



MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA DE SINAIS

MUNDURUKU



Ivanilton Ferreira

Arlete Marinho Gonçalves

Maria Ataíde Malcher



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

IVANILTON FERREIRA

**MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS
MUNDURUKU**

BELÉM-PA

2021

IVANILTON FERREIRA

**MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS
MUNDURUKU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais – CIPPE.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher

BELÉM-PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F383m Ferreira, Ivanilton.
MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS
MUNDURUKU / Ivanilton Ferreira. — 2021.
86 f. : il.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Arlete Marinho Gonçalves
Coorientação: Prof^ª. Dra. Maria Ataíde Malcher
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2021.

1. Minidicionário da Língua de Sinais Munduruku. 2.
Língua de Sinais. 3. Formação de Professores. 4. Educação
Superior. I. Título.

CDD 419.03

IVANILTON FERREIRA

MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS

MUNDURUKU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais – CIPPE

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher

RESULTADO: (X) APROVADO () REPROVADO

DATA: 24 / 06 / 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves (Orientadora) - PPGCIMES/UFPA

Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher (Coorientadora) – PPGCIMES/UFPA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio Sales – examinador(a) externo(a) –
PPGFOPRED/UFMA

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales – examinador(a) externo(a) – PPGECM /UFPA

Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda – examinador(a) interno(a) – PPGCIMES/UFPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pois em sua infinita misericórdia Vem derramando bênçãos sobre o meu caminhar, permitindo, assim, que este momento acontecesse. “Porque para Deus nada é impossível”, Evangelho de São Lucas; capítulo 1, versículo 37.

À minha família, pelo apoio incondicional e por entender minha ausência em diversos momentos. Especialmente, à minha mãe, que apesar de não ter tido oportunidade de estudar e com todas as dificuldades enfrentadas ao longo da vida, não mediu esforços para que seus filhos estudassem. Por isso, dedico este trabalho a ela, que sempre batalhou para seus filhos cursarem o nível superior, incentivando e acreditando neste sonho. Hoje, o sonho da dona Francisca Ferreira de ver um filho não só graduado, mas MESTRE, está se realizando.

À minha orientadora, a professora Dra. Arlete Marinho Gonçalves, que foi mais que uma orientadora, foi e é uma amiga, acreditou que seria possível trilhar por esse caminho, apesar de todos os percalços que enfrentamos ao longo dessa jornada. Um desses percalços foi a pandemia da Covid-19, que nos fez repensar toda a estratégia montada inicialmente, mas ela com maestria soube conduzir este estudo.

À Professora Arlete Marinho Gonçalves, quero expressar a honra que foi ser seu orientando. Muito obrigado pelos seus ensinamentos e conhecimentos compartilhados. Ela acolheu minhas ideias e com sabedoria soube conduzir os rumos desta pesquisa e, de forma muito sutil, me mostrou outras possibilidades a serem seguidas, o que nos possibilitou chegarmos até aqui. Sua sensibilidade para as causas das pessoas que historicamente sempre estiveram à margem da sociedade é comovente, e ao longo desta jornada, tivemos a oportunidade de fortalecer cada vez mais o que acreditamos, que é uma sociedade justa e que respeite a diversidade que compõe a sociedade brasileira.

À professora Dra. Maria Ataíde Malcher, minha coorientadora, obrigado por acreditar nesse projeto e pelo estímulo a mim dado, pelas palavras que às vezes pareciam que não soavam tão bem, mas hoje percebo o quão importantes foram seus conselhos, e isso nos permitiu realizar esse percurso. Agradeço as suas contribuições, que de forma direta ou indireta nos ajudaram a cruzar a linha de chegada desta caminhada.

À Universidade Federal do Pará e ao PPGCIMES, programa que de fato faz jus ao nome, Inovador e Criativo. Eu não poderia ter escolhido outro programa de mestrado, pois ao longo desta jornada, encontrei professores comprometidos em contribuir com um ensino inovador, criativo e que nos faz pensar “fora da caixa”, onde constantemente os acadêmicos são

estimulados a pensar não só em uma educação diferenciada, mas em uma sociedade que está em constante mudança.

Aos meus colegas de curso, pois foram tantas palavras de incentivo para a continuação desta pesquisa! Estes colegas também estão preocupados com uma educação diferenciada para a sociedade brasileira.

À professora Dra. Fernanda Chocron Miranda, a quem tenho muita admiração e carinho. O meu muito obrigado, pelos ensinamentos e pelas contribuições para esta pesquisa caminhar bem. Agradeço pelas dicas do Word, por ter me estimulado a seguir em frente e, principalmente, pelos nossos encontros nas disciplinas “Oficinas Pedagógicas”.

Não posso deixar de agradecer à professora Dra. Suzana Lopes, por sua gentileza e paciência ímpares na relação com os acadêmicos do PPGCIMES, além de compartilhar seus conhecimentos conosco.

À professora Dra. Marianne Eliasquevici, pelos conselhos e incentivo.

À professora Dra. Jane Beltão, uma entusiasta desta pesquisa.

À Fabrícia Ferreira e ao Leandro Lobo, por terem se disponibilizado a nos fotografar sinalizando. Saibam que a sistematização dos sinais-termos fruto desta pesquisa só foi possível com a ajuda de vocês. Muito obrigado!

Aos professores da UEPA, Maria José Rodrigues, Geraldo Bruno e Terezinha Sirley, a minha gratidão.

Aos coordenadores e assessores dos Campus da UEPA, em especial ao campus X, de Igarapé-Açu, aos meus ex-alunos, especialmente aos acadêmicos da turma de matemática 2017, do campus X, grato pela compreensão.

Ao Núcleo de Formação Indígena-NUFI, por me possibilitar essa experiência na formação de professores do curso intercultural indígena, que nos levou a desenvolver um produto que vem contribuir na formação de professores indígenas e não indígenas, e fundamentalmente, na inclusão de indígenas surdos na educação escolar indígena nas aldeias da Terra Indígena Munduruku.

Ao povo Munduruku, que abraçou junto comigo este projeto e foi fundamental ao longo desta jornada, desde a apresentação em sala de aula, passando pelas autorizações para que eu pudesse ingressar na aldeia como pesquisador, chegando até o registro e a validação dos sinais-termos usados pelos indígenas surdos. Saibam que sou eternamente grato a vocês.

Aos meus amigos: Adaísio Kirixi, Alcivan Saw, Amarildo Akay, Cleidiane Boro, Dulceneia Payço, Evaldo Payço Francinildo Kaba, Hairton Manhury, Ivair Karikafu, João Kaba, Marilda Kirixi, Odacir Kaba, Rosineide Kirixi.

Aos caciques, capitães, conselheiros e demais lideranças que autorizaram nossa entrada na aldeia.

À FUNAI, pela apreciação do meu projeto, por consultar os Munduruku e autorizar a nossa entrada na Aldeia, para concluirmos nossa pesquisa.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1981).

RESUMO

A presente pesquisa traz os resultados da captura e registro dos sinais-termos usados pelos surdos da etnia Munduruku, para o desenvolvimento e concepção do MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU, que conta com 59 sinais-termos e está disponibilizado em formato de e-book. Para tanto, procuramos responder a seguinte questão-foco: Como o Minidicionário digital desenvolvido neste estudo pode contribuir, no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas, para a aquisição da Língua de Sinais da comunidade surda da etnia Munduruku do Estado do Pará? Diante desta questão, traçamos o objetivo geral de desenvolver um Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku - LSM, visando contribuir no processo formador de professores para a aquisição da Língua de Sinais utilizada na aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga, no Estado do Pará. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório e de campo. O lócus da pesquisa foi a aldeia Karapanatuba, na Terra Indígena Munduruku, localizada no município de Jacareacanga, no sudoeste do Estado do Pará, e as técnicas utilizadas foram as de observação participante e entrevista aberta. Os participantes da pesquisa foram: 3 indígenas surdos da etnia Munduruku; 3 professores indígenas, acadêmicos do curso Intercultural Indígena da UEPA; 1 participante não-indígena, que atua na Terra Indígena Munduruku; e 1 intérprete local da aldeia Karapanatuba. Por conta da pandemia, a captura e o registro dos sinais-termos se deram de duas formas, remota e presencialmente. Para catalogação e desenvolvimento do produto, utilizamos a ficha terminográfica e, além disso, usamos a ficha de registro para então organizar e sistematizar os sinais-termos. Para atender aos critérios de concepção de produtos educacionais foi necessária a validação, e essa etapa foi dividida em dois momentos: o primeiro junto à comunidade surda da etnia Munduruku, para validar os sinais-termos, e o segundo com o painel de especialistas, composto por profissionais de Língua de Sinais, da área indígena e de design/comunicação. Com a concepção do Minidicionário digital, pretendemos contribuir e difundir sinais da LSM para ampliação do vocabulário das Línguas de Sinais no Brasil, para que este possa ser uma ferramenta adicional de uso e de pesquisa para professores de Libras e Educação especial, assim como para licenciandos/professores e alunos surdos do Povo Munduruku. Em suma, o produto foi analisado pela comunidade Munduruku de surdos e ouvintes, pelos especialistas e professores pesquisadores, nos levando à conclusão de que este recurso pedagógico é importante e indispensável para melhorar a comunicação e a interação entre indígenas surdos e ouvintes, assim como pode fortalecer a Língua de Sinais Munduruku como disseminação linguística diferenciada, dada a sua condição de língua emergente e cultural de um determinado povo.

Palavras-chave: Minidicionário da Língua de Sinais Munduruku; Língua de Sinais; Formação de Professores; Educação Superior.

ABSTRACT

This research brings the results of capturing records of the sign terms used by the deaf of the Munduruku ethnic group, for the development and conception of the DIGITAL MINI DICTIONARY OF THE MUNDURUKU SIGN LANGUAGE, which has 59 sign terms and is available in e-book format. To this end, we try to answer the following focus question: How can the digital Mini dictionary developed in this study contribute to the training process of teachers of Libras and Special Education courses, for the acquisition of Sign Language in the deaf community of the Munduruku ethnic group in the State of Pará? Given the focus question, the main objective for this study was to design a Digital Mini Dictionary of the Munduruku Sign Language - in Portuguese, LSM - aiming to contribute to the teacher training process for the acquisition of the Sign Language used in the village of Karapanatuba, in the municipality of Jacareacanga, in the State of Pará. The research presents a qualitative, exploratory, and field approach. The locus of the research was the Karapanatuba village, in the Munduruku Indigenous Land, located in the municipality of Jacareacanga, in the southwest of the State of Pará, and the techniques used were participant observation and open interview. The research participants were: 3 deaf indigenous people from the Munduruku ethnic group; 3 indigenous teachers, academics from the UEPA Indigenous Intercultural course; 1 non-indigenous participant, who works in the Munduruku Indigenous Land; and 1 local interpreter from the Karapanatuba village. Due to the pandemic, the sign terms' capture and registration took place remotely and in person. For cataloging and product development, we used a terminographic form and, in addition, we used the registration form to then organize and systematize the sign terms. To meet the criteria for designing educational products, validation was necessary, and this stage was divided into two parts: the first with the deaf community of the Munduruku ethnic group, to validate the signs, and the second with the expert panel, composed by professionals from the areas of sign language, indigenous peoples, and design/communication. With the conception of the Digital Mini Dictionary, we intend to contribute and spread LSM signs to expand sign language vocabulary in Brazil, so that it can be an additional use and research tool for Libras and Special Education teachers, as well as for undergraduates /deaf teachers and students from the Munduruku people. In summary, the product was analyzed by the Munduruku community of deaf and hearing people, by specialists and research professors, leading us to the conclusion that this pedagogical resource is important and indispensable to improve communication and interaction between deaf and hearing indigenous people, and it can also strengthen Munduruku sign language as a differentiated linguistic dissemination given its condition as an emergent and cultural language.

