim como reconhecer, nas narrativas dos professores, o papel do intérprete de Libras como componente de uma estratégia pedagógica e comunicativa para a inclusão da criança indígena surda.

O quinto trabalho analisado foi o artigo intitulado “Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas”, de autoria de Marilda Moraes Garcia e Luciana Lopes Coelho, publicado em 2016. Apesar de a interface entre a educação especial e a educação escolar indígena ser um campo complexo e ainda em vias de exploração, esse trabalho triangulou os discursos acerca da educação diferenciada indígena, educação inclusiva e educação de surdos, assim como registrou a percepção dos profissionais que atuam nas escolas indígenas quanto à efetivação das políticas educacionais. Em sua análise, as autoras colocaram o indígena surdo em um lugar cultural diferenciado. Já no ambiente escolar, elas identificaram as dificuldades, possibilidades e necessidades específicas e de comunicação desse público. Os resultados revelam a necessidade de serem criados mais espaços de diálogo junto à comunidade escolar indígena. Para elas, essa é a única forma em que a questão da educação de pessoas surdas poderá ser discutida e construída coletivamente.

Após a análise desse trabalho, identificamos que ele não dialoga, diretamente, com os interesses da presente tese. Assim, partimos para o próximo estudo em busca de uma maior aproximação com o objeto e objetivos da nossa pesquisa.

No ano de 2018, uma nova pesquisa de Pós-graduação foi publicada: o estudo intitulado “Cultura surda e educação escolar kaingang”, de autoria de Marisa Fátima Padilha

Giroletti. Essa dissertação tem como foco o registro dos sinais kaingang utilizados pelos surdos na escola, em casa e na aldeia. A pesquisa foi realizada na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Aldeia Sede, no município de Ipuacu – oeste de Santa Catarina.

Esse estudo assumiu um caráter participante, pois a pesquisadora desempenhou um papel triplo: ela atuou como pesquisadora, docente no período vespertino (da 1ª a 4ª série) e intérprete de Libras junto aos surdos kaingang que frequentavam a 6ª série, no período matutino.

Embora a dissertação de Marisa Giroletti não tenha priorizado uma análise linguística restrita, seu objetivo foi entender o processo cultural de criação e uso de signos relevantes para a língua de sinais, dentro da cultura kaingang, na interação dos surdos com a Libras, a língua majoritária das comunidades surdas no Brasil urbano.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação participativa, de abordagem qualitativa, que exigiu um olhar minucioso e atento à diferença. A pesquisa proporcionou uma experiência única de atuação em uma escola indígena, permitindo a observação de situações, antes inimagináveis, e a compreensão do conceito de interculturalidade, que somente foi possível devido à presença da autora e à sua vivência dentro da escola. Esse trabalho representou um marco inicial no registro dos sinais utilizados pelos surdos indígenas, desde sinais caseiros até os sinais adquiridos na escola. Um dos objetivos mais desafiadores foi registrar a existência dessas LIS na história da educação de surdos em Santa Catarina e no Brasil, uma vez que os surdos kaingang utilizam a Libras e também têm seus próprios sinais da aldeia, pelo processo de, às vezes, ressignificarem sinais e, logo, criarem novos.

Além de apresentar seus resultados, esse trabalho também buscou estabelecer reflexões pessoais e levantar novas questões, motivado pela necessidade de documentar e estudar os sinais kaingang, com registros em forma de desenhos e fotos dos estudantes. A pesquisa serviu, e ainda serve, como inspiração para outros pesquisadores, incluindo linguistas que buscam explorar os sinais kaingang sob diferentes perspectivas. A enunciação da diferença ou o olhar na cultura são conceitos que o trabalho desenvolve na análise dos sinais, cujo registro é um reflexo da cultura indígena e surda em espaços diversos. Os sinais são registrados e explicados no momento de sua criação, com a identificação dos estudantes surdos que os utilizam em suas casas e no cotidiano.

No entanto, essa dissertação não aborda o ensino de língua: a palavra “ensino” nem sequer consta no corpo texto, já a expressão “indígena surdo” foi identificada e faz referência ao estudante. A pesquisa apontou para a necessidade de os estudantes aprenderem a Libras para compreender a existência e coexistência das línguas vivenciadas em sala de aula: uma língua de sinais (como a Libras) pode coexistir com a língua majoritariamente falada no país em sua

modalidade escrita e com a língua da comunidade indígena, de modo a conferir-lhes uma possibilidade de comunicação entre si. A autora destaca a importância de uma proposta para continuar os registros linguísticos dos sinais kaingang pensando em um estudo mais aprofundado.

Na sequência dos textos considerados, foi analisado o trabalho intitulado “O ensino da língua portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Isabel em Boa Vista Roraima”, que também é uma dissertação, publicada no ano de 2018, elaborada pela pesquisadora Marinalva da Silva Brito, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRR).

Essa dissertação consta com uma passagem interessante no que diz respeito ao “Letramento e a Língua Portuguesa para o Surdo”, em que a autora menciona diversos recursos tecnológicos, como aparelhos celulares, computadores e *internet*, relevantes para aprimorar o ensino da língua para esses alunos.

A autora também destaca a importância de intérpretes em espaços culturais. Ela cita, por exemplo, peças de teatro que podem ser um importante recurso de letramento. Sugere, ainda, que os professores agreguem o uso de diferentes recursos tecnológicos em suas aulas que proporcionam circunstâncias de letramento, como é o caso da televisão. Na sua programação, há a possibilidade de ativar as legendas ocultas, promovendo acessibilidade linguística para os surdos. Todavia, a autora não aborda o ensino de língua para indígenas surdos e não fornece orientações específicas sobre práticas de ensino de língua para atender às necessidades dos estudantes indígenas surdos.

Diante dessas informações, refletimos sobre as contribuições do texto para responder às perguntas de pesquisa e notamos que essa dissertação não aborda, de forma específica, o ensino de línguas para a população aqui estudada.

Em suma, pode-se dizer que o estudo apresenta limitações quanto ao aprofundamento de sua análise em relação ao uso desses recursos tecnológicos na prática de ensino. A ausência da expressão “ensino de língua para indígena surdo” na dissertação indica que o propósito central da pesquisa não era esse grupo específico, o que pode ser uma limitação para a pesquisa sobre o tema da educação de indígenas surdos e das LIS.

O próximo trabalho analisado foi a dissertação “Os paradigmas do ensino da matemática para surdos incluídos no ensino médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins”, de autoria de Chayse Pinheiro Teixeira, publicada em 2019, realizada na Escola Estadual Dom Gino Malvestio, em Parintins, Amazonas, que investigou os paradigmas

presentes no ensino da matemática para alunos surdos.

O estudo foi motivado pela curiosidade da autora em compreender como o aluno surdo, inserido em uma sala inclusiva com outros alunos ouvintes, aprende os conteúdos de matemática, assim como suas dificuldades para desenvolver o raciocínio lógico, a compreensão dos sinais e os códigos matemáticos, tendo em vista que a língua de sinais ainda carece de sinais voltados para os conteúdos dessa área.

Dentre os resultados encontrados, notou-se que a cultura surda é uma temática pouco explorada e compreendida pela sociedade. A falta de conhecimento sobre a cultura e outros aspectos que a tangenciam pode ser um fator que influencia o ensino da matemática para esses alunos. Com isso, o objetivo desse estudo foi sensibilizar os professores de matemática a aprimorarem sua prática pedagógica com o aluno surdo, que, por sua vez, possui uma cultura e língua(gem) própria.