Keywords: Mini Dictionary of the Munduruku Sign Language; Sign language; Teacher training; Higher education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Alfabeto manual da Libras..... | 53 |
| Figura 2 - Configuração de mãos | 54 |
| Figura 3 - Parâmetros do sinal de certo | 55 |
| Figura 4 - Exemplos de sinais articulados no espaço neutro..... | 55 |
| Figura 5 - Exemplos de sinais que tocam no corpo..... | 56 |
| Figura 6 - Tipos de Movimento..... | 56 |
| Figura 7 - Orientação/Direção | 57 |
| Figura 8 - Expressões faciais | 57 |
| Figura 9 - Distância do município de Jacareacanga, PA, em relação a Belém, PA | 68 |
| Figura 11 - Terra Indígena Munduruku, no município de Jacareacanga..... | 69 |
| Figura 12 - Entrada da aldeia, placa de boas-vindas | 69 |
| Figura 13 - Translado entre Jacareacanga e a aldeia - Karapanatuba..... | 71 |
| Figura 14 - Vista da aldeia Karapanatuba a partir do rio Tapajós..... | 82 |
| Figura 15 - A chegada na aldeia Karapanatuba..... | 82 |
| Figura 16 - Encontro com o cacique e algumas lideranças | 83 |
| Figura 17 - Pintura Munduruku..... | 84 |
| Figura 18 - Mãe e filho Munduruku | 85 |
| Figura 19 - Organização para o ritual da dança..... | 86 |
| Figura 20 - Conjunto de Configurações de Mãos da LSM..... | 95 |
| Figura 21 - Organização do Minidicionário da LSM | 102 |
| Figura 22 - Capa do Minidicionário da LSM | 104 |
| Figura 23 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria alimentos..... | 106 |
| Figura 24 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria animais..... | 107 |
| Figura 25 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria família..... | 108 |
| Figura 26 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria saudação..... | 109 |
| Figura 27 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria verbos..... | 110 |
| Figura 28 - Atuação profissional dos validadores (questionário 1)..... | 113 |
| Figura 29 - Notas atribuídas ao Minidicionário (questionário 1) | 118 |
| Figura 30 - Comentários e sugestões | 119 |
| Figura 31 - Atuação profissional dos validadores (questionário 2)..... | 120 |
| Figura 32 - Notas atribuídas ao Minidicionário (questionário 2)..... | 124 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Dissertações no banco da CAPES – Descritores Sinais indígenas – surdo..... | 59 |
| Quadro 2 - Dissertações no banco da CAPES – Descritores Indígena com Deficiência – Língua de Sinais..... | 59 |
| Quadro 3 - Teses - banco da CAPES – descritores Indígena Surdo – Línguas de Sinais | 60 |
| Quadro 4 - Dissertação - banco da CAPES – descritores Indígena Surdo – Línguas de Sinais | 62 |
| Quadro 5 - Passos para captura de sinais de forma remota | 76 |
| Quadro 6 - Passos para validação dos sinais de forma presencial..... | 78 |
| Quadro 7 - Organização do Minidicionário da LSM..... | 79 |
| Quadro 8 - Passos para validação do produto - LSM..... | 80 |
| Quadro 9 - Roteiro para captura dos sinais-termos (remoto) | 89 |
| Quadro 10 - Lista de palavras de sinais capturados..... | 92 |
| Quadro 11 - Ficha terminográfica como sistematização dos sinais -termo (versão inicial)..... | 97 |
| Quadro 12 - Ficha de validação juntos aos indígenas Munduruku | 99 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Teses e dissertações divulgadas pela CAPES, por região..... | 66 |
| Gráfico 2 – Formação acadêmica dos validadores (questionário 1)..... | 112 |
| Gráfico 3 - Membros do painel de especialistas, surdos X ouvintes (questionário 1) | 113 |
| Gráfico 4 – Participantes do painel de especialistas..... | 114 |
| Gráfico 5 - Nível de conhecimento em Libras | 114 |
| Gráfico 6 - Consulta em dicionários e/ou glossários de L.S | 115 |
| Gráfico 7 - Análise do design do produto | 115 |
| Gráfico 8 - Avaliação da parte I do Minidicionário | 116 |
| Gráfico 9 - Análise dos parâmetros e Termos gramaticais da L.S | 117 |
| Gráfico 10 - Análise da organização das categorias/temas do Minidicionário | 117 |
| Gráfico 11 – Análise do manuseio do produto | 118 |
| Gráfico 12 - Formação acadêmica dos validadores (questionário 2) | 120 |
| Gráfico 13- Membros do painel de especialistas, surdos X ouvintes (questionário 2) | 121 |
| Gráfico 14 - Aspecto atrativo do Minidicionário | 121 |
| Gráfico 15 - Avaliação do formato do Minidicionário..... | 122 |
| Gráfico 16 - Combinação de cores do Minidicionário | 122 |
| Gráfico 17 - Imagens usadas no Minidicionário | 123 |
| Gráfico 18 - O Minidicionário é de fácil manuseio..... | 123 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CIPPE | Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais |
| DEES | Departamento de Educação Especializada |
| FENEIS | Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| FUNASA | Fundação Nacional de Saúde |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LS | Línguas de Sinais |
| LSF | Língua Francesa de Sinais |
| LSKB | Língua de Sinais Ka'apor Brasileira |
| LSM | Língua de Sinais Munduruku |
| MEC | Ministério da Educação |
| NITAE ² | Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão |
| NUFI | Núcleo de Formação Indígena |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPG | Programa de Pós-Graduação |
| PPGCIMES | Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas |
| SPI | Serviço de Proteção ao Índio |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TI | Terra Indígena |
| UEA | Universidade do Estado do Amazonas |

| | |
|--------|--|
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFMS | Universidade do Mato Grosso do Sul. |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UNESCO | Organização das Nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNIR | Universidade Federal de Rondônia |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 CAMINHOS INICIAIS | 18 |
| 1.1 PRIMEIROS PASSOS | 19 |
| 1.2 JUSTIFICANDO OS PRIMEIROS PASSOS | 24 |
| 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL | 30 |
| 1.4 QUESTÃO-FOCO | 31 |
| 1.5 OBJETIVOS | 31 |
| 1.5.1 GERAL | 31 |
| 1.5.2 ESPECÍFICOS | 32 |
| 1.6 O PRODUTO | 32 |
| 1.6.1 MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU - LSM | 32 |
| 2 TRILHA TEÓRICA | 35 |
| 2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA FRENTE ÀS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS | 35 |
| 2.2 TRILHANDO PELAS CULTURAS E IDENTIDADES INDÍGENAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA | 38 |
| 2.3 UMA BREVE TRILHA SOBRE A HISTÓRIA DOS MUNDURUKU | 43 |
| 2.4 AS TRILHAS DA LÍNGUA DE SINAIS | 47 |
| 2.5 ESTADO DA ARTE: ENCONTRANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA NO BRASIL | 58 |
| 3 PASSOS METODOLÓGICOS | 67 |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM | 67 |
| 3.2 O LÓCUS | 68 |
| 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA | 70 |
| 3.4 AS TÉCNICAS DA PESQUISA | 72 |
| 3.5 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E DAS ETAPAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO | 73 |
| 3.6 CUIDADOS ÉTICOS | 80 |
| 4 CAMINHOS TRILHADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO | 81 |
| 4.1 NAVEGANDO NO DESCONHECIDO | 81 |
| 4.1.1 CONTATOS INICIAIS NA TERRA INDÍGENA MUNDURUKU: PRIMEIRAS IMPRESSÕES | 81 |
| 4.1.2 DIÁLOGO COM OS PROFESSORES: DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO EDUCACIONAL COM SURDOS PELOS PROFESSORES/ACADÊMICOS DO CURSO INTERCULTURAL INDÍGENA | 86 |
| 4.2 NA TRILHA DOS SINAIS | 89 |
| 4.2.1 CAPTURA/REGISTRO DOS SINAIS-TERMOS DA LSM DE FORMA REMOTA E PRESENCIAL | 89 |

| | |
|---|-------------------|
| 4.2.2 IDENTIFICAÇÃO DOS PARÂMETROS DOS SINAIS-TERMOS E APROPRIAÇÃO PELO PESQUISADOR | 94 |
| 4.2.3 REGISTRO EM FOTO E SISTEMATIZAÇÃO DOS SINAIS-TERMOS NA FICHA TERMINOGRÁFICA | 95 |
| 4.2.4 VALIDAÇÃO DOS SINAIS-TERMOS JUNTO À COMUNIDADE SURDA MUNDURUKU | 98 |
| <u>5 MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LINGUA DE SINAIS MUNDURUKU -LSM</u> | <u>101</u> |
| 5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EM SI | 101 |
| 5.1.1 CAPA | 103 |
| 5.1.2 ORGANIZAÇÃO DA PARTE I DO MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LSM | 104 |
| 5.1.3 ORGANIZAÇÃO DA PARTE II DO MINIDICIONÁRIO | 105 |
| 5.2 VALIDAÇÃO DO MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU JUNTO AO PAINEL DE ESPECIALISTAS | 111 |
| <u>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> | <u>125</u> |
| <u>REFERÊNCIAS</u> | <u>128</u> |
| <u>APÊNDICES</u> | <u>137</u> |
| <u>APÊNDICE A - CARTA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO</u> | <u>138</u> |
| <u>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PESQUISA</u> | <u>139</u> |
| <u>APÊNDICE C – FICHA TERMINOGRÁFICA</u> | <u>141</u> |
| <u>APÊNDICE D – FICHA DE VALIDAÇÃO JUNTO AOS INDÍGENAS MUNDURUKU</u> | <u>142</u> |
| <u>APÊNDICE E – FICHA 1 DE VALIDAÇÃO JUNTO AO PAINEL DE ESPECIALISTAS</u> | <u>143</u> |
| <u>APÊNDICE F – FICHA 2 DE VALIDAÇÃO JUNTO AO PAINEL DE ESPECIALISTAS</u> | <u>146</u> |
| <u>ANEXOS</u> | <u>149</u> |
| <u>ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO</u> | <u>150</u> |
| <u>ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO EM TERRA INDÍGENA</u> | <u>152</u> |

1 CAMINHOS INICIAIS

O início de uma jornada rumo ao desconhecido pode gerar um certo desconforto, isso porque não sabemos ao certo que caminho será percorrido e o que vamos encontrar ao longo do percurso. Porém, ao cruzarmos a linha de chegada e olharmos para trás, percebemos que vários obstáculos foram superados e valeram a pena todos os esforços empreendidos para chegarmos aonde nos propusemos. Por isso, te convidamos a caminhar conosco, pois ao longo dessa jornada, cruzamos com muitas pessoas que sempre estavam dispostas a estender uma mão amiga e nos dar forças para seguirmos em frente.

Então, para começar, vamos apresentar nesta seção os primeiros passos dados com os indígenas e as motivações que justificam e problematizam o desenvolvimento deste estudo e a sua questão-foco, passando pelos objetivos, até a escolha do produto educacional fruto desta jornada, com seu caráter criativo e inovador. Porém, primeiramente, serão apresentadas algumas experiências vivenciadas pelo pesquisador com os acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e a descoberta do objeto de investigação, para então contextualizar as inquietações que nos motivaram a trilhar este caminho na relação com os indígenas surdos.

Antes de seguirmos adiante, vamos apresentar a organização das seções desta dissertação intitulada de **“MINIDICIONÁRIO¹ DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU”**. Este estudo está organizado em cinco (5) seções: 1. Caminhos Iniciais; 2. Trilha Teórica; 3. Passos Metodológicos; 4. Os Caminhos trilhados para o Desenvolvimento do Produto; 5. O Minidicionário da Língua de Sinais Munduruku (LSM); e, por fim, o 6. Considerações Finais, além das referências, dos apêndices e dos anexos.

Na primeira seção desta caminhada, será apresentado o pesquisador, com suas inquietações e as motivações que levaram a propor este estudo. Na sequência, está a seção 2 - Trilha Teórica, em que passamos pelos aspectos legais da educação escolar indígena de acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, e sobre a educação de surdos. Além disso, caminhamos brevemente pelas culturas e identidades indígenas na sociedade brasileira, e damos uma passada pela história dos indígenas da etnia Munduruku, além de discorrermos sobre o contexto da Língua de Sinais, como esta língua era vista pela sociedade, suas características e seus parâmetros. Ainda na seção 2, apresentamos o resultado da pesquisa de cunho estado da arte,

¹ Para a primeira versão desta pesquisa, conseguimos registrar 59 sinais-termos da LSM, por isso estamos utilizando o termo “MINIDICIONÁRIO”, por considerar pouco o quantitativo de sinais-termos. Porém, pretendemos continuar com a pesquisa e expandir a quantidade desses sinais-termos, já que, ao realizar a pesquisa de campo, percebemos a necessidade de continuarmos com os registros, pois se trata de língua específica que carece desses registros e sistematização.

onde vamos perceber os passos que já foram dados sobre as pesquisas no Brasil que envolvem estudos sobre línguas indígenas de sinais e indígenas surdos. No quadro 2, expomos as teses e dissertações que foram publicadas no Brasil entre os anos de 2014 e 2019, e as características de cada estudo encontrado.

Na sequência está disposta a seção 3, na qual evidenciamos os passos metodológicos, o tipo de pesquisa e sua abordagem, e onde também pode ser visualizado o lócus da pesquisa, com seus participantes, as técnicas, os procedimentos e as etapas para a construção do produto, assim como os cuidados éticos que foram tomados para a realização deste estudo.