Com isso, a partir da apropriação de conhecimentos sobre o indivíduo e a cultura surda, o professor passa a ter condições de prover meios que estimulem seus alunos surdos a se desenvolverem cognitivamente na disciplina de matemática e terem autonomia na resolução de situações e problemas. Esse envolvimento possibilita, inclusive, um olhar para a criação e padronização de novos sinais que abarquem o ensino da matemática. Uma vez compreendidos, os conceitos envolvidos nas simbologias e operações matemáticas passam a melhor preparar os alunos para resolver estas.

A educação inclusiva, vinculada à perspectiva da educação especial, tem crescido exponencialmente ao longo dos anos. Igualmente tem crescido o número de pessoas interessadas em desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de alunos surdos, à aquisição de língua e linguagem, à Libras, à cultura surda e ao bilinguismo surdo, tanto a nível de graduação quanto de pós-graduação (mestrado e doutorado).

O trabalho de Teixeira buscou focar nas experiências vivenciadas pelos professores de matemática de uma escola da rede estadual de ensino junto aos alunos surdos. Os professores relataram suas experiências em sala de aula com algumas atividades desenvolvidas, tanto na sala de recursos multifuncionais quanto nas aulas regulares, e detalharam sobre suas práticas pedagógicas, mais especificamente, sobre como adequar seus planos de aula, considerando que os recursos didáticos utilizados devem abarcar não somente a aprendizagem do aluno surdo, mas também do aluno ouvinte.

Com base nessas observações, nota-se que essa dissertação não atendeu aos interesses da presente tese, uma vez que ela aborda o ensino de matemática e não o de línguas, assim como não menciona o uso de ODAs.

Na esperança de encontrar dados que respondessem às questões que norteiam a minha tese, partimos para a análise do próximo trabalho. Trata-se de uma tese, a única encontrada em todo o período investigado (de 2011 a 2022), de autoria de Luciana Lopes Coelho. O trabalho “A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão” foi conduzido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e foi publicado, no ano de 2019, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

O Mato Grosso do Sul é um estado que tem um grande interesse em promover um ensino eficaz para os estudantes surdos de escolas situadas em territórios indígenas. Nessas escolas, tanto a língua quanto a cultura dos povos Guarani e Kaiowá são consideradas fundamentais para a promoção de uma educação diferenciada, bem como para a luta por uma educação condizente com a realidade e as demandas desses estudantes. Com isso, esse estudo buscou investigar os discursos que permeiam as discussões sobre as diferenças e teve como objetivos específicos: 1) mapear os discursos dos profissionais da educação indígena a respeito da escola e da construção de um sistema educacional diferenciado nas comunidades indígenas; 2) analisar os discursos presentes nas comunidades pesquisadas sobre as diferenças que envolvem os estudantes surdos; 3) avaliar as experiências de ensino dos alunos surdos, bem como as estratégias linguísticas e didáticas utilizadas, com base nas práticas narradas pelos professores; e, por fim, 4) examinar as dinâmicas de poder e conhecimento que influenciam a concepção de uma educação inclusiva nas escolas indígenas diferenciadas.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram empregados procedimentos metodológicos compatíveis com a etnografia pós-crítica, tais como entrevistas, observação das interações no ambiente escolar, recursos pedagógicos utilizados, diálogos com membros da escola, análise documental e registros fotográficos. Tais dados foram úteis para subsidiar uma análise mais atenta dos discursos dos participantes.

Esse estudo teve como *locus* seis escolas localizadas nas terras indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu) no sul do MS. Participaram como informantes da pesquisa gestores da educação básica municipal, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e uma estudante.

Os resultados revelam que, embora a proposta pedagógica das escolas pesquisadas enfatize o ensino do guarani e do kaiowá como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua, os estudantes surdos têm priorizado a alfabetização em língua portuguesa. Isso acontece devido ao predomínio do português nos materiais didáticos e por conta da ausência de profissionais qualificados em Libras. Por conta disso, o modelo

educacional das escolas indígenas brasileiras, que preconiza o ensino da língua materna indígena como primeira língua e o da língua hegemônica como segunda língua, não se aplica aos estudantes surdos, já que as estratégias de ensino, atualmente, não consideram nem as línguas de sinais e nem as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos, o que prejudica a preservação e valorização das línguas maternas das comunidades indígenas.

Desse modo, concluímos que a tese aborda o ensino de língua para os estudantes indígenas surdos, mas não aprofunda sua análise sobre o tema, pois não fica evidente como ocorre o ensino de línguas em sala de aula. De todo modo, a tese nos traz informações preciosas quanto à valorização da cultura, ainda que deixe em aberto o tipo de abordagem de ensino de língua utilizada.

A seguinte dissertação analisada foi “A surdez na aldeia: análise de uma realidade à luz da teoria histórico-cultural”, de Bárbara Almeida da Cunha, defendida em 2020, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES) e visa analisar o processo de ensino e aprendizagem da criança indígena surda do ensino fundamental em uma escola indígena no município de Santarém (PA).

Seus objetivos específicos foram: 1) verificar de que modo a atual legislação municipal para a educação indígena e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena atendem às necessidades educacionais dos estudantes indígenas surdos, com fundamentação na teoria histórico-cultural; 2) analisar o meio escolar em que o aluno indígena surdo está inserido e de que forma ele contribui para seu processo de humanização; e 3) avaliar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para a inclusão e escolarização do aluno indígena surdo.

Para atingir tais objetivos, foram realizados um estudo etnográfico, com observação em sala de aula, um diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Participaram como colaboradores da pesquisa quatro professores que atuam na escola, a mãe do estudante surdo matriculado, a diretora e a pedagoga da instituição. A análise dos dados foi realizada considerando as seguintes categorias: inclusão (Carvalho, 2004), meio escolar (Zavershneva; van Der Veer, 2018; Vygotsky, 2018) e prática docente (Saviani, 2008).

No quesito inclusão, o estudo revela que a escola indígena não é, devidamente, qualificada para atender às necessidades educacionais do aluno indígena surdo. Já em relação ao meio escolar, embora haja uma aceitação da criança indígena surda e uma boa relação social com os professores e demais colegas ouvintes, a comunicação entre esses sujeitos acontece de maneira rudimentar. Em outras palavras, a língua de sinais não possui uma presença frequente no meio escolar, uma vez que não há nele a presença de um intérprete e/ou de um instrutor

surdo. No que tange à prática docente, identificou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são ineficientes e insuficientes para se trabalhar com o aluno surdo. Isso justifica-se, principalmente, pelo predomínio da fala oral durante as aulas e por não serem utilizados quaisquer recursos que tornem a aula mais acessível e atraente para o aluno surdo, além de os professores não se basearem em nenhuma teoria para facilitar ou viabilizar a escolarização e a inclusão do aluno indígena surdo.

Em suma, o estudo analisado é relevante para o campo da educação de indígenas surdos e serve de subsídio pedagógico para orientar pais e professores a perceberem e a aplicarem as potencialidades do processo de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas surdos. No entanto, a dissertação não menciona o ensino de língua em momento algum.

A seguir, apresentaremos a dissertação intitulada "O ensino de astronomia indígena para surdos", de autoria de Carolyn Capetta Martins, defendida no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias em 2020.

Como indicado no título, o tema norteador do trabalho é o ensino de astronomia indígena para surdos e tem como objetivo desenvolver materiais educacionais adaptados que levem em consideração as percepções das comunidades envolvidas e suas relações com o ambiente ao seu redor, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação com os povos originários Guarani da região do Paraná.

O céu, historicamente, sempre foi uma representação simbólica importante para as comunidades de povos originários. Para eles, observar o céu é uma prática ancestral empregada, sobretudo, para a sobrevivência desses povos. Desse modo, compreender a astronomia celeste, os significados de astros, estrelas e as histórias contidas nas constelações não apenas reverbera a perpetuação da cultura indígena, como também representa uma forma significativa de aprendizado. Assim, a obrigatoriedade da inclusão do estudo sobre esses conteúdos nos currículos do ensino fundamental e do médio de todas as escolas (públicas ou privadas) possibilita aos estudantes se apropriarem de conhecimentos acerca das diferentes culturas, o que só foi possível devido à Lei nº 11.645/08. No entanto, apesar da existência de políticas públicas que reconheçam a importância da cultura no aprendizado, há uma limitação de acesso a materiais didáticos adequados para aqueles estudantes que possuem alguma especificidade, como é o caso dos surdos. Com isso, o problema central desta dissertação é a falta de acessibilidade dos estudantes surdos, que dificulta seu aprendizado sobre Astronomia Indígena.

Ao analisar e realizar as resenhas das teses, dissertações e artigos que aqui foram relacionados, deparamo-nos com uma constatação intrigante e, por vezes, surpreendente. Inicialmente, nossa expectativa era de encontrar um panorama abrangente sobre as práticas

pedagógicas, especialmente no que tange à atuação do professor em sala de aula durante o ensino de língua. Entretanto, a realidade revelou-se um tanto distante disso. A grande maioria dos textos consultados prioriza discussões em torno da legislação educacional, tangenciando superficialmente o cerne da prática docente. Poucos debruçam-se sobre a experiência concreta do professor, suas estratégias em sala de aula e as nuances do processo de ensino de língua em específico.

Para concluir, este estudo revela, mediante a procura de trabalhos pertinentes ao seu tema, uma lacuna considerável no entendimento do ensino de língua. A escassez de investigações que se debruçam sobre as práticas efetivas em sala de aula e que explorem variedades de abordagens pedagógicas é notável. Não há uma proposta curricular específica para o ensino de língua para estudantes indígenas surdos; as que existem são baseadas em estudantes surdos não indígenas. Além disso, uma observação recorrente foi a tendência de alguns textos perceberem o processo de ensino de língua simplesmente como um ato de cópia.

É importante também destacar que, durante a análise, foi notável o papel proeminente da cultura na vida dos estudantes indígenas surdos desde tenra idade. Corroborando com o que foi apresentado nesta tese. Alguns trabalhos examinados evidenciam que essas práticas culturais estão na vanguarda do processo de escolarização, desempenhando um papel crucial no ensino de língua, pois precede o ensino sistemático de língua. Por fim, destaco a importância desses trabalhos para a construção da minha tese ao constatarmos durante as leituras a necessidade de textos com uma abordagem mais abrangente nos estudos, principalmente sobre o ensino de língua, integrando o componente cultural e o uso de tecnologias, principalmente de ODAS de forma mais aprofundada e substancial.

6 PROPOSTAS DE ENSINO DE LÍNGUAS: O USO DE ODA PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA SURDA

Neste capítulo, aprofundaremos a parte propositiva voltada para o ensino de línguas, considerando, especificamente, os estudantes indígenas surdos. Apresentaremos propostas que ampliam as possibilidades de ensino de línguas, criando alternativas que promovam aulas dinâmicas e interativas, por meio da utilização de diversos recursos didáticos. A abordagem adotada está fundamentada em documentos relacionados à Década das Línguas Indígenas, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) como a década de 2022 a 2032.

Essa iniciativa global visou/visa à promoção e preservação das línguas indígenas ao redor do mundo e sua proclamação foi/é uma resposta consciente à crescente ameaça sobre essas línguas e, conseqüentemente, sobre suas culturas. As línguas indígenas desempenham um papel central na identidade cultural das comunidades indígenas, servindo como guardiãs do conhecimento ancestral, de tradições e sabedorias transmitidas de geração para geração. No entanto, esse patrimônio cultural se encontra em risco, ameaçado por uma série de fatores, incluindo a pressão das línguas dominantes, a perda de terras e recursos tradicionais, a migração e os processos de assimilação cultural.

Seguindo a perspectiva de preservação da ONU, exploraremos aqui como ODAs e outras ferramentas tecnológicas podem ser estrategicamente desenvolvidos e incorporados no ensino de línguas por meio de um uso sensível e culturalmente apropriado. Para isso, é preciso que sua organização seja informativa e que articule, claramente, a importância das línguas indígenas, especialmente na modalidade de língua de sinais. Durante a revisão bibliográfica, pude perceber a ausência de livros que representam a cultura indígena surda e sua língua de sinais. Essa ausência demonstra uma lacuna na representação cultural e linguística das comunidades indígenas surdas, evidenciando a necessidade da elaboração de livros de história e materiais que destaquem personagens surdos e sua língua indígena de sinais, proporcionando narrativas que reflitam as próprias experiências e realidades culturais de crianças, adolescentes, adultos e anciãos indígenas surdos.

Além de representar personagens surdos nas histórias, é igualmente essencial que essas narrativas incluam as línguas indígenas de sinais como parte integrante da identidade desses personagens. Essa representação destacaria a importância das línguas de sinais na comunicação das comunidades indígenas surdas, reconhecendo-as como uma terceira modalidade de língua, ao lado da língua oral e da língua escrita. As LIS são, muitas vezes, esquecidas na literatura e

na educação, apesar de elas serem uma parte vital da cultura e da ancestralidade indígena e uma ferramenta que permite a transmissão de conhecimento, histórias e tradições. Dessa forma, se quisermos, verdadeiramente, trabalhar com o ensino de língua, celebrar a Década das Línguas Indígenas e preservar a riqueza da cultura indígena, é fundamental que essas línguas de sinais estejam representadas em todos os lugares e sejam respeitadas por todas as pessoas, inclusive dentro da literatura.

Sob a perspectiva do ensino de línguas envolvidas nesse contexto, devemos considerar as modalidades visuais que estão diretamente ligadas aos indígenas surdos que fazem uso das línguas de sinais (LIS e Libras) e das línguas escritas (a língua da etnia, o português (que pode equivaler à língua da etnia) e a língua estrangeira adotada pela escola, de acordo com o sistema brasileiro de educação nacional). Nesse processo, deve ser reconhecido que as línguas de sinais fazem parte de uma terceira modalidade de língua e que possui o mesmo patamar de importância das demais línguas.

Após essa contextualização, devemos pensar não apenas em como integrar as línguas indígenas de sinais nas práticas educacionais, mas também como criar e promover livros, vídeos narrativos, jogos de memória cultural, vídeos educacionais, recursos interativos, bem como plataformas de ensino *on-line* que focam na cultura indígena surda.

Para efetivar os registros das comunidades indígenas surdas, comunidades *on-line* podem ser alcançadas por meio da criação de conteúdo pelos próprios estudantes indígenas surdos. Ao fazê-lo, é importante que os professores (índigenas e não indígenas) busquem enriquecer a experiência educacional de seus estudantes, utilizando tecnologias de realidade virtual (RV) e realidade aumentada (RA) para criar experiências imersivas de aprendizagem em línguas de sinais, em que os alunos poderão praticar atividades em ambientes virtuais realistas. Essa oferta para o ensino de língua visa honrar a riqueza de suas culturas e contribuir para o fortalecimento das línguas e identidades indígenas em todo o mundo.