Percebeu como a nossa jornada está ficando interessante? Estamos chegando na seção 4, onde descrevemos o desenvolvimento e a concepção do produto. Este trecho da caminhada foi necessário dividir em duas partes: a primeira, “navegando no desconhecido”, exhibe as observações e entrevistas que foram realizadas, a fim conhecermos as dificuldades enfrentadas por docentes que atuam nas escolas das aldeias da Terra Indígena Munduruku (TI); já na segunda parte, “na trilha dos sinais”, vamos discorrer sobre a concepção do produto em si.

Esperamos que ao percorrer esse caminho junto conosco, caro(a) leitor(a), você perceba as dificuldades enfrentadas na educação de indígenas surdos, assim como as possibilidades, desde que se cumpra o que preconizam as políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas surdas. Já estamos quase cruzando a linha de chegada, mas ainda falta a seção 5. Nela, apresentamos o Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku-LSM, e vamos caminhar pela descrição do produto em si, com seus possíveis públicos-alvo e o formato que será disponibilizado, bem como a trilha do processo de validação do Minidicionário junto ao painel de especialistas. Por fim, discorreremos sobre as considerações finais, sem finalizar.

1.1 Primeiros passos

Antes de apresentarmos os primeiros passos, a chegada ao objeto de investigação e os contatos com o tema deste estudo, destacamos que as nossas motivações se deram de duas formas: a primeira é a experiência acadêmica e, a segunda, a experiência profissional. O pesquisador responsável por este estudo é formado em pedagogia e é professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde leciona, dentre outras disciplinas, a de Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A relação com o objeto de estudo se conjuga e se entrelaça nessa relação inicial. Dessa forma, começaremos narrando os caminhos percorridos com uma breve descrição desse contato, onde nos debruçamos para a pesquisa no Mestrado profissional do Programa de Pós-

graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino, da Universidade Federal do Pará.

A vivência do pesquisador se inicia com a prática docente, na disciplina de Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, o que nos permitiu a reflexão sobre a prática pedagógica frente ao ensino da Libras para acadêmicos indígenas bilíngues (Língua Munduruku e Língua Portuguesa, (LP)) e sobre a necessidade de aprender uma terceira língua, a Libras em si, ou a Língua de Sinais local, apenas para que pudessemos conversar com surdos indígenas do povo Munduruku.

Essa vivência nos permitiu refletir acerca de um debate plurilíngue que deveria ser feito na teoria e na prática com esses acadêmicos, uma vez que o sujeito a ser ensinado, para atender ao currículo e à cultura local, deveria ter como premissa pelo menos quatro línguas (LP, Munduruku, a Libras e a Língua de Sinais local). Então, o que fazer? Foi a primeira pergunta internalizada que tivemos que exercitar ao longo da disciplina Libras e na relação com os acadêmicos indígenas da etnia Munduruku.

O nosso contato com os povos indígenas se deu quando começamos a ministrar aulas a professores indígenas, em seus contextos sociais/aldeia, por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, vinculado ao Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da UEPA. Essa jornada iniciou em junho de 2018, quando recebemos o convite do Departamento de Educação Especializada (DEES) para ministrar aula das disciplinas Língua Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva em Contextos Indígenas, que foram ofertadas em contextos indígenas aos estudantes da Etnia Tembé, na aldeia Cajueiro, no município de Paragominas, nordeste paraense. As disciplinas citadas integram a grade curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

O contato com os povos indígenas associado às disciplinas Libras e Educação Inclusiva nos fez, enquanto professores, perceber relações pouco debatidas, como a interculturalidade e como as múltiplas linguagens precisavam estar justapostas no processo educacional, além da relação com materiais didáticos que pudessem levar em consideração a disciplina, a cultura e as línguas diferenciadas - Libras e Língua Indígena, nos locais que ainda preservam sua língua materna.

No contato com as turmas indígenas, recebemos algumas orientações e informações acerca dos estudantes e das etnias. No caso dos Tembé, tivemos a informação de que a língua materna daquela etnia é o Tupi-Guarani. Isso nos gerou uma certa preocupação, visto que o docente-pesquisador não sabe falar essa língua, então concluímos que podia existir uma barreira de comunicação entre nós, pois queríamos que a aula fosse ministrada da melhor forma possível

e que fosse de fácil compreensão em relação à Língua Portuguesa e à Libras. No caso específico dessa etnia, tomamos conhecimento de que os estudantes falam o Português, tornando o ensino e o contato mais tranquilos.

No entanto, ao longo dessa preparação, o nosso imaginário sempre nos remetia aos livros didáticos e tipos de materiais que poderiam subsidiar o ensino, especialmente o da Língua Brasileira de Sinais. Nesse período, as sensações andavam juntas: alegria, angústia, medo e ansiedade. No primeiro dia dessa jornada profissional e com essa realidade diferente até então, não saímos do alojamento, exceto para falar com a coordenadora pedagógica da escola da aldeia Cajueiro, a quem chamávamos apenas de Kaporana², com quem tive o primeiro contato, para liberar o acesso à internet.

No contato com os indígenas, os acadêmicos do Curso Intercultural da UEPA nos apresentaram a aldeia, alguns dos seus costumes e tradições. Ao iniciarmos nossas atividades acadêmicas, começamos com uma frase do Paulo Freire (2011, p. 25), que diz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Esta frase nos fez refletir, pois estávamos em uma realidade até então não vivenciada e, embora estivéssemos na condição de professor, ao mesmo tempo adquiríamos novos conhecimentos em contato com uma outra cultura, e isso fortalecia a ideia de que, ao ensinar, se aprende.

E nessa caminhada, um dos fatos que nos chamou a atenção nesse contato com a etnia Tembé foi que, apesar de haver crianças com deficiência matriculadas na escola regular, não havia, entretanto, professor especialista para acompanhar ou repassar orientações pedagógicas necessárias aos professores regentes da sala comum, como adaptações de materiais e atividades para que as crianças com deficiência pudessem acompanhar as aulas. Com isso, alguns estudantes não assistiam às aulas.

Ao longo das discussões em sala de aula acerca dos conteúdos das disciplinas ministradas, foram relatadas as dificuldades que os professores da educação escolar indígena têm em trabalhar e adaptar materiais para os alunos com deficiência. Muitos são os fatores: turmas multisseriadas, quantidade de alunos em sala, a falta de formação continuada e específica para lidar com esses estudantes que precisam de acompanhamento diferenciado, e até mesmo falta de orientação por parte dos órgãos competentes.

Ao saber da existência de crianças indígenas com deficiência na aldeia e da falta de atendimento especializado, essa questão nos motivou a **pesquisar e ampliar** os estudos e o

²Kaporana, é um sobrenome existente entre os indígenas Tembé, da Aldeia Cajueiro. Apesar de o sobrenome ser compartilhado por outras pessoas na aldeia, nos referimos à coordenadora apenas como “a Kaporana”, pois é assim que a chamam na aldeia. (n.a).

entendimento sobre indígenas com deficiência, em especial **o indígena surdo**, pois foi a área de interesse que mais nos inquietou, visto que os povos indígenas possuem suas línguas maternas e há necessidade dos professores que assumem o processo de ensino-aprendizagem com estudantes surdos, terem formação linguística das Línguas de Sinais (L.S) para se comunicarem com a comunidade indígena e, acima de tudo, conhecerem e reconhecerem a Língua de Sinais difundida pela comunidade de surdos local, como sinal de respeito à especificidade cultural dos povos indígenas/surdos com duas línguas diferentes. Em suma, isso quer dizer que o indígena surdo deve fazer uso da língua materna do seu povo, da sua Língua de Sinais (línguas emergentes ou da Libras), além do Português escrito. Portanto, seria uma **modalidade plurilíngue**.

Após retornar da aldeia Cajueiro, sentimos a necessidade de estudar mais sobre indígenas surdos. Isso porque recebemos um retorno positivo por parte dos acadêmicos sobre os conteúdos abordados, a importância de se discutir o tema para essa população, além da falta de profissionais especializados para lidar com esse público diferenciado e atípico para a nossa prática docente.

Destaca-se, ainda, que o material do curso intercultural indígena para a disciplina Libras contempla apenas a Língua de Sinais do ponto de vista do que foi mapeado no Brasil em comunidades surdas não-indígenas, desconsiderando dessa forma a possibilidade de se apresentar ou ensinar, como docente, naquele momento, a Língua de Sinais consolidada pela comunidade local, e usada pelos indígenas surdos como apropriação da língua vivenciada e difundida localmente, pois não há nenhum registro de sinais das etnias no Estado do Pará que pudessem ser socializados na disciplina. Essa angústia por não poder ter usado a língua de sinais das etnias na qual tive contato se ampliou para o campo da pesquisa, de forma inquietante.

Ao realizar buscas em sites de órgãos oficiais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e do Ministério da Educação (MEC), não encontramos dados que respondessem a nossa inquietude sobre indígenas surdos. Nos deparamos, entretanto, com trabalhos que nos chamaram a atenção. Um foi o artigo “O fim do isolamento dos índios surdos”, de Gurgel (2007), e o outro é a dissertação “Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul”, de Vilhalva (2009), mas logo observamos que é escassa a literatura sobre o tema, apesar dessas contribuições.

Ao fazer a leitura desses trabalhos, ampliou-se a percepção inicial da pouca produção, da lacuna de conhecimento e de soluções educacionais na área da educação escolar indígena, principalmente aquela voltada para indígenas com deficiência. Ao realizar essa busca

preliminar, as ausências foram se apresentando na escassez de políticas e diretrizes específicas para atender as demandas dessas populações. A inquietação aumentou, pois, como pensar em processos pedagógicos norteadores, com objetivo de atender demandas diferenciadas, oriundo das populações indígenas, tendo em vista a pouca reflexão política e acadêmica?

Impulsionados pelo fato de sermos professores e querermos contribuir no processo de ensino e aprendizagem de indígenas surdos, começamos a nos recordar de histórias pessoais que são compostas de lembranças marcantes, as quais muitas vezes são determinantes para as nossas escolhas. Nessa caminhada de formação e aquisição de novos saberes e até mesmo (re)construção identitária, a realidade que se apresentava nos fez refletir enquanto professores e aderir a novos princípios e valores.

Com isso, fomos instigados a desenvolver pensamentos capazes de gerar mudanças em nossa ação pedagógica, junto com estratégias diversificadas que pudessem contribuir com saberes práticos que são fundamentais à autoformação, ao desenvolvimento e à ações relevantes enquanto agente transformador de outros profissionais da educação, que também irão se deparar com a necessidade da formação em Línguas de Sinais, para que todos os estudantes possam ter o direito de aprender o currículo em sua língua, seja na sala de aula regular, na sala de atendimento especializado ou na escola indígena.

Desde que concluímos a graduação em 2013, o nosso desejo era cursar um mestrado e, quando começamos a trabalhar na UEPA, sentimos ainda mais a necessidade de buscar novos conhecimentos. Foi quando começamos a pesquisar vários programas de pós-graduação, em que as atividades acadêmicas pudessem ser conciliadas com a nossa rotina de viagens pelos interiores do Estado, onde a UEPA possui campus. A interação com outros profissionais, orientadores e supervisores para o nosso aprimoramento intelectual e acadêmico, possibilitou buscar e realizar um estudo *stricto sensu* na linha de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade.

Em setembro de 2018, em conversa com a professora Doutora Arlete Marinho, orientadora desta pesquisa, ela falou do PPGCIMES. Dias depois, uma colega de trabalho compartilhou o edital de seleção para a turma de 2019. Quando realizamos a leitura do edital, achamos interessantes as linhas de pesquisa, pois tínhamos encontrado o programa de pós-graduação que procurávamos. O programa tinha vagas disponíveis para orientação de acadêmicos que pesquisam temas relacionados à inclusão e à Libras. Mas havia um problema: o programa é Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, o que nos levou a questionar: como pensar em um projeto criativo e inovador para o Ensino Superior?

Começamos a refletir sobre nossa experiência no Ensino Superior, e vieram à tona os relatos dos discentes da aldeia Cajueiro, localizada no município de Paragominas, sobre a falta

de professores especializados para trabalhar, em escolas indígenas, com alunos com deficiência. Então, nos ocorreu a ideia de criar um produto/processo que pudesse contribuir com a formação dos acadêmicos do curso de licenciatura intercultural indígena da UEPA, inicialmente. Mas exatamente o quê? Eis a questão. E mais uma vez surgiu a pergunta: como entrar em um curso voltado à criatividade e à inovação?

Como resposta, no final de outubro de 2018, recebemos a informação do departamento em que estamos lotados na UEPA, de que o NUFÍ havia solicitado que fôssemos ministrar aulas de Libras nas turmas do curso intercultural, na aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga. Diante da presença de indígenas surdos e da falta de materiais adequados para este público, decidimos propor, no mestrado, a criação de um Minidicionário bilíngue sobre a língua indígena de sinais, mas com foco em uma das línguas indígenas que possuísse estudantes surdos.