A sociedade deve, portanto, se conscientizar sobre a importância da visuolinguagem de línguas visuais e entender que a comunicação dos surdos requer muito mais do que a simples leitura labial. A tecnologia, juntamente com as linguagens visuais, incluindo a legendagem, pode somar à educação para a promoção dessa conscientização, partindo de investimentos para pesquisadores indígenas e não indígenas. Isso contribuirá para um mundo mais inclusivo e respeitoso, valorizando as diversidades culturais e linguísticas. Ao destacar a importância de representar as LIS, e não somente as línguas de sinais nacionais e internacionais já pesquisadas, também evidenciamos a cultura indígena surda nacional e internacional dentro da literatura, tecnologia, educação e, até mesmo, na vida social de diversos territórios.

A extensão dessas culturas é muito enriquecedora e a busca por sua representação ressalta a importância da criação de recursos que deem voz à cultura indígena surda e à língua(gem) de sinais indígena. A presente seção será destinada a destacar uma ampla variedade de recursos, incluindo livros, vídeos narrativos, jogos educacionais, plataformas de ensino *online* e tecnologias imersivas de realidade virtual e aumentada, e enfatizar a colaboração entre professores indígenas e não indígenas para garantir que esses recursos atendam às necessidades das comunidades indígenas surdas.

Enfatizamos as necessidades relativas à visolíngua e a visolinguagem, de investimentos para pesquisas que atendam a essas especificidades linguísticas, o que ressaltaria o valor das LIS e destacaria a importância de promover o entendimento de que a leitura labial não é a única forma de comunicação eficaz para as comunidades indígenas surdas.

A elaboração de ODAs, portanto, envolve um processo de criação e consideração das necessidades dos estudantes. A seguir, no Quadro 5, sugeriremos algumas etapas que acreditamos ser cruciais para que os professores sejam capazes de elaborar ODAs eficazes para o ensino de línguas (seja a língua indígena, o português indígenas, as LIS ou a Libras) para estudantes indígenas surdos. A partir dessa lista de sugestões, o professor poderá elaborar suas aulas dialógicas e com diferentes recursos visuais.

Quadro 5: Etapas para criação de um ODA

Etapa	Meta	Descrição
01	Definir os ODAs	Antes de tudo, identifique os objetivos de aprendizagem que deseja alcançar com o ODA. Pergunte-se quais habilidades os alunos devem ter adquirido após sua interação com o ODA.
02	Conheça o público-alvo	Compreenda as necessidades, os níveis de proficiência e as preferências dos seus alunos indígenas surdos. Isso ajudará a adaptar o ODA para atender às necessidades específicas.
03	Pesquisa de conteúdo	Reúna recursos, como vídeos, imagens, textos e materiais em LIS que serão utilizados no ODA. É fundamental usar conteúdos autênticos e culturalmente relevantes.

04	Seleção das ferramentas e plataformas	<p>Selecione as ferramentas e plataformas que serão usadas para criar o ODA. Isso pode incluir <i>software</i> de edição de vídeo, criação de quizzes ou sistemas de gestão de aprendizado (LMS) que suportam recursos multimídia.</p> <p>A seleção das ferramentas e plataformas dependerá de suas necessidades específicas e dos objetivos do projeto que será usado para ensino de língua. As categorias de ferramentas que podem ser consideradas são:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Software</i> de edição de vídeo e criação de conteúdo multimídia: ferramentas como Adobe Premiere, Final Cut Pro, Camtasia e iMovie; Ferramentas para criação de quizzes e questionários interativos: Quizlet, Kahoot, QuizMaker e Adobe Captivate; Plataformas de <i>e-learning</i> e LMS que oferecem recursos avançados para criação, entrega e gerenciamento de conteúdo educacional <i>on-line</i>: além de LMS tradicionais, podemos citar Moodle, Canvas, Blackboard e edX; <i>Software</i> de autoria para criação de conteúdo interativo, incluindo módulos de <i>e-learning</i>: Articulate Storyline, Adobe Captivate e Lectora; Ferramentas de animação interativas: Adobe Animate e Vyond; Ferramentas de <i>design</i> gráfico para criação de recursos visuais atraentes: Adobe Illustrator, Canva e Adobe Photoshop; Plataformas de hospedagem de vídeo: YouTube, Vimeo e, para ambientes educacionais, Kaltura.
05	Crie conteúdo multimídia	<p>Desenvolva um conteúdo multimídia que inclua vídeos de falantes nativos usando as LIS, imagens, textos e outros elementos interativos. Certifique-se de que o conteúdo seja acessível, com legendas e/ou tradução de língua de sinais, conforme necessário.</p>
06	Projete atividades interativas	<p>Crie atividades interativas que incentivem seus estudantes a praticarem as LIS. Isso pode incluir quizzes, exercícios de interpretação, jogos e atividades de <i>role-play</i>.</p>
07	Incentive a participação ativa	<p>Promova a participação ativa dos alunos, incentivando-os a criar seu próprio conteúdo em língua de sinais e a compartilhar com os colegas. Isso pode incluir apresentações, histórias ou discussões gravadas.</p>
08	Teste e avaliação	<p>Teste o ODA com um grupo piloto de estudantes para avaliar sua eficácia e coletar <i>feedback</i>. Faça ajustes com base no <i>feedback</i> recebido.</p>

09	Acessibilidade	Certifique-se de que o ODA seja acessível para todos os alunos, incluindo, se necessário, legendas, tradução de língua de sinais e outras adaptações.
10	Avaliação da aprendizagem	Estabeleça formas de avaliar o progresso dos alunos, como quizzes <i>on-line</i> , tarefas práticas ou projetos.
11	Iteração contínua	Esteja disposto a revisar e melhorar, continuamente, o ODA com base no <i>feedback</i> dos alunos e nos resultados da aprendizagem.
12	Integração no currículo	Integre o ODA no currículo de forma coerente, para que ele se relacione com outras atividades de ensino. Para a abordagem cultural indígena, desenvolva um currículo que seja sensível às culturas e tradições indígenas dos alunos surdos (o que pode incluir a incorporação de elementos culturais, histórias e práticas tradicionais nas aulas) e promova a integração das línguas de sinais e da língua escrita, reconhecendo a importância de ambas (o que pode incluir o ensino de ambas as línguas em paralelo, para facilitar a comunicação e a alfabetização).
13	Desenvolvimento de recursos educacionais personalizados	Crie recursos educacionais desenvolvidos, especificamente, para os alunos indígenas surdos. Isso pode incluir materiais de aprendizagem visual, vídeos educacionais em língua de sinais e livros escritos com conteúdo relevante para suas experiências.
14	Colaboração com a comunidade indígena	Trabalhe em estreita colaboração com líderes e membros da comunidade indígena para entender suas necessidades educacionais específicas. Isso pode envolver a participação ativa dos pais e membros da comunidade no processo de ensino.
15	Formação de Professores para ensino de língua em contexto multilíngue e multicultural	Ofereça formação especializada para professores que trabalham com estudantes indígenas surdos. Isso pode incluir treinamento em línguas de sinais específicas usadas pelas comunidades indígenas e estratégias de ensino adaptadas.
16	Uso de Tecnologias já existentes	Explore o uso de tecnologias já existentes, como aplicativos educacionais e plataformas de ensino <i>on-line</i> , para ajudar os estudantes surdos a aprender línguas de sinais e escrita, de maneira interativa e envolvente.
17	Apoio à alfabetização bilíngue	Promova a alfabetização bilíngue, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades concretas em línguas de sinais e escrita, reconhecendo que ambas são essenciais para a comunicação e o aprendizado.
18	Avaliação contínua e flexível	Desenvolva sistemas de avaliação contínua que sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades dos alunos indígenas surdos. Isso pode envolver a criação de estratégias de avaliação baseadas em portfólios e demonstrações práticas.