Frente a essas motivações iniciais, apresentaremos, caro(a) leitor(a), os primeiros passos que justificam e problematizam o desenvolvimento desta pesquisa.

1.2 Justificando os primeiros passos

Vilhalva (2009), em seus estudos, destaca a existência das Línguas de sinais denominadas de “emergentes”, que são usadas por grupos que começam a ter acesso à Libras nas escolas. Com isso, as línguas próprias dessas comunidades tendem a desaparecer, caso não haja uma preocupação em garantir o seu estabelecimento e o reconhecimento desses grupos de minoria linguística dos povos indígenas do Brasil. Cabe ressaltar que quando desaparecem as línguas de pequenos grupos, junto também se perdem informações de identidade, costumes e cultura.

Historicamente, a educação escolar indígena sempre teve um caráter de tutela e paternalismo. Essa visão distorcida foi construída ao longo da história, e ainda é visível em tempos atuais, de que os povos indígenas vivem em uma sociedade contrária à não indígena. Com isso, o preconceito da sociedade não indígena, lamentavelmente, ainda é reproduzido. Silva (2018) ressalta que isso é:

[...] a mentalidade autoritária e doentia dos colonizadores portugueses, e de modo geral dos europeus, que acreditaram e difundiram a ideia etnocêntrica de sua superioridade étnica sobre os povos conquistados. É lamentável que a população não índia tenha herdado e dado continuidade a essa mentalidade (SILVA, 2018, p. 19).

O Brasil de hoje ainda demonstra dificuldade no reconhecimento dos povos indígenas, mesmo quando consideramos a busca pelos direitos étnicos, culturais, linguísticos e tradicionais

de aprendizagem, saberes e costumes, conforme as características de cada etnia. No contexto de lutas por direitos e igualdade, a Educação de Surdos na educação escolar indígena ainda está à margem das discussões. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), levanta o debate acerca da educação especial na educação escolar indígena, sem muito destaque, pois aparece em um único parágrafo, que diz:

a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 10).

Observa-se que a PNEE não detalha a Educação Especial na educação escolar indígena. É possível perceber que a inclusão do indígena surdo não dispõe de instrumentos legais que atendam às especificidades das diferentes etnias com eficácia e detalhes desse tipo de serviço ou atendimento especializado. Entretanto, é importante que se discuta sobre políticas públicas para a educação escolar indígena, começando pelas diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de ser necessário pensar em materiais didáticos adaptados que atendam às especificidades do estudante indígena com surdez.

A nova Política Nacional de Educação Especial, Decreto nº 10.502/2020, diz que as línguas de sinais para indígenas surdos podem ser ensinadas além do AEE, em escolas inclusivas, bilíngues ou em centros especializados, ao destacar no parágrafo VIII do artigo 3º, que diz que: “a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo” (BRASIL, 2020, p. 116).

Todavia, é importante salientar que o sujeito indígena e surdo possui duas línguas diferenciadas em relação à língua portuguesa oral e escrita, que precisam ser respeitadas e divulgadas como singularidades linguísticas desse grupo, duo e ao mesmo tempo uno, por se tratar de um sujeito único, mas com duas línguas que marcam a sua identidade cultural.

De acordo com a releitura dos dados do levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, apresentado na nota técnica nº 01/2018, o Brasil possui quase 13 milhões de pessoas com deficiência. No entanto, não há registro sobre o cruzamento de indígenas surdos no levantamento, o que é negativo, pois há necessidade de o país reconhecer em seus censos essas especificidades linguísticas-culturais por região, para o cruzamento no grupo de pessoas com deficiência auditiva/surdo. Apenas os cruzamentos surdo-cor, surdo-renda, surdo-escolaridade ou surdo-gênero, não são suficientes para levantar essa categoria em pesquisas educacionais, como a que estamos fazendo neste estudo. Por enquanto, podemos afirmar que existe um apagamento desse grupo (indígena surdo) nas estatísticas oficiais.

A Constituição Federal (CF/1988) define que a “A educação é um direito de **todos** e dever do Estado e da família” (grifo nosso). Porém, o indígena surdo parece ficar fora desse “todos”, visto que não há dispositivos legais ou levantamentos que o amparem em condições de igualdade com os surdos não-indígenas.

Destaca-se que, acerca da Língua Brasileira de Sinais, o Brasil já avançou nessa direção, com medidas como com a aprovação da Lei nº 10.436/2002, que oficializou a Libras como segunda língua brasileira e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei da Libras e traz diretrizes sobre a educação de surdos. No entanto, as duas legislações não fazem referência às línguas de sinais de indígenas e como seriam realizados a ação educacional e o ensino dessa língua nas comunidades específicas, respeitando sua condição plurilíngue.

No que diz respeito às línguas indígenas orais, o inciso 2º, do artigo 210 da CF/1988, explicita que será “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p. 124). Mais tarde, vários documentos vieram corroborar com a educação escolar indígena, mas em se tratando de indígenas surdos, ainda há muito por fazer, haja vista que não encontramos nessas políticas condições e instrumentos que assessorem os docentes e alunos surdos no que tange às suas necessidades específicas e aprendizagem das línguas de sinais diferenciadas para esse público.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos explicita que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 2), a fim de promover a equidade na educação básica para todas as crianças, independentemente de sua condição **étnica**, racial, física, mental e/ou intelectual.

Ao tratarmos sobre o indígena surdo e a relação comunicacional com a sua família e sua comunidade, é sabido que essa comunicação flui com sinais específicos de cada Língua indígena, o que pode ser considerado também como língua emergente. A possibilidade de pensar instrumentais didáticos diferenciados para a pessoa surda na escola regular de ensino pode ser uma alternativa para diminuir essa lacuna na educação escolar indígena.

A LDB, Lei nº 9394/1996, apresenta no artigo 79, incisos I e II, a seguinte redação: “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”, que foi ratificado no inciso II, do artigo 3, da Resolução CNE/CEB nº 05/2012. Ainda de acordo com a Resolução, parágrafo único, a Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural e

plurilíngues³, a qual deve reconhecer as diferentes concepções pedagógicas e linguísticas que possam garantir a afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, marcados pelas diferenças enquanto língua e cultura.

Nessa perspectiva, a educação escolar indígena precisa ser pensada em consonância com a educação de surdos, assegurando aos professores e aos indígenas surdos a proposição de estratégias para enfrentamento das dificuldades, o reconhecimento das possibilidades facilitadoras da inclusão e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da língua materna (indígena e de sinais para pessoas surdas). A Resolução nº 05/2012, traz como orientação no inciso II, o seguinte:

orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas (BRASIL, 2012, p. 2).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) diz que “é necessário universalizar e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. Um dos aspectos a ser desenvolvido nos alunos é a cidadania, que pressupõe o respeito aos diferentes povos, não com a intenção de acentuar as desigualdades, mas de respeitar essa diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira.

De acordo com o IBGE (2010), existem no Brasil cerca de 274 línguas indígenas, faladas por 305 etnias diferentes. Mas, no que se refere à língua indígena de sinais, Gurgel (2007) destaca que a única língua indígena de sinais reconhecida é a do povo Urubu-ka’apor, no sul do Maranhão. Considerando uma única língua reconhecida no universo de 274, surge um questionamento preliminar do pesquisador: como esse fato dificulta a inclusão de indígenas surdos e como auxiliar para a superação dessa dificuldade?

Nos últimos anos, a Educação Escolar Indígena avança nos debates acerca da valorização étnica, da língua e identidade. Cândia (2017, p. 68) aponta que a educação escolar indígena tem como principais debates relacionados os “processos educativos em territórios indígenas; ao ensino de Língua Portuguesa; e trabalhos atrelados à relação educação, identidade étnica e prática pedagógica”. Porém, no que se refere aos indígenas surdos, percebe-se que ainda estamos aquém.

Observamos que a educação escolar indígena voltada para o sujeito surdo ainda é pouco discutida nas pesquisas no Brasil. Ainda de acordo com o autor supracitado, “como paradoxo,

³ Consideram-se plurilíngues pelo fato de a comunidade surda indígena ter a sua Língua de Sinais, a língua oral do seu povo, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

chama atenção a **escassa** produção de trabalhos, especialmente de teses, que abordam questões como a Educação Escolar Indígena na perspectiva da inclusão”, apesar de que estão se ampliando as discussões acerca do respeito à diversidade cultural e étnica, da redução das desigualdades sociais e da inclusão de pessoas com deficiência nos diversos contextos.

Diante do exposto acima, realizamos uma pesquisa de cunho estado da arte⁴, para identificar pesquisas sobre indígenas surdos e Línguas de Sinais existentes entre os povos indígenas brasileiros. Os descritores/palavras-chave foram: indígena surdo; sinais indígenas; indígena com deficiência. Os estudos encontrados foram divulgados no período de 2014 a 2019. As buscas se deram no site da “Revista Espaço”, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram encontradas nove pesquisas que tratam sobre a educação de indígenas surdos e L.S, sendo que seis das nove pesquisas estão voltadas para mapear sinais existentes nas comunidades indígenas do Brasil.

Dentre as pesquisas encontradas, destacamos as que foram defendidas por Costa (2017), Eler (2017) e Gregianini (2017), que mapearam sinais usados por indígenas surdos da etnia Paiter Suruí. Os mapeamentos se deram no contexto educacional, da comunidade e da família, todas no estado de Rondônia. Há também outros pesquisadores que investigam a existência de indígenas surdos nas aldeias brasileiras, principalmente nas regiões Centro-Oeste e Norte, que concentram 66% das pesquisas encontradas sobre indígenas com deficiência, línguas indígenas de sinais e indígenas surdos.

Todavia, as pesquisas mapeadas estudam questões como semântica, sintaxe, morfologia e outros aspectos linguísticos. Observamos que, no que tange ao mapeamento de sinais indígenas, encontramos uma tese e seis dissertações que tinham esse viés, porém, apenas uma registrou dezoito sinais da Etnia Sateré Mawé (AZEVEDO, 2015). Ademais, não percebemos se houve registro e sistematização das línguas de sinais indígenas.

Encontramos uma dissertação no Nordeste que fez um inventário das Línguas de Sinais em Território Etnoeducacional dos Surdos da etnia Pataxó (DAMASCENO, 2017). Cabe destacar que não encontramos pesquisas oriundas do Estado do Pará sobre indígenas com deficiência; além disso, também não encontramos trabalhos que tratem especificamente sobre Língua de Sinais e/ou indígenas surdos da etnia Munduruku.

Sendo assim, a presente pesquisa discorre sobre a formação de professores para a atuação com a educação de indígenas surdos na educação escolar indígena, e sobre a Língua de

⁴ O Estado da Arte será apresentado na íntegra, na subseção 2.5.

Sinais Munduruku - LSM. Há pesquisadores voltados para mapear as línguas indígenas, entretanto, há algumas lacunas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e no Decreto nº 5626/2005, por não tratarem especificamente a respeito do indígena surdo. Nesse sentido, é perceptível que há poucos debates acerca da relação intrínseca indígena e surdo, como forma de garantia de inclusão nas escolas das aldeias que atendam às necessidades linguísticas desses indivíduos.

O desenvolvimento deste estudo pretende promover uma reflexão acadêmica e educacional, no que tange ao processo de comunicação e à construção de conhecimentos sobre a língua e a identidade do sujeito enquanto indígena surdo, envolvido nesta pesquisa por meio da concepção e desenvolvimento do Minidicionário da LSM. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, artigo 79, incisos I e II, pontua a importância de “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996, p. 50).

No artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, se estabelece ainda que há necessidade de as escolas garantirem a “igualdade de condições de acesso e permanência” como um dos princípios para o ensino, ou seja, o indígena surdo só terá condições de acesso e permanência e conclusão com sucesso, se a educação for oferecida na sua língua, a língua espaço-visual, com instrumentais e/ou materiais didáticos alternativos que ofereçam maior aproximação com o conhecimento da Língua de Sinais, com respeito à singularidade da língua indígena utilizada, se for o caso.

A Declaração de Salamanca (1994, s/p), na qual o Brasil é um país signatário, diz que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e **linguísticas ou de minorias linguísticas, étnicas e culturais**”. (Grifo nosso).

No Brasil, a educação escolar indígena seguia tendências e propostas político-pedagógicas que visavam a aculturação e integração desses povos à sociedade não indígena, sem levar em conta seus interesses e modos de vida. Após anos de debates, as escolas indígenas ganharam o direito de ensinar de acordo com as especificidades culturais de cada etnia, e ao mesmo tempo, ensinar outros saberes que fazem parte de conhecimentos da sociedade mais abrangente.

Diante do desafio que a educação escolar indígena encontra ao tratar da inclusão de surdos no ensino regular e a escassez de pesquisas e estudos com propostas diferenciadas e inovadoras para o ensino de línguas aos indígenas surdos, percebemos que este fato fortalece a relevância deste estudo, tanto de cunho social quanto acadêmico.

1.3 Problematização inicial

A educação de surdos possibilita abrir horizontes para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, frente ao seu povo e a sociedade em geral. A interação do indígena surdo no ambiente escolar realiza mudanças significativas, em termos de concepções e práticas educacionais e pedagógicas no sistema de educação regular.

Apesar dos desafios encontrados nos espaços educacionais, há como difundir o uso da Língua de Sinais na educação de indígenas surdos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, fomentando, assim, o enfrentamento das dificuldades e o reconhecimento de possibilidades e práticas facilitadoras de inclusão que levem em consideração as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos.

Nessa perspectiva, é importante que o professor busque novas estratégias, recursos didáticos e metodologias ativas de ensino que possam contribuir com a aprendizagem dos discentes surdos, propiciando a estes indivíduos a construção de seu próprio conhecimento, seu desenvolvimento intelectual e linguístico.

A interação entre surdos e ouvintes possibilita a descoberta da sua comunidade e do seu povo, apropriando-se de sua cultura e de sua história para formar sua identidade por intermédio do convívio comunicacional com o outro. Assim, o surdo deve ser reconhecido como uma pessoa com potencialidades que precisam ser desenvolvidas respeitando as suas limitações, condição essa presente na relação de todos os indivíduos, com ou sem surdez.

A língua natural das pessoas surdas é a Língua de Sinais. Para Quadros & Karnopp (2007):

pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários (QUADROS & KARNOPP, 2007, p. 30).

Para que o sujeito surdo possa adquirir e ampliar seu vocabulário, é importante que este tenha contato com outros surdos e com ouvintes que saibam se comunicar também através de sinais. Da mesma forma, é necessário o acesso a materiais que possam auxiliá-lo no processo de construção de novos conhecimentos. Por isso, glossários, sinalários e dicionários surgem, visando suprir a necessidade de haver materiais alternativos com sinais contendo termos científicos e específicos das diversas áreas, também com o propósito de adaptar-se às culturas diversas.

Assim, esses recursos podem contribuir para a ampliação e a padronização do vocabulário em Língua de Sinais, o que pode ser de grande importância para os docentes, alunos

surdos indígenas, acadêmicos de licenciaturas e linguísticas, constituindo-se como possibilidade de referencial didático para a aprendizagem e socialização das Línguas de Sinais indígenas.

Portanto, os dicionários se configuram como excelentes ferramentas no que tange à aquisição, ao aprimoramento e ampliação no repertório de novas palavras. Para Capovilla (et al, 2017), os dicionários são importantes, pois documentam os sinais e as entradas lexicais.

Na década de 1980, começaram a surgir os primeiros dicionários de Língua de Sinais no Brasil. Gonçalves (2017, p. 118), em sua tese de doutorado, relata que o primeiro dicionário de Língua de Sinais foi criado em 1983, denominado de “dicionário de mímica”. Atualmente, a Libras já possui vários dicionários e glossários reconhecidos pela comunidade usuária da língua, mas no que se refere a dicionários ou glossários de Línguas de Sinais Indígenas, ainda se faz necessário ampliar as pesquisas e os estudos, considerando a presença de indivíduos surdos nas diversas etnias brasileiras.

Por isso se faz relevante desenvolver e conceber produtos que possam vir a contribuir no processo de ensino e aprendizagem de indígenas surdos. É com esta finalidade que estamos propondo um produto inovador na Língua de Sinais Munduruku, visto que já constatamos a presença de indígenas surdos nessa etnia. A criação de um produto com léxicos da Língua de Sinais Munduruku – LSM, surge como possibilidade de material para auxiliar os professores de Libras e para a formação de docentes da educação básica (licenciaturas), para o ensino e aprendizagem da língua de sinais e para a apropriação da Língua de Sinais Munduruku.

1.4 Questão-Foco

Com base no exposto, pretendemos responder a seguinte questão-foco: Como o Minidicionário digital desenvolvido neste estudo pode contribuir, no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas, para a aquisição da Língua de Sinais da comunidade surda da etnia Munduruku do Estado do Pará?

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa é: Desenvolver um Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku - LSM, visando contribuir no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas para a aquisição da Língua de Sinais utilizada na aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga, Estado do Pará.

1.5.2 Específicos

- Realizar o estado da arte sobre a educação de indígenas surdos e as línguas de sinais oriundas dos povos indígenas brasileiros;
- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores no processo educacional do curso Intercultural Indígena da UEPA, e os profissionais que atuam nas escolas das aldeias na Terra Indígena Munduruku;
- Levantar e catalogar os sinais-termos específicos usados por indígenas da etnia Munduruku - aldeia Karapanatuba, como subsídio para a aquisição das línguas de sinais indígenas por estudantes de licenciaturas e como um fator de inclusão de indígenas surdos;
- Validar os sinais-termos catalogados junto à etnia Munduruku - aldeia Karapanatuba, por categoria;
- Conceber um Minidicionário digital a partir dos sinais-termos registrados junto aos surdos da etnia Munduruku - aldeia Karapanatuba;
- Validar o Minidicionário digital por um painel de especialistas.

Diante do que discurremos até aqui e dos objetivos, esta pesquisa está em consonância com a linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE), do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que dentre outros objetivos se propõe desenvolver, por meio dos mestrados-pesquisadores, produtos e processos educacionais com o intuito de contribuir no enfrentamento de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

1.6 O Produto

1.6.1 Minidicionário da Língua de Sinais Munduruku - LSM

a) A Escolha do Produto

No contato e nas discussões em sala de aula com os discentes indígenas no âmbito escolar, acerca de como se dava o processo de acompanhamento de crianças surdas nas escolas das aldeias, percebemos através dos relatos que não havia profissional de Língua de Sinais e/ou professor especializado para acompanhar ou repassar as orientações necessárias aos professores do ensino regular, sobre adaptações de materiais e atividades que pudessem atender às especificidades de aprendizagem dos alunos surdos.

Embora já tivéssemos algumas informações sobre indígenas surdos da etnia Munduruku, o processo de tomada de decisão para a concepção e desenvolvimento do produto, fruto deste estudo, não foi tarefa fácil. Ao longo das disciplinas do mestrado, algumas inquietações foram suscitadas, mas, a partir da troca de ideias com a professora orientadora desta pesquisa e com as professoras da disciplina “Oficina Pedagógica de Técnicas e Práticas para Pesquisa Aplicada”, começaram a surgir novas inquietações.

Na medida em que os estudos foram avançando, a ideia inicial foi se formatando para que pudéssemos conceber um Minidicionário com sinais-terminos, com o intuito de contribuir para o aprendizado de sinais da etnia Munduruku, e que pudesse auxiliar professores e alunos nas licenciaturas, principalmente na licenciatura intercultural indígena, ao discutir conteúdo da disciplina Libras e/ou Educação Especial.

b) Inovador e Criativo

Partimos do princípio de que as relações interpessoais se fortalecem no convívio e na interação com o outro, considerando que a pessoa surda se comunica de forma diferenciada, ou seja, essa comunicação se dá através de uma língua espaço-visual, diferentemente da língua oral auditiva. Assim, a Língua de Sinais do indígena surdo pode ampliar a sua capacidade de interação, bem como o conjunto de conhecimentos, valores, símbolos, tradições, ideias, costumes e práticas características de seu povo.

Nessa perspectiva, acreditamos que o Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku possa vir a contribuir no melhoramento da interação entre indivíduos para os quais o produto se destina. A concepção e o desenvolvimento desse Minidicionário não foi tarefa fácil, porém, foi proposto a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, para que possa contribuir na construção de novos conhecimentos, na melhoria dos relacionamentos interpessoais, na aquisição de novos conhecimentos e assimilação da cultura tradicional e, principalmente, na inclusão social dos indígenas surdos Munduruku.

À vista disso, acreditamos que a presente pesquisa seja criativa por apresentar novidades em termos de produção acadêmica, em face da educação de indígenas surdos da etnia Munduruku. Além disso, percebemos que diante da relevância deste estudo e do possível impacto educacional e social, trata-se de um estudo inovador.

Com base nos estudos de Besemer e Treffinger (1981), as dimensões e critérios do produto se organizam na novidade. Os critérios que norteiam a dimensão novidade foram classificados em três tópicos avaliativos: originalidade, germinabilidade e transformação.

1. **Originalidade:** o Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku será o primeiro já registrado no Brasil, considerando a especificidade dos indígenas Munduruku.

2. **Germinabilidade:** este produto poderá estimular a criação de novos dicionários e/ou a ampliação de registros da Língua de Sinais Munduruku, ou de outras línguas indígenas de sinais, visto que, no Brasil, existem 274 línguas orais indígenas e o quantitativo de Língua de Sinais ainda é desconhecido.

3. **Transformação:** o produto pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes oriundos dos povos indígenas e surdos Munduruku, tornando-se referência para outros pesquisadores que almejam realizar levantamentos de sinais indígenas no Brasil, podendo também auxiliar professores de línguas de sinais nas universidades.

Assim sendo, propomos como produto para esta pesquisa, um **MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU**, como facilitador para a aprendizagem e internalização dos sinais usados pelos indígenas surdos nos cursos de licenciaturas, especialmente na disciplina Libras e Educação Especial, tornando-se uma ferramenta facilitadora para adquirir novos conhecimentos da Língua de Sinais dos indígenas surdos Munduruku.

2 TRILHA TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar as fundamentações teóricas que embasaram este estudo. Pesquisamos acerca do ordenamento jurídico brasileiro que pauta a educação escolar indígena, bem como os aspectos legais da educação de surdos. Além disso, fizemos uma breve contextualização da educação escolar indígena frente às legislações brasileiras, às culturas e identidades indígenas na sociedade, além de apresentarmos os indígenas Munduruku e a sua Língua de Sinais, com seu percurso histórico ao longo dos tempos.

2.1 Educação escolar indígena frente às legislações brasileiras

A história da educação escolar indígena tem como ponto de partida a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. Nesse período, o que se ensinava era voltado ao processo de catequização dos povos aqui encontrados. À época, a educação dos indígenas estava a cargo dos jesuítas, o que ocorreu até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Vale lembrar que a educação jesuítica contava com o incentivo da coroa portuguesa. E no período pombalino, a educação estava centrada no iluminismo e tinha como objetivo a preparação para a defesa militar da colônia, além da visão utilitarista.

Só no período da primeira república foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, o que posteriormente, em 1967, daria origem à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nas palavras de Valentini (2010):

A FUNAI tinha como fundamento a ideologia do desenvolvimento nacional. Ainda na segunda fase, as missões religiosas continuaram a atuar nas aldeias, tendo como princípio comum a política integracionista. Ainda hoje a intervenção sistemática destas entidades é significativa em muitas aldeias das mais diversas etnias e localizações em território nacional (VALENTINI, *ibidem*, p. 49).

Esse período ficou marcado pela imposição de uma educação que era voltada para a aculturação, integração e assimilação dos princípios do Estado Nacional. De acordo com Luciano (2006, p. 150) “a educação indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais”. Os jesuítas chegaram ao Brasil no século XVI, e além de propagarem o catolicismo nas terras coloniais, objetivaram a expansão comercial. Com isso, inicia-se uma complexa relação, que vai desde a escravidão até a tentativa de apagamento cultural nativa existente entre os povos aqui encontrados.

A partir do século XX inicia-se um novo ciclo, porém, as ações e projetos voltados aos indígenas continuaram sendo controlados pelo Estado, fato que, por sua vez, deu continuidade à educação religiosa propagada pelos missionários. Nos anos de 1980, vários movimentos

indígenas em diferentes locais começaram a se articular e lutar pela possibilidade de reversão do processo de escolarização.

A partir da década de 1980, as populações indígenas articuladas com movimentos e organizações civis, passaram a lutar abertamente pela garantia dos seus direitos às terras tradicionais, às diversidades socioculturais, à saúde e à educação. Direitos estes que se garantiram, em termos legais com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (GONÇALVES; NACIMENTO; VIEIRA, 2018, p. 59).

Apesar de toda trajetória de luta, a história da educação escolar indígena ainda é pouco conhecida por parte dos brasileiros. A violência sofrida pela população originária brasileira parte do preconceito fundamentado no etnocentrismo, construído pelos colonizadores europeus. Para Silva (2018, p. 20), “a atitude preconceituosa contra os indígenas deve-se, em parte, ao desconhecimento da realidade dessa população. E nos livros didáticos e na cultura social eles são apresentados como se ainda vivessem no passado”.

Percebemos, portanto, que somente a partir de 1988 é que foram tomadas medidas pensando nas especificidades da educação escolar indígena. Dentre essas medidas, podemos citar o Decreto nº 26/1991, que retira da FUNAI a exclusividade em oferecer a educação escolar indígena, ficando esta questão sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Esta ação também permitiu que estados e municípios criassem ações visando garantir a especificidade dessas escolas.