19	Presença de línguas indígenas nas modalidades visuais (sinais e escrita) e orais (momento de legendamento em tempo real ou legendamento em gravação de vídeos didáticos nas línguas indígenas, portuguesa e de disciplinas de línguas estrangeiras)	Incentive a preservação das línguas indígenas e a sua inclusão no currículo. Isso pode ser fundamental para a identidade cultural dos estudantes surdos indígenas.
20	Pesquisa ação-participativa	Realize pesquisas ação-participativa envolvendo os próprios alunos surdos indígenas, seus pais e a comunidade para desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e culturalmente relevantes.

Fonte: elaboração própria

Em suma, as proposições apresentadas nesta seção fornecem uma base para uso de ODAs como estratégia no ensino de línguas para estudantes indígenas surdos. Contudo, é imperativo destacar que esse é apenas o ponto de partida e o texto será complementado e mais aprofundado na fase conclusiva desta tese.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta jornada de estudo é uma oportunidade para refletir sobre os temas e as lições que emergiram ao longo desta pesquisa. Desde o início, quando comecei a esboçar as primeiras linhas desta tese, sabia que estava embarcando em uma exploração profunda sobre objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos. Cada capítulo, cada texto, foi pensado para provocar reflexão e estimular um diálogo contínuo sobre o ensino de língua para esses estudantes. Araujo (2023, p. 139) destaca a importância de reconhecer e promover as LIS, tanto nas comunidades indígenas quanto nas escolas e na sociedade em geral. Ele ressalta que essas línguas têm sido objeto de pesquisa desde os primeiros registros relacionados às línguas de sinais no Brasil. Araujo (2023) argumenta que as LIS possuem uma relevância equiparada à da Libras como sistema de comunicação e defende a consideração de um possível sistema institucionalizado para essas línguas. Além disso, enfatiza que essas línguas não devem ser menosprezadas ou desvalorizadas apenas por não possuírem reconhecimento oficial e devem ser estudadas, categorizadas e valorizadas, pois são parte integrante da identidade dos surdos, de suas culturas e de suas experiências históricas.

Minha participação ativa no Grupo de Trabalho das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS), contribuiu no meu amadurecimento para a construção desta tese. As ações desse grupo de trabalho incluem a organização de eventos, mapeamento e registro das línguas, formação de lideranças indígenas surdas, criação de ambientes linguísticos, produção de materiais didáticos, e promoção de discussões sobre políticas linguísticas e educacionais. O GT tem o intuito de fortalecer e preservar as línguas indígenas de sinais nas comunidades e na academia juntamente com pesquisadores indígenas surdos e ouvintes. No contexto da Década Internacional das Línguas Indígenas, os povos indígenas do Brasil têm liderado iniciativas para promover e preservar suas línguas.

Em minha análise crítica, concentrei-me em estudos encontrados a partir das palavras-chave "índigenas surdos" e "ensino de línguas", utilizadas para a busca em bancos de dados para filtrar as pesquisas em relação ao tema da minha tese: objetos digitais para a aprendizagem de Libras e LIS. As palavras-chave desta tese incluem: “objetos digitais de aprendizagem”, “índigena surdo”, “Libras”, “línguas de sinais indígenas” e “multiletramentos”.

Durante a análise, observei principalmente estudos que investigavam como as crianças ou os estudantes indígenas surdos se comunicavam e encontrei trabalhos que consistiam em minidicionários e levantamentos de sinais dentro de escolas indígenas ou grupos de surdos. No

entanto, não encontrei informações diretamente relacionadas ao tópico de pesquisa da minha tese. Essa falta de estudos na área pode ser atribuída à escassez de pesquisadores dedicados ao estudo de indígenas surdos e suas respectivas línguas indígenas de sinais.

As abordagens encontradas nas pesquisas eram, em sua maioria, qualitativas e indicavam a necessidade de futuros estudos que considerassem o ensino de línguas. Alguns pesquisadores também analisaram teorias curriculares sobre o ensino de línguas, com um foco maior na modalidade oral e escrita da língua portuguesa, não sendo o foco principal o ensino de Libras. Além disso, os estudos teóricos não especificaram quais recursos tecnológicos e visuais poderiam ser aplicados.

Durante a pesquisa, não foram encontradas evidências do uso de orientadores curriculares para o ensino de língua portuguesa, como a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (MEC, 2021), ou da Libras, como as Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como Primeira Língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior (Arara Azul, 2021). Isso indica a urgente necessidade de disponibilizar uma formação específica para os professores que trabalham com a educação indígena em escolas localizadas nos territórios desse povo. Essa formação é crucial considerando perspectivas como a envolvendo a Década Internacional das Línguas Indígenas e a criação do Grupo de Trabalho – Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS DILI)³⁴.

As línguas indígenas desempenham um papel fundamental na identidade cultural e no conhecimento ancestral das comunidades indígenas. No entanto, muitas dessas línguas estão ameaçadas de extinção devido a fatores como a pressão das línguas dominantes, a perda de terras e recursos tradicionais, a migração e outros processos de assimilação cultural.

Com base nas descobertas desse levantamento, percebo que sou uma das poucas pesquisadoras surdas a estudar e considerar o uso de tecnologias como método de ensino de línguas para estudantes indígenas surdos. A ausência de resultados nos bancos de dados destaca a importância de divulgar este trabalho para que outros linguistas e profissionais da educação possam continuar se aprofundando nessa linha de pesquisa e contribuindo ainda mais para a educação de estudantes indígenas surdos.

O principal objetivo deste estudo foi propor o desenvolvimento de ODAs acessíveis linguisticamente, destinados ao ensino de línguas visuais. Isso inclui a LIS, a Libras, bem como

³⁴ Década Internacional das Línguas Indígenas e Grupo de Trabalho – Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS DILI). Disponível em <https://11nq.com/IYd58>. Acesso em 24 de outubro de 2023.

a escrita das línguas indígenas e da língua portuguesa. Esse esforço visa, especialmente, atender às necessidades de estudantes indígenas surdos. A proposta, portanto, é fornecer subsídios para que se desenvolvam recursos de aprendizagem que atendam às necessidades específicas desses grupos, levando em consideração suas diferenças socioculturais, étnicas e linguísticas. Nesse contexto, os ODAs têm um papel importante, uma vez que oferecem recursos visuais e interativos que vão além dos tradicionais livros didáticos. O propósito foi indicar as principais características de um ODA efetivamente alinhado ao contexto, a partir de um levantamento de trabalhos, da discussão de suas potencialidades e limitações e com base em um referencial teórico que prioriza os multiletramentos e a educação emancipatória.