A partir de 1996, com a promulgação da LDB – Lei nº 9.394, foram legalizados e viabilizados programas de oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, assim como o Plano Nacional de Educação Lei nº 10.171/2001 (2001-2010) e a Lei nº 13.005/2014 (2014-2024), que definiram metas específicas a essa modalidade de ensino. A meta 2, estratégia 2.10 da Lei nº 13.005/2014, traz como princípio “estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades”.

O Decreto nº 5.051/2004 orienta que a educação escolar indígena seja organizada em territórios etnoeducacionais, visando o respeito à identidade, à autonomia, à valorização, à diversidade étnica, às línguas maternas e às práticas socioculturais. Este princípio deriva também da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) Sobre Povos Indígenas e Tribais. Além disso, orienta países latino-americanos, dentre eles o Brasil, que os povos nativos sejam incluídos nas estratégias de desenvolvimento nacional.

As recomendações são no sentido de valorização da diversidade étnica e cultural como um elemento positivo, para que sejam resolvidos os problemas de titulação de terras pendentes,

garantindo condições de acesso a empregos para os indígenas de forma igualitária, bem como acesso à educação, previdência social e saúde, reconhecendo o seu direito à organização social.

A modalidade de educação escolar indígena também é um direito assegurado por lei, e deve ser ministrado na língua materna de cada povo e em português como língua nacional, ou seja, deve ser uma educação bilíngue e intercultural. O artigo 210 da Constituição Federal - CF/1988 garante que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p. 124). Com isso, cada povo tem a possibilidade e responsabilidade de elaborar seus currículos escolares e propostas pedagógicas, seguindo suas crenças, seus costumes e tradições.

Para tanto, em 1998, foi elaborado por líderes indígenas o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), com a colaboração de especialistas das mais diversas áreas; ou seja, foi organizado de forma interdisciplinar. No ano seguinte, 1999, foi aprovado o Parecer/CNE nº 14/1999 – CEB com o objetivo de:

contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país (BRASIL, 1999, p. 190).

Além dos documentos supracitados, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 corrobora com tais instrumentos normativos, que asseguraram às populações indígenas a construção de mecanismos que garantam suas especificidades, conforme o artigo 1º da resolução:

reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999, p. 1).

Percebemos, portanto, que os esforços de movimentos indígenas e sociais em prol de melhorias na educação escolar indígena vêm apresentando resultados positivos, no que tange à implementação de políticas públicas e aos processos de ensino-aprendizagem dessas populações. É sabido, porém, que as sociedades indígenas possuem **objetivos** e **sentidos** diferenciados, que estão relacionados ao direito de autodeterminação ou livre determinação. Os povos indígenas têm seus processos de socialização e de reprodução da sua própria ordem social, que buscam a igualdade (MELIÁ, 1979).

A educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que, para o índio, a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante (MELIÁ, *ibidem*, p. 2).

Nesse contexto, todos têm algo a ensinar e todos têm algo a aprender, por isso essa educação é constante e inesgotável, e ninguém sabe de tudo. É importante ressaltar que os métodos e técnicas para se trabalhar nessas comunidades devem ser de acordo com cada grupo e suas necessidades. Dessa forma, é necessário conhecer o povo, seus modos de vida e costumes, ou seja, construir coletivamente a pesquisa, com adaptações que atendam aos anseios e necessidades de cada etnia.

Por isso, é importante que seja observado o que traz a LDB Lei nº 9394/1996, sobre atentar-se às especificidades de cada etnia indígena ao desenvolver programas e currículos para atender as diversas populações indígenas existentes no Brasil. Isto é, sem descaracterizar a cultura, os costumes e, principalmente, levando em conta o que é essencial e necessário para que o processo ocorra de forma libertadora e interessante para cada etnia, pensando a educação não só no aprendizado de ler e escrever, mas para além disso, em como a educação formal deve ser mais um meio de conscientização e de criticidade para a população indígena em geral.

Portanto, a educação escolar indígena deve ser um instrumento de fortalecimento e de resistência dessa população. A escola indígena tem um papel importante, que é fornecer conhecimentos necessários aos povos indígenas, de autoafirmação e para que eles possam lutar em defesa de seus direitos, respeitando seus costumes, culturas e modos de vida, reconhecendo sua história. É dever do Estado, portanto, proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo nacional”, de acordo com a CF (BRASIL, 1988, p 126).

Diante da riqueza que são as culturas e a diversidade dos povos indígenas, ainda há muito por fazer para garantir que de fato a educação escolar possa atender às necessidades e aos anseios desses povos, com um tipo de ensino que seja plural e diverso, visando incluir todos os grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, reconhecendo e valorizando-os de acordo com suas especificidades e assegurando aos alunos a equidade educacional, ou seja, igualdade de oportunidades a todos de aprender e se desenvolver considerando sua realidade. Sendo assim, esse reconhecimento visa promover uma educação que valorize as diversas etnias brasileiras.

2.2 Trilhando pelas culturas e identidades indígenas na sociedade brasileira

As culturas indígenas brasileiras, ao longo dos mais de cinco séculos, vêm resistindo aos diversos ataques que sempre sofreram e ainda sofrem, desde a chegada dos colonizadores. Com os povos que aqui habitavam à época da invasão, existiam sociedades organizadas a seu modo, que possuíam e possuem suas culturas, seus modos de vida, suas línguas, pinturas, seus costumes,

tradições e formas de cultuar seus deuses, de se alimentar etc. Porém, tudo que já existia no Brasil em 1500, foi considerado, pelos invasores, “atrasado” ou “inferior”, fato este que infelizmente ainda se perpetua no seio da sociedade brasileira não indígena.

Os povos nativos que aqui habitavam, foram chamados de “índios”, e com isso criou-se a impressão que todos os indígenas comungavam da mesma cultura e do mesmo modo de ser. Porém, existem diferenças culturais entre as diversas etnias do Brasil. Considerando o quantitativo populacional que habitava as terras brasileiras à época da chegada dos colonizadores, esses grupos apresentavam e ainda apresentam características culturais em comum, porém, pode-se imaginar que são grupos diferentes que se organizam de forma distintas, cada um a seu modo e de acordo com suas tradições culturais específicas.

As culturas indígenas brasileiras têm seus aspectos com traços que se diferenciam, seja nos seus rituais religiosos, nas pinturas ou nos artesanatos. Strobel (2018) é uma pesquisadora brasileira surda, que embora não seja ligada a estudos indígenas, discute cultura surda e educação de surdo. A autora supracitada diz que “cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, seu modo de se vestir, sua comida e sua língua”.

Ao nos depararmos com essas tradições e observarmos o uso de um cocar, por exemplo, o não indígena pode não saber as simbologias do uso desse acessório, que pode ser de guerra, de posição social ou possuir manifestações culturais e religiosas. Às vezes, o não indígena usa esses acessórios sem saber o que de fato representam para os povos indígenas.

Há um grande equívoco entre a maioria dos brasileiros não indígenas em achar que os povos indígenas ainda são como os descritos por Pedro Álvares, ao desembarcar no novo mundo. Luciano (2006, p. 34), diz que: “a visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou em uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira”.

Com o intuito de desmistificar equívocos como o citado acima, em 2008 foi promulgada a Lei nº 11.645, que trata sobre a obrigatoriedade do estudo referente ao conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O parágrafo primeiro da lei supracitada, destaca tal importância para o resgate desses estudos, pois:

incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, p. 1).

Com isso, teremos indivíduos com uma visão menos estereotipada e menos preconceituosa sobre a diversidade de culturas existentes entre os povos indígenas do Brasil. O ensino das culturas afro-brasileira e indígena se faz relevante, pois as atuais e futuras gerações precisam conhecer a diversidade étnica e cultural existente no Brasil e as contribuições de cada uma delas, tanto no sentido de construção quanto o de constituição populacional do país. Ao observarmos alguns traços e manifestações da nossa cultura, percebemos a influência indígena na cultura nacional.

A influência da cultura indígena na vida brasileira é enorme. Por exemplo: rir à toa, festejar cantando, dançar, caçoar dos outros e inventar anedotas, como costumamos fazer, é uma herança do comportamento dos povos indígenas. Herdamos a alegria deles, o gostar de andar descalço. Dormir ou repousar na rede, nossa musicalidade, o prazer da pesca etc. a nutritiva e deliciosa mandioca, o milho, a batata doce e tantos outros alimentos, vegetais e frutas como o caju, banana, mamão, aprendemos a usar, por influência direta da cultura indígena (SILVA, 2018, p. 43).

Constatamos, portanto, o quanto as atividades e os conhecimentos dos povos nativos estão presentes no nosso dia a dia. E quando falamos de cultura indígena, percebemos a herança desses grupos em nossas crenças, costumes, na arte, enfim, nas atividades que fazem parte do nosso cotidiano. Por isso, é importante valorizar e respeitar a diversidade étnica brasileira.

Nesse sentido, a educação tem um papel de suma importância: despertar nas pessoas a consciência de que esses povos tiveram e têm sua contribuição para a história do nosso país e que, à época da colonização, os indígenas tiveram sua cultura subjugada, o que na visão Hall (2006) é tentar impor uma hegemonia cultural mais unificada, sobre suas culturas, costumes, línguas e tradições.

A escola é um espaço privilegiado, que pode oportunizar aos seus estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, e que está presente no cotidiano de cada um de nós, possibilitando, assim, uma reflexão no que tange à influência dos povos indígenas no modo de vida dos brasileiros. Embora sejam minorias étnicas, esses povos têm seus direitos reconhecidos pelo Estado brasileiro, e cabe a cada cidadão a responsabilidade de respeitar as diferenças que compõem a nossa sociedade.

Somente com educação e respeito, seremos um país que de fato faz valer o que preconiza a nossa Constituição Federal de 1988, que diz que um dos direitos fundamentais do Brasil é “construir uma sociedade justa e solidária” [...] “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11). Só assim construiremos uma nação diversa e plural, onde as identidades étnicas serão levadas em consideração.

Cabe ressaltar que, em se tratando de povos indígenas, a identidade étnica é um direito que lhes é assegurado. A Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, em seu artigo 1º, diz que:

1. A presente convenção aplica-se: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial (BRASIL, 2005, p. 1).

Em se tratando de identidade étnica, a convenção supracitada ainda corrobora no sentido de manter e fortalecer as identidades dentro do âmbito dos Estados onde moram, pois identidade tem a ver com autodeclaração, de pertencimento, reconhecimento e autoafirmação. Por muito tempo, os povos nativos do Brasil foram inferiorizados, seja por parte dos colonizadores ou por parte da própria sociedade, que não os reconhecem como pessoas que compõem a diversidade étnica do nosso território; ou seja, os povos indígenas foram invisibilizados com práticas discriminatórias e minimizadoras. É natural que o processo de autoafirmação e pertencimento desses povos esteja em debate, visando seu fortalecimento cultural que, historicamente, foi silenciado.

Para Hall (2006), não importa quão diferentes os indivíduos possam ser em termos de classe, gênero ou raça, a cultura nacional sempre tenta unificá-los numa identidade cultural, representando uma mesma grande família nacional. No entanto, as nações constituem-se diferentemente, e só são unificadas por um longo processo de conquista violenta e pela supressão forçada da diferença cultural.

A identidade dos povos indígenas envolve aspectos culturais como as pinturas, os rituais, a contação de histórias dos mais velhos aos mais novos, e esses atos podem ser mais importantes ao indígena do que os conhecimentos dos não indígenas. A autoafirmação identitária resulta na construção e reconstrução de indivíduos que muitas vezes sofrem com as tentativas de apagar sua identidade étnica. Grupioni (2001, p. 10) comenta que “o Brasil ainda não conhece a realidade indígena, e não sabe muito a respeito desses povos e de suas sociedades”.

São muitas as ideias equivocadas sobre suas histórias e seus modos de vida. Isso gerou e ainda gera entendimentos distorcidos, pois a sociedade dominante entende que cabe aos indígenas se integrar e assimilar valores de uma cultura diferente da sua, e que eles, conseqüentemente, devem negar sua identidade. Porém, é importante destacar o que a Constituição Federal de 1988, artigo 231, traz acerca do direito à identidade cultural própria e diferenciada. Ela garante aos indígenas o empoderamento de sua identidade e da cultura do seu

povo, possibilitando o pertencimento à sua etnia e ao seu grupo e que eles possam viver de acordo com as suas características, fazendo valer seus direitos enquanto cidadãos brasileiros que têm uma cultura diferente da sociedade nacional, com o reconhecimento das suas diferenças linguísticas, étnicas, culturais, entre outras.

A identidade cultural de um povo ou de uma etnia se distingue das demais pelas suas características grupais e sociais. A forma de se relacionar com seus costumes e tradições, são marcas identitárias de cada indivíduo ou povo. Nos últimos anos, os povos indígenas brasileiros vêm lutando pela autoafirmação, resgatando seus traços culturais e identitários. Na visão de Luciano (2006), as diferenças culturais dos povos indígenas e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, ficaram fadadas à assimilação pela matriz dominante.

Nessa perspectiva, preservar sua identidade étnica e cultural, é dar continuidade a seu povo, seu modo de vida, ou seja, é sobreviver. Lembrando que cada etnia possui identidade própria e suas diferenças, e isso enriquece ainda mais a sociedade brasileira como um todo. A preservação e manutenção do processo de fortalecimento dessas tradições visa desconstruir aquela visão de inferioridade que a sociedade dominante tem em relação às culturas das populações indígenas.

A população indígena brasileira vem conseguindo resgatar sua identidade cultural e étnica, tendo a liberdade de escolher o modo de viver de acordo com seus costumes e suas tradições, mesmo que em ambiente ainda hostil. Internamente nas aldeias indígenas, é vital o fortalecimento de seus traços culturais, visto que por muito tempo foram “estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência” (LUCIANO, 2006, p. 28).

Porém, cabe ressaltar que apesar do ambiente hostil, percebe-se que nos últimos anos há movimentos que visam o fortalecimento e reconhecimento das culturas indígenas brasileiras. Não podemos esquecer que um país multicultural como o Brasil, ainda tem dificuldades em reconhecer sua formação multiétnica.

É importante destacar também que é assegurado constitucionalmente às populações indígenas o direito à sua identidade étnica e cultural, seu modo de vida e sua visão de mundo. Cabe à sociedade respeitar e perceber a importância dos povos nativos para a formação da identidade nacional, enquanto sociedade múltipla e diversa, e assim desconstruir aquela imagem do indígena que estava disposta nos materiais didáticos escolares.

Nesse sentido, percebemos que essas comunidades vivem um processo identitário intercultural, visto que além dos conhecimentos próprios de suas culturas, elas devem ter acesso

aos conhecimentos nacionais para que se relacionem com eles, podendo obter informações e usufruindo dos avanços tecnológicos e contemporâneos. Luciano (2006) comenta que a apropriação de conhecimentos tecnológicos e valores de outras culturas não significa o enfraquecimento de sua cultura; pelo contrário, é um ato de fortalecimento e garantia da continuidade de suas identidades e valores culturais.

2.3 Uma breve trilha sobre a história dos Munduruku

Os indígenas da etnia Munduruku⁵ vivem em duas regiões e em três diferentes estados brasileiros. Na região Centro-Oeste, no estado do Mato Grosso, e na região Norte, nos estados do Amazonas e do Pará. No Pará, são encontrados nos municípios de Itaituba, Jacareacanga e Santarém, concentrados principalmente às margens do Rio Tapajós e seus afluentes.

De acordo com Figueira (2017, p. 26), “os primeiros registros da presença deles na região, foi feito por José Monteiro de Noronha, em 1769, no século XVIII, que os chamou de Matucuru”. Os Munduruku ganharam fama pela sua bravura e porque, geralmente, habitam às margens de rios navegáveis.

Alguns registros históricos apontam para um povo tradicionalmente guerreiro, que ocupava e dominava culturalmente a região do Alto Tapajós, conhecida durante o século XIX como Mundurukânia. Os Munduruku permanecem nesta área até os dias de hoje, sejam em terras indígenas reconhecidas oficialmente, sejam em pequenas comunidades ribeirinhas ou na área urbana de Jacareacanga. Robert e Yolanda Murphy (1954), comentam que:

toda a evidência histórica aponta para a conclusão de que, em meados do século XIX, a cultura aborígine dos Mundurucú estava desaparecendo nas regiões periféricas. Conservava-se, todavia, mais bem preservada na área do alto Tapajós, domicílio tradicional da tribo (MURPHY & MURPHY, *ibidem*, p. 10).

O contato com as frentes colonizadoras portuguesas levou ao declínio da população Munduruku. Suliman (2018) comenta que o contato com as frentes colonizadoras ocorreu com alguns dos núcleos dos Munduruku, especialmente do que é conhecido hoje como Amazonas, entre o rio Madeira e Abacaxis, no final do século XVIII e início do XIX. Uma das explicações que se tem na historiografia para a chegada dos Munduruku ao Baixo Tapajós foram as negociações com os colonizadores e longas ondas migratórias.

Ainda de acordo com a autora, após o envio de várias expedições para combater os ataques que os Munduruku faziam aos povoados dos colonizadores, foi celebrado um acordo de “paz” entre

⁵ De acordo com Storto (2019), os Munduruku pertencem à família linguística Tupi. E termo Munduruku, significa “formigas vermelhas”. De acordo com Santos (et al, 2007), esta denominação deve-se à formação dos Munduruku quando partiam para a guerra alinhados como um grupo compacto de formigas.

os nativos e os colonizadores – a vinda dos Munduruku para o Baixo Tapajós fez parte dessa negociação. Por conta das alianças no período colonial, os Munduruku ficaram conhecidos dos homens brancos, e nessa suposta relação amistosa entre portugueses e indígenas, houve negociações e os indígenas foram usados como aliados no combate aos revolucionários da cabanagem, em prol dos interesses do governo.

A área denominada de “Mundurukânia” foi palco principal da Cabanagem no Baixo Tapajós, em Ecuipiranga. Sob ataque das tropas portuguesas, cerca de trinta mil indígenas, das etnias Maué, Munduruku e Mura, foram dizimados. De acordo com Murphy & Murphy (ibidem, p. 4) “O governo colonial fez as pazes com os Munduruku, passando a utilizá-los como tropas mercenárias contra outros índios e, também, para combater as forças rebeldes, por ocasião da revolta dos cabanos”.

Em decorrência dos acordos de paz, os indígenas foram colocados em aldeamentos missionários e passaram a executar tarefas de cunho agrícola, como o cultivo das drogas do sertão (canela, cravo, ervas medicinais, tabaco e outras⁶), sendo que alguns grupos Munduruku continuaram guerreando contra etnias rivais, facilitando a ação dos colonizadores quanto à ocupação da região. Além disso, os indígenas aldeados foram usados em atividades militares, no combate a quilombos da região durante o século XIX. De acordo com Suliman (2018):

isso aconteceu com os Munduruku aldeados no baixo Tapajós, em campanhas antiquilombolas no Pará, durante 1840 e 1850 [...] Situação semelhante ocorria com os Munduruku aldeados, que desde o final do século XVIII e início do XIX compunham uma “força militar étnica” no Pará, recrutados com a ajuda dos missionários Capuchos da Piedade, que atuavam em missões no baixo Tapajós, no início do século XIX (SULIMAN, ibidem, p. 69).

Os Munduruku também eram conhecidos como cortadores de cabeça, e realizavam grandes expedições do rio Madeira ao rio Tocantins, com a finalidade, entre outras, de obter como troféus as cabeças dos inimigos. Após um combate, os Munduruku cortavam as cabeças dos inimigos (*pariwat*⁷), enfiavam em uma vara, e essas cabeças passavam pelo processo de mumificação, às quais se atribuíam poderes mágicos. Nas palavras de Murphy & Murphy (ibidem, p. 8), que “a prática da apreensão de cabeças era de suma importância para o sistema de valores dos Mundurucú. O efeito mágico das cabeças secas trazia abundância de animais silvestres aos caçadores Mundurucú”.

Apesar de os Munduruku serem considerados povo guerreiro, o contato com os colonizadores e com as missões religiosas propiciou a introdução de culturas diferenciadas nas

⁶ Castro (2018)

⁷ Para os Munduruku, *pariwat* é entendido como inimigo ou homem branco.

aldeias, localizadas às margens do rio Tapajós, rio Madeiras e o rio Cururu. Essas relações contribuíram significativamente na forma de relacionamento entre os nativos, conseqüentemente levando a mudanças culturais e até comportamentais. Corroborando com as narrativas de Suliman (2018), que é bom pensar na noção de cultura, na história consideramos a transformação das culturas, incluindo processos híbridos como esse de contato com a religião do colonizador.

Os Munduruku sofreram profundas transformações ao longo dos séculos, mas em suas narrativas se faziam e se fazem presentes as suas tradições, histórias e traços da cultura, mesmo com a presença da catequese. Esse fato pode ser observado ao longo da estada do pesquisador responsável por esta pesquisa, em que mesmo com a presença de igrejas cristãs na aldeia, percebe-se que, na verdade, não há interesse de “integrar” o indígena, mas sim de fragilizar o seu direito originário à posse permanente da terra tradicionalmente ocupada, tendo em vista a exploração pelas multinacionais.

Esse processo de exploração vem desde a expansão extrativista, a partir da segunda metade do século XIX, trabalhadores de diversos lugares, principalmente vindos da região Nordeste, foram atraídos para essa região, dando início ao ciclo da borracha e, assim, inserindo a Amazônia no mercado internacional. Com isso, o processo de ocupação por não indígenas se intensificou nessa região, no período compreendido entre 1880 e 1920.

Diante desse quadro econômico e com a intensa invasão aos territórios indígenas, esses povos acabaram sendo obrigados a se deslocarem constantemente para diversas áreas da região amazônica. Esse processo de deslocamento interno acontecia prioritariamente para as margens dos rios Tapajós e Cururu, que foi intensificado com a presença dos regatões⁸, que tinham como finalidade a troca de produtos da floresta por especiarias como açúcar, cachaça, sal, tecidos e outros.

Murphy & Murphy (1954, p. 12) descrevem que a partir da segunda metade do século XIX, a crescente importância da borracha resultou em um endividamento para os Munduruku, isso porque “os comerciantes eram inescrupulosos com os chefes analfabetos”. Ainda de acordo com os autores, esse fato foi constatado por Antônio Tocantins, em 1875, que ao analisar o débito de um dos chefes da época, percebeu que os produtos eram vendidos com uma margem de lucro em torno de 400%. Percebe-se, portanto, que a entrada desses comerciantes nessas áreas não trouxe benefícios para os Munduruku.

⁸ De acordo com Murphy & Murphy (1954), designa-se regatões para comerciantes itinerantes.

A exploração do comércio por parte dos regatões e a ascensão do ciclo da borracha são acontecimentos que marcam profundamente a história dos Munduruku. Outro fato que também marcou as relações sociais entre os indígenas foi a criação, em 1872, do primeiro aldeamento na região. Esse aldeamento, que ficava localizado abaixo da foz do rio krepuri, de acordo com Ramos (2018), recebeu o nome de missão Bacabal, e ficou sob a responsabilidade de padres franciscanos.

Após várias tentativas sem sucesso, no início da década do século XIX, instala-se a Missão São Francisco na aldeia Missão, no rio Cururu, sob a responsabilidade do Frei Hugo Mense e do Frei Luís Wand. De acordo com Collevatti (2009), a missão se instalou ao sul do território indígena. Inicialmente, os missionários ocuparam residências dos Munduruku. Posteriormente, construíram novas residências e um altar. Mais tarde, no início do século XX, chega a Congregação Batista, instalando-se na aldeia Sai Cinza.

Com a chegada dessas missões, na década de 1940, ocorreu uma grande epidemia de sarampo entre os indígenas, levando à mortandade e, conseqüentemente, a uma redução significativa da população Munduruku. E, segundo Murphy & Murphy (1954, p. 16), o declínio dessa população “pode ser atribuído as doenças epidêmicas introduzidas pelo homem branco, e, também, ao processo de assimilação”. Essa ocorrência ocasionou o fortalecimento do contato com os agentes missionários da Missão São Francisco no rio Cururu, e com integrantes do SPI, que se instalou em 1942, criando o Posto de Atração Kayabi, no Rio São Manoel, e o Posto de Atração Munduruku, no rio Cururu.

Esse fato acarretou o deslocamento dos Munduruku, das áreas dos campos para as margens dos rios, principalmente os rios Tapajós e Cururu. Esse processo migratório levou-os a incorporarem novos modos de vida, ou seja, permanecendo de forma fixa nas margens dos rios. O aceleramento da migração se deu, principalmente, de acordo com Ramos (2018), a partir da instalação do SPI na região ao lado da Missão Franciscana.

Nos dias atuais, ainda é visível a presença dessas organizações religiosas nas aldeias indígenas, e esse fato pôde ser evidenciado na época que visitamos as aldeias Cajueiro e Karapanatuba. Nessas duas aldeias há construções de igrejas evangélicas, a despeito de todo o processo de transformação sofrido pelos povos indígenas, desde a chegada dos europeus até os dias atuais.