Um ponto que merece reflexão é que o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem nas escolas indígenas pode enfrentar desafios significativos, como a falta de infraestrutura básica, incluindo energia elétrica, internet e dispositivos de mídia, como celulares, computadores e tablets. Para superar essas barreiras, é essencial a implementação de políticas públicas que garantam não apenas a provisão de equipamentos, mas também as condições necessárias para sua utilização eficaz.

Para atender às características únicas das LIS e das línguas indígenas escritas, que são distintas entre si em suas modalidades, no caso dos estudantes surdos, a abordagem multilíngue é fundamental. Isso implica o desenvolvimento de ODAs que incluam um formato trilíngue com a presença da Libras, da LIS e da língua escrita da etnia, promovendo, assim, a valorização da cultura indígena surda e da ancestralidade indígena.

Concluimos que, dadas as limitações das pesquisas anteriores, é urgente a realização de estudos baseados nas questões aqui levantadas. Esta pesquisa, escrita por uma pesquisadora surda, possui relevância social e científica. Dessa forma, almejo que esta tese contribua tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade indígena, bem como para a sociedade em geral. Espero que esta pesquisa promova a preservação das línguas indígenas de sinais, da identidade, arte e cultura de cada povo, bem como a diversidade linguística e cultural, pois, nós indígenas, somos um coletivo internacional e temos a meta de que a vida indígena seja de qualidade em todo o mundo, de modo que as línguas indígenas, nas modalidades de sinais, escrita e orais, sejam, devidamente, reconhecidas e valorizadas, tendo em vista que desempenham um papel determinante na identidade, na transmissão de conhecimentos tradicionais e na construção de sociedades mais atentas às diversidades linguísticas.

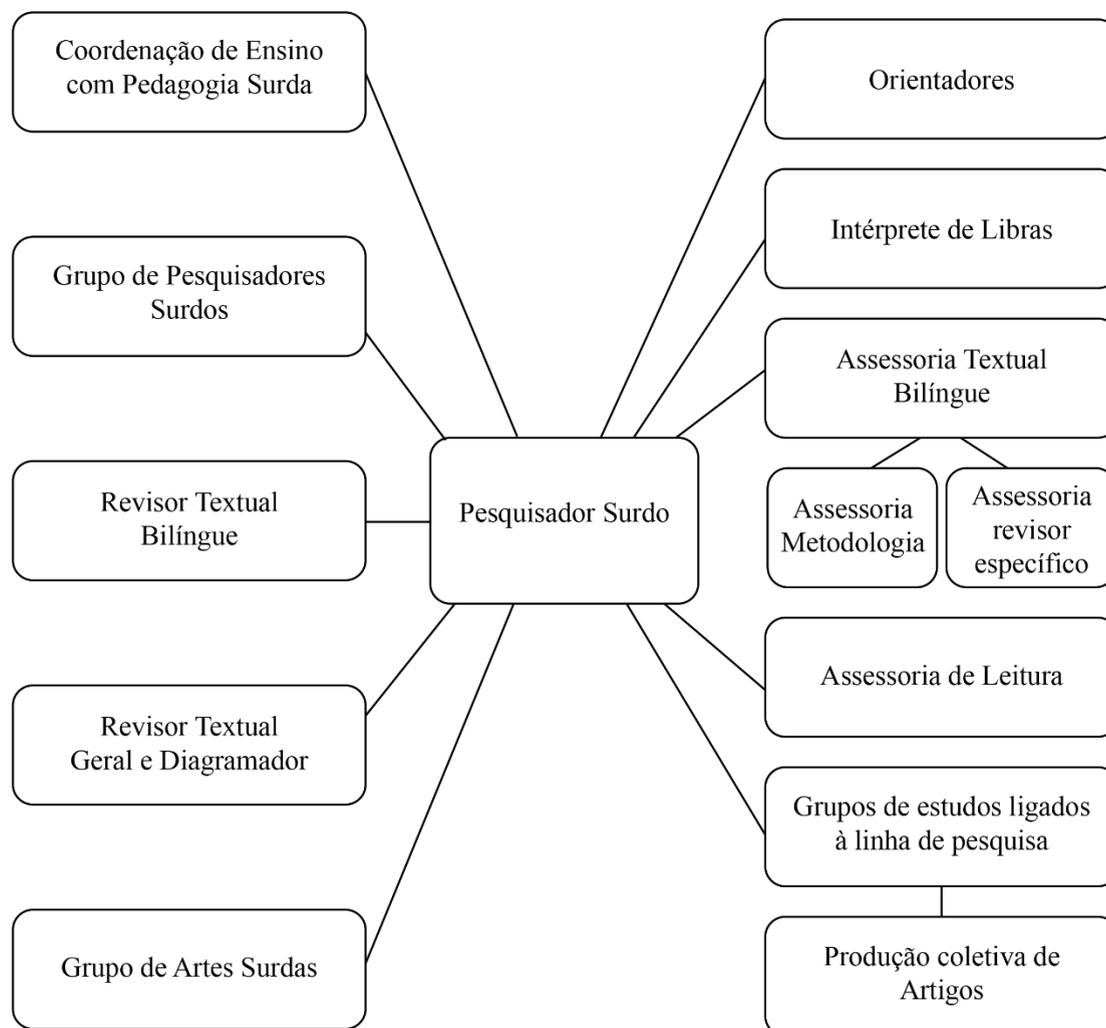
Um déficit que identifiquei durante o doutorado (pela experiência de colegas acadêmicos surdos, já que, de minha parte, tive a oportunidade de ter, durante todo o meu doutorado, uma orientadora que conhece as especificidades dos estudantes surdos e com

primeira língua a Libras) foi a falta de orientadores próximos da realidade surda. Em meu caso, consegui junto à minha orientadora que a prova de proficiência do IEL fosse respondida em Libras. Além disso, a minha orientadora estava sempre à disposição para sanar dúvidas, orientar e sempre buscava intérpretes para os atendimentos. Também trabalhamos com várias formas de comunicação como legendagem em tempo real e troca de orientações em vídeos em Libras. Outra ajuda por parte da orientação foi a organização valiosa de uma turma no Google Sala de Aula, com materiais de orientação para pesquisa e trabalho acadêmico, o que nos possibilitou diminuir o tempo de buscas e investir na produção de leitura e escrita. No entanto, infelizmente, essa não é uma realidade geral.

A falta de suporte pedagógico e de acessibilidade linguística no ensino superior é uma emergência para graduandos e pós-graduandos surdos no Brasil. Atualmente, apenas tradutores/intérpretes de língua de sinais e língua portuguesa (TILSP) são disponibilizados, mas os mestrandos e doutorandos surdos precisam de mais do que tradução e interpretação.

Destacamos que os estudantes surdos de um modo geral têm a necessidade de mediação pedagógica por parte de orientadores (como a por mim recebida) e de professores, interação com colegas em língua de sinais, uso de tecnologia, oferta de assessoria textual bilíngue para produção e revisão textual, considerando as lacunas no ensino adequado da língua de sinais e do português como segunda língua.

Figura 14: Necessidades de um pesquisador surdo



Fonte: Lunardi e Vilhalva (2024)

Desse modo, serviços adicionais como anotações, gravações, adaptações de apresentações, tradução de vídeos para Libras e legendas são essenciais para os estudantes surdos e indígenas surdos, mesmo quando estão na pós-graduação. Atualmente existe um projeto de grupo de estudo para pós-graduandos surdos que já alcançou avanços significativos, como a obtenção de horas de assessoria com intérpretes de Libras para leitura de artigos. Continuamos a desenvolver estratégias e a revisar trabalhos acadêmicos durante os encontros dos mestrandos e doutorandos.

O projeto está sendo realizado sob a coordenação da Profa. Mestre surda Renata

Cristina dos Reis, do projeto de extensão Constituição de Estudo de Mestrandos e Doutorandos Surdos e a Construção de Diálogo e de Escrita de Artigos, Capítulos, Livros, Dissertação e Tese do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), selecionado através do Edital De Fluxo Contínuo N° 07/2023.

Os encontros frequentes de grupo de estudos são necessários para promover interação, apoio e incentivo, aumentando a formação de mestres e doutores surdos dedicados ao estudo sistemático de sua língua e ao aprofundamento em educação no momento em que podemos estudar a nossa primeira língua.

Concluindo, este estudo teve como objetivo central investigar os ODAS e propor diretrizes para sua criação, considerando que eles devem ser direcionados ao ensino de estudantes indígenas surdos, com ênfase nos multiletramentos. A pesquisa destacou a importância dos ODAs em proporcionar uma educação com acessibilidade linguística e culturalmente relevante dentro das escolas indígenas, utilizando recursos visuais e interativos para facilitar a aprendizagem. Ao integrarem as LIS, as línguas indígenas escritas, a Libras e a língua portuguesa escrita, os ODAs promovem uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade de formas de comunicação.

As contribuições deste trabalho, por serem inaugurais, ressaltam a urgência de novas estratégias tecnológicas para o ensino de línguas, que, por meio dos ODAs e do enfoque nos multiletramentos, não só preservem e reconheçam as línguas indígenas nas modalidades de sinais e escrita, mas que também fortaleçam a identidade e cultura dos diversos povos indígenas em seus territórios. Espera-se que os resultados desta pesquisa incentivem futuros estudos e a implementação de práticas educacionais que respeitem e celebrem a diversidade linguística e cultural, promovendo uma educação mais compreensível e justa para a comunidade indígena surda.

Nos gritos das mãos indígenas surdas

Shirley Vilhalva

Nos gritos das mãos indígenas surdas,
encontramos a essência viva de nossa identidade,
a alegria vibrante de nossas tradições.

Nas mãos que percorrem as matas, os rios, entre povos mil,
reside a força ancestral que nos guia,
impulsionando nossos passos, fortalecendo nossas raízes.

Em cada gesto, em cada sinal,
somos indígenas surdos, celebrando a diversidade
que enriquece nossa comunidade,
unindo-nos como irmãos,
surdos e ouvintes, no coração de nossos territórios.

Nossos gritos silenciosos ecoam por direitos,
nossas línguas indígenas de sinais,
firmes como árvores antigas,
afirmam nossa existência,
demandam justiça com a voz de nossos ancestrais.

As Línguas Indígenas de Sinais são minha Nação,
são o elo que me conecta às minhas raízes,
e me permitem voar,
livre e forte, para além de todas as fronteiras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E.V.B.; FLÔRES, M.L. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. *In*: TAROUCO, L. M. R.; COSTA, V. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R.; SANTOS, E. F. (Orgs.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 12-28.

AN, Y. A history of instructional media, instructional design, and theories. **International Journal of Technology in Education (IJTE)**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46328/ijte.35>. Acesso em: 22 maio 2024.

ARAUJO, B. R. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais - TILS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201489>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ARAUJO, B. R. N. **A colonização pela Libras da língua de sinais dos indígenas surdos das Aldeias Olho D'água, Barreirinho e Água Azul, da Terra Indígena Buriti, em Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/doutorado-em-educacao/13192/teses-defendidas/13197/>. Acesso em: 22 maio 2024.

AZEVEDO, M. J. S. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. – Manaus: UEA, 2015. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/23-13.pdf>. Acesso em 10 nov. 2023

BARBOSA, G. **Manual do professor para utilização de objetos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/wp-content/uploads/sites/134/2011/09/Produto-Educacional-Gisele-Barbosa.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BARBOSA, J. P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua portuguesa: ensino fundamental**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 155-182.

BARRETOS, E. A. **A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5849>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BASSIANO, V.; LIMA, C. Casamentos prematuros em Moçambique: causas e consequências do abandono escolar. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i2.43085>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, p. 28-28, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de maio de 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, 04 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 10 nov. 2021

BRASIL, Lei de Diretrizes. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 jun. 2012.

BRITO, M. S. **O ensino da língua portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2018.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 681-693, 2016.

BRUNO, M. M. G.; LIMA, J. M. S. As formas de comunicação e de inclusão da criança Kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 127-142, 2015.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul. 2007.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 14 nov. 2023.

CAPOVILLA, F. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CEE/MS - MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Dispõe sobre a educação escolar indígena na educação básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Relator: Cons. Valdevino Santiago. Câmara: Conselho Pleno. Indicação n.º 83/2015. Campo Grande: CEE/MS, 2015. Aprovada em 28 abr. 2015. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/indica%C3%A7%C3%A3o-n.-83-2015.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. (Org.). Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

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

COELHO, L. L.; BUENO, M. M. G. A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. **Tellus**, n. 25, p. 127-144, jul./dez. 2013.

COELHO, L. L.; BRUNO, M. M. G.; CRUZ-ALDRETE, M. Comunidades indígenas e as línguas de sinais: os desafios do ensino bilíngue para indígenas surdos. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, v. 22, n., p. 1-18, 2022.

COELHO, L. L. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2019.

COSTA, M. G. L. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo paiter suruí no contexto familiar**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2017. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3286>. Acesso em: 14 nov. 2023.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. Anuário brasileiro da educação básica. São Paulo: Moderna, 2019.

CUNHA, B. A. **A surdez na aldeia: análise de uma realidade à luz da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/629>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CUNHA, B. A.; CAVALCANTE, E. B. A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-16, 2022.

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

DOMINGUES, A. S.; PINTO, B. C. M.; SOUZA, S. B. **Livro de resumos: linguagens e diversidades culturais na pesquisa em educação na Amazônia**. Campinas, SP: Labour: BCMP, 2020.

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

FELIPE, T. A. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 14, p. 101-112, jul./dez. 1989.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24287>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FERRARI, A. C. M. **A Construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020.

FERREIRA, I. **Minidicionário digital da língua de sinais Munduruku**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91404>. Acesso em: 28 de mar. 2022.

GODOY, G. **Os Ka'apor, os gestos e os sinais**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

GOMES, J. C.; VILHALVA, S. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Curitiba: CRV, 2021.

GOV.BR. Conheça o panorama das escolas brasileiras. **Gov.br**, 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/03/conheca-o-panorama-das-escolas-brasileiras>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GREGIANINI, L. C. B. **Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2017.

HEEMANN, C.; LEFFA, V. J. **Educação a distância: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2013.

IFMS. Boas-vindas ao IFMS para o ano letivo de 2022. **Youtube**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=plCaw1y8Rug>. Acesso em: 10 out. 2023.

INES-DDHCT. Didática do ensino de LP para surdos – Profa Mariana Gonçalves Ferreira de Castro. **Youtube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nIA04He0YBM>. Acesso em: 10 out 2023.

KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

LADD, P. **Understanding deaf culture: in search of deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópico**, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ta.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. *In*: BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: SM, 2012, p. 174-191.

LINKLADO. Início (Home). **LINKLADO**. Disponível em: <https://www.linklado.com/>. Acesso em: 10 out. ©2022.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2013.

LIMA, T. M.; VILHALVA, S. Fotografia como discurso imagético de estudantes surdos. *In*: SOUSA, A. M; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**. Rio Branco, AC: Edufac, 2020, p. 29-45.

LOBATO, M. C. **A subjetividade da pessoa surda na escrita do português como segunda língua**: constituições, educação e surdez. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, 2022.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, R. L. A sofisticação das línguas indígenas. **Revista Superinteressante**, 2021. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/a-sofisticacao-das-linguas-indigenas>. Acesso em: 12 maio 2024.

MACEDO, Y. M.; ALMEIDA, P. F. Semiótica imagética e surdez: contribuições para o ensino da Biologia. **Ensino em foco**, v. 3, n. 7, p. 83-89, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/article/view/664>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MAHER, T. M. A língua e seus desafios: uma reflexão sobre línguas em situação de risco. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2013. ISSN 2237-2083.

MARTINS, C. C. **O ensino de astronomia indígena para surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Uninter, Curitiba, 2020.

MATEUS, M. A. R. **Comunicação de uma indígena surda no ensino superior: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2021.

MCCLEARY, L. **Sociolinguística**. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2019. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXT0-BASE_Sociolinguistica.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

MELIÀ, B. **La lengua guaraní del Paraguay**. Madrid: MAPFRE, 1992.

MONTEIRO, T. S. **Negrinho e Solimões**. Manaus, AM: BK, 2014.

MONTEIRO, A. C.; BARRETO, G. P.; OLIVEIRA, I. L.; ANTEBI, S. **Minorias étnicas, linguísticas e religiosas**. Dhnet, ©1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/pb/dhparaiba/5/minorias.html>. Acesso em: 22 novembro, 2023.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUSSATO, M. S. **O que é ser índio sendo surdo?** um olhar transdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3598>. Acesso em: 14 nov. 2023.

NASCIMENTO, S. P. F.; MOREIRA, A. B. M. B.; PEREIRA, M. C. C.; SILVA, I. R.; BERNARDINO, E. L. A.; CRUZ, O. M. S. S. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, DIPEBS/SEMESP, 2021.

NETO, N. V. L.; CARVALHO, A. B. **Letramento digital**: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 13, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40207>. Acesso em: 17 maio 2024.

OLIVEIRA, L. V.; OLIVEIRA, E. T. Contribuições do atendimento educacional especializado na educação bilíngue de surdos. **ENIERPIT**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3192>. Acesso em: 17 maio 2024.

PAIVA, V. L. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RESENDE, P. C.; VITAL, F. M. P. **A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Corde, 2008

PEREIRA, L. M. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, p.: 62-67, 2009.

PEREIRA, T. C.; SAVEDRA, M. **Multilinguismo, discurso e direitos linguísticos**. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 32, n. 62, p. 8-12, jul. 2021.

PERLIN, G. T. T. **O Ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2003.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, p. 217-226, 2003.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. *In*: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos**: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011, p. 101-117. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PORVIR. ORG. **Objetos Digitais de Aprendizagem**. Porvir, 2015. Disponível em <https://porvir.org/mao-na-massa/#pesquisa>. Acesso em: 11 out. 2021.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

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

QUILES, R. E. S. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**, Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

RIEDNER, D. D. T. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais no ensino superior: formação inicial de professores e inovação na UFMS**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROCHA, C. H.. **Propostas para o inglês no ensino fundamental e público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramento**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual De Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

ROCHA, C. H. Letramentos digitais. **Hipertextus: Revista Digital**, v.16, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/viewFile/247927/36407>. Acesso em: 23 maio 2024.

ROJO, R. **Multiletramento na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, 2017. ISSN 2318-7115.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 252-275.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTIAGO, V. A. A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, D. K. R. **Língua Indígena Pataxó de Sinais: um enfoque na formação escolar dos indígenas pataxós surdos**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

SANTOS, D. K. R.; DAMASCENO, L. S. M.; VILHALVA, S. **O ensino das línguas indígenas de sinais e da libras na perspectiva do multilinguismo**. Estudo apresentado à comissão científica do SENLIS (Seminário Nacional de Línguas Indígenas de Sinais) no dia 20 de setembro de 2023.

SILVA, A. R. L.; SARTORI, V.; CATAPAN, A. H. Gamificação: uma proposta de engajamento na educação corporativa. *In*: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Orgs). **Gamificação na educação** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 192-226.

SILVA, J. H. da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Diversidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2014.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. O surdo e a escrita. *In*: SILVA, I.; FAVORITO, W (Orgs.). **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp/MEC, 2008.

SKLIAR, C. (Ed.) **Educação e exclusão** –abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação. 1997.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C.B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SKLIAR, C. **A atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. Disponível em: <https://profvictorsobreira.wordpress.com/2018/07/23/o-que-e-um-objeto-digital-de-aprendizagem-oda/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SOUZA, C. C.; FACCIONI, F. Os Guaná e o ensino: a busca pelo material didático Kinikinau e Terena. *In*: GOMES, A. A. S. (org.). **Ensino de línguas e educação escolar indígena**. Macapá: UNIFAP, 2019.

SOUZA, I. CEZAR, K.P.; PONNICK, J. Livro **Séno Mókere Káxe Koixómuneti - Sol: a Pajé Surda**. Araraquara: Letraria, 2021.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 10, n. 1, p.3-37, 2005. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/10/1/3/361306>. Acesso em: 13 nov. 2023.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 245–254, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em: 13 nov.

2023.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**, Florianópolis: UFSC, 2006.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na educação bilíngue de surdos: da educação infantil ao ensino superior – fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua**. Petrópolis: Arara Azul, v. 1, 2021.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115690>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SOARES, P. A. **Língua Terena de sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/155878>. Acesso em: 14 nov. 2023.

TEIXEIRA, C. P. **Os paradigmas do ensino da matemática para surdos incluídos no ensino médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins**. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2019.

TOGNI, S. C. **Construção e funções em matemática com o uso de objeto de aprendizagem no ensino médio noturno**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.

UFRPE. História em quadrinhos plurilíngue retrata língua indígena de sinais de forma inédita. **UFRPE**, 2021. Disponível em: <https://ufrpe.br/historia-em-quadrinhos-plurilingue-retrata-lingua-indigena-de-sinais-de-forma-inedita/>. Acesso em: 10 set. 2022.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, Espanha, 1996. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

VALE, J. S. **Currículo surdo no ensino de ciências para quem fala com as mãos e ouve com os olhos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2021.

VILHALVA, S. Letramento e objetos digitais de aprendizagem da Libras para indígena surdo na Plataforma Escola Digital. In: TORCHI, G. F. C.; FIGUEIREDO, A. A. A.; REIS, L. S. R.; QUEVEDO, N. M. F. (Eds). **Língua indígena, linguística, cultura e ensino**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as**

comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VILHALVA, S.; ARAUJO, B. R. N. Educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais. **Revista Digital LínguaTec**, v. 7, n. 1, p. 348-359, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5989/3122>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VILHALVA, S. **Pedagogia surda**. Arara Azul: Petrópolis, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. (Eds.). **Vygotsky 's notebooks: a selection**. Singapore: Springer, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: O problema do meio na pedologia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 2018.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. **The instructional use of learning objects**, v. 2830, n. 435, p. 1-35, 2000.