Apesar de todas as transformações que ocorreram e vêm ocorrendo com os povos indígenas, em especial os Munduruku, eles ainda mantêm algumas práticas de cunho religioso próprios da sua cultura, conservando rituais de cura, seguindo orientações do pajé e

manipulação de ervas. Entretanto, percebe-se que há uma coexistência de duas crenças, as orientadas pelos anciãos e a cristã, inserida pelas missões.

Em 1991, foi criada a Associação Indígena Pusuru, que tem como objetivo lutar e reivindicar ações voltadas para a melhoria das condições de vida das aldeias do alto Tapajós. Essas reivindicações vão desde a demarcação da terra, passando por ações de saúde, educação, moradia, emprego e renda.

2.4 As trilhas da Língua de Sinais

Ao longo dos tempos, a trajetória da educação da pessoa surda foi marcada por alguns acontecimentos, caracterizados por turbulências, crises e lutas que contribuíram para que a comunicação dessas pessoas ocorresse em Língua de Sinais, o que impactou e ainda impacta diretamente em suas vidas. Nesse sentido, concordamos com Strobel (2018), que as novas metodologias de educação para surdos resgataram o sujeito surdo do anonimato ao convívio social.

As primeiras manifestações no sentido de tirar o surdo do anonimato e incluí-lo, começaram século XVI, com o monge Pedro Ponce de León (1520-1584). Ele ficou conhecido por ensinar filhos surdos da nobreza a gesticular o alfabeto manual, e a utilização desse recurso tinha como objetivo ensiná-los a ler e escrever. Todavia, foi só na segunda metade do século XIX que a educação de surdos passou por uma mudança significativa, isso porque o Abade Charles Michel L'Epée iniciou um processo de ensinar surdos parisienses, utilizando sinais metódicos, como ficou conhecido na história da educação de surdos.

Devido à aprovação e ao sucesso do método criado por L'Epée, surge o movimento para a sua divulgação e, com isso, inicia-se a criação de escolas para surdos em vários países. Esse movimento atravessou fronteiras e chegou ao Brasil em setembro de 1857, ano em que foi criada a primeira instituição educacional voltada para a educação de pessoas surdas em nosso país. A convite de Dom Pedro II, o francês Ernest Huet desembarcou no Brasil. Com surdez adquirida aos doze anos de idade, ele foi discípulo de L'Epée. Com a chegada de Huet, inicia-se a educação dos surdos no Brasil, precisamente no Rio de Janeiro, e o trabalho proposto pelo professor Huet era através da Língua de Sinais, uma vez que este havia estudado no Instituto Francês, o qual o Abade fundou, e foi a primeira escola pública para a educação de pessoas surdas.

No Brasil, quando da fundação do Instituto Nacional de Surdos-mudos no Rio de Janeiro, foi convidado pelo Imperador Dom Pedro II o professor surdo francês Ernest Huet, que era discípulo de L'Epée e supervisionou as atividades de criação da escola. Trouxe consigo o Alfabeto Manual Francês e a Língua Francesa de Sinais, motivo

pelo qual se credita a forte influência que a Língua de Sinais Francesa (LSF) tem sobre a Libras (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 33).

Todavia, no final do século XIX e em parte do século XX, o uso da Língua de Sinais foi proibido, em razão do congresso de 1880, que aconteceu em Milão, na Itália. Neste momento, ficou decidido que a instrução dos surdos deveria se dar pelo método oral. De acordo com Andreis-Witkoski (2015, p. 36), “no Congresso de Milão definiu-se o oralismo como o melhor método de ensino para a educação dos surdos, decisão catastrófica que os conduziu a quase cem anos de retrocesso educacional”.

A história da educação de surdos sofreu grandes impactos com a proibição do uso de sinais por quase cem anos, período em que o surdo ficou submetido às práticas oralistas. Gonçalves (2016, p. 103) afirma que “os Surdos passaram por mais um momento de intensa crise identitária. Sua língua foi vista novamente como inferior pela sociedade e as escolas, a partir de então, passaram a usar a língua oralizada como única forma de comunicação”.

Este foi um período que marcou a trajetória dos surdos, pois a proibição dava-se de maneira traumatizante e extremamente humilhante. As medidas adotadas iam desde amarrar os braços a comparar as pessoas que usavam a Língua de Sinais com macacos e marginais. Dizia-se que através da oralização seria mais fácil a alfabetização do surdo e sua integração social.

No Brasil, verificamos que esse preconceito não foi diferente. Vejamos o artigo 5º do Código Civil Brasileiro de 1916, Lei nº 3.071: “São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil. Inciso III - Os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade”. Ao olharmos para essa Lei, percebemos o quanto ela expressa o preconceito frente à pessoa com surdez. Para fatos como o que foi expresso na legislação brasileira, se faz necessário romper com paradigmas que não contribuem para uma efetiva inclusão e, para isso, precisamos conhecer as diversas realidades dos surdos brasileiros, nos mais diversos contextos, quer eles sejam de comunidades tradicionais ou não, para assim fazermos valer seus direitos em relação a uma educação de qualidade e equitativa.

Apesar dos fatos supracitados e da proibição, os surdos continuaram sinalizando e a comunicação fluía entre os sinalizantes, isso porque a Língua de Sinais é a língua natural da pessoa surda. Durante o período da proibição, estudiosos pesquisaram e comprovaram que a Língua de Sinais atende a todos os requisitos de uma língua. Com isso, a Língua de Sinais teve o seu devido reconhecimento.

Os estudos científicos sobre a Língua de Sinais Americana (American Sign Language – ASL), realizados na década de 1960 por William Stokoe – um grande impulsionador aos movimentos surdos –, comprovaram que a Língua de Sinais se constitui

legitimamente em uma língua, assim como as línguas de modalidade oral (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 50).

A partir dos anos de 1980, começaram a surgir vários pesquisadores e movimentos no Brasil, em busca de melhorias na qualidade da educação dos surdos. Em 1987 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

No Brasil, esses movimentos moveram os sujeitos surdos a reivindicarem, enfaticamente, o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como símbolo identitário e o direito a um ensino bilíngue, que pressupõe aquela como primeira língua e o aprendizado da língua escrita oficial do país, como segunda (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 56).

Já em 1993, foi apresentado um projeto de lei para oficializar a Libras como idioma brasileiro. No entanto, somente em 2002 a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada, ganhando status de língua através da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. O Artigo 1º traz a seguinte redação:

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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, s/p).

Ainda de acordo com a Lei da Libras, artigo 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002, s/p).

Falar em Língua de Sinais é possibilitar à pessoa surda acesso à educação, ao conhecimento e às informações. Porém, diante de toda a complexidade geográfica do Brasil e da dificuldade que as escolas de comunidades dos interiores encontram, cabe uma pergunta: será que as escolas das aldeias indígenas estão oportunizando escolas inclusivas aos seus alunos com deficiência? No Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), o artigo 28, inciso I, prevê um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.

É sabido que a escola não é um espaço homogêneo, e como tal, precisamos atentar também aos alunos com deficiência, em especial o aluno surdo, que está inserido nesse contexto. Em 2005 foi publicado o Decreto nº 5626, que em seu artigo 22, diz que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de

alunos surdos ou com deficiência auditiva”. Além disso, as escolas devem estar organizadas em classes bilíngues, e esta organização deve ir desde a educação infantil ao nível superior.

Partindo dessa perspectiva, o planejamento educacional deve ser organizado de forma que todos os alunos, sem exceção, sejam beneficiados. As políticas públicas voltadas para os espaços de educação especial e ao público desta modalidade de educação são essenciais, levando em consideração a organização do espaço educacional e o público que será atendido por ele. Conforme pode ser evidenciado com o que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

As legislações garantem às pessoas surdas o direito a uma educação bilíngue. A palavra bilíngue vem do latim *bilínguis*, sendo bis = ‘dois’ + *língua* = ‘língua’. O ensino de duas línguas é obrigatório desde a educação infantil, ou seja, a Libras como primeira língua (L1) e uma segunda língua na modalidade escrita (L2). Cabe ressaltar que as línguas de sinais não são línguas universais, e embora a Língua Brasileira de Sinais tenha sua origem na LSF (Langue des Signes Française), elas são diferentes, com estruturas diferentes. O que há em comum é a forma de comunicação e a expressão, pois ambas são de natureza espaço-visual.

A improcedência da universalidade, resgatando que há até várias versões do alfabeto manual das Línguas de Sinais, naturalmente diversas entre si, e singulares a cada língua sinalizada. Deste modo, o alfabeto manual da Língua de Sinais Americana (ASL) é diferente da Língua de Sinais Britânica (LSB), assim como da LSF, da Libras, da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e assim por diante. Vale ressaltar que no Brasil, além da Libras, existe o registro da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela tribo indígena URUBU-KAAPOR, da Amazônia (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 126).

Assim como as diversas línguas orais, as Línguas de Sinais têm todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico, e possuem estrutura gramatical própria, sendo adaptadas para comunicar informações e para ensinar. Ferreira-Brito (1997) destaca que as línguas de sinais são dotadas de uma gramática constituída a partir de elementos característicos das palavras ou itens lexicais, que também são organizados a partir de uma gramática comparativa à gramática oral, que no caso do Brasil é o Português. A Libras é a língua usada pelos surdos que vivem em cidades onde existem comunidades surdas e, portanto, não é considerada uma língua universal.

Uma outra característica da Língua de Sinais é que ela não é a simples gestualização da língua oral; é independente, como as diversas línguas naturais e humanas existentes.

Concordamos com o argumento de Gesser (2009) ao dizer que o que é universal é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, em relação aos surdos, o impulso é sinalizado.

A Língua de Sinais não era considerada uma língua, e uma característica que foi atribuída é que os sinais representavam um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura interna e com a função de apenas comunicar conteúdos concretos. Por ser uma língua espaço-visual e muitos linguistas não conhecerem a sua estrutura, isso gerava essa interpretação errônea da Língua de Sinais. Assim como nas línguas orais, nas quais existem palavras icônicas e palavras arbitrárias, com as Línguas de Sinais não é diferente, ou seja, há sinais icônicos e sinais arbitrários. Além disso, sabemos que a comunidade surda tem a sua forma de compartilhar sua língua e cultura, formando assim sua identidade. Ladd (2013) diz que a:

[...] cultura é a chave que possui em comum com outros povos colonizados e minoria linguísticas. O poder político e econômico poderão ser ou não as forças condutoras por detrás da opressão linguística. Mas tanto a chave como a fechadura em que ela roda é cultura. Um povo pode existir sem uma língua que lhe seja única, mas sem cultura não existe 'povo' (LADD, 2013, p. 9).

A Língua de Sinais tem como função, entre outras, facilitar a integração desses grupos ao mundo em que vivem; entretanto, durante muitos anos acreditou-se que a Língua de Sinais impedia a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, ocasionando a proibição e utilização no processo educacional. Para que essa integração aconteça, é imprescindível que a educação de surdos ocorra através da Língua de sinais, e que haja uma divulgação maciça, principalmente no meio acadêmico, a fim de que todos percebam a sua importância na comunicação dos surdos. Segundo Skliar (1997):

a língua de sinais é a base da cultura e identidade surda, fato de constituir-se em comunidade. Costumes da mesma língua, desenvolveram as competências linguísticas e interagem com o uso da língua de sinais propositada de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 1997, p. 105).

Para os indígenas surdos, a sua Língua de Sinais tem um papel fundamental na educação escolar indígena, pois é um fator que estimula a relação e a vivência dos surdos, promovendo um maior entendimento entre a cultura surda e não surda. Entretanto, para que este entendimento ocorra, é necessário que os espaços educacionais cumpram sua função social, que é formar para o exercício da cidadania de cada indivíduo. Para tanto, é importante que as instituições cumpram alguns dispositivos legais, tais como:

adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 20).

A visão de ter direitos e reconhecimentos em todos os espaços da sociedade nos remete à compreensão de que a inclusão social está associada à ideia de inclusão escolar, uma vez que o espaço educacional é a porta de entrada para a possibilidade de oportunidades, de vivências, experiências, aprendizagens e trocas com realidades concretas que preparem os indivíduos para as relações comunitárias e sociais.

O Decreto nº 5626/2005 traz como eixo de sustentação que a educação de surdos deve acontecer em espaços bilíngues, tendo a Língua de Sinais como primeira língua e promovendo a aprendizagem da língua oral como segunda língua na modalidade escrita. Partindo dessa perspectiva, a Língua de Sinais Indígena possibilita ao indígena surdo acesso à educação, e isso requer que o professor tenha proximidade com a identidade linguística do estudante, bem como a compreensão adequada daquilo que caracteriza a cultura do surdo, para que possa lhe proporcionar uma verdadeira inclusão social.

Neste sentido, busca-se a inclusão social e o reconhecimento do indivíduo surdo, dotado de capacidades e potencialidades que precisam ser desenvolvidas, respeitando suas limitações, seu jeito de aprender e suas diferenças. Para Santos (2018, p. 134) “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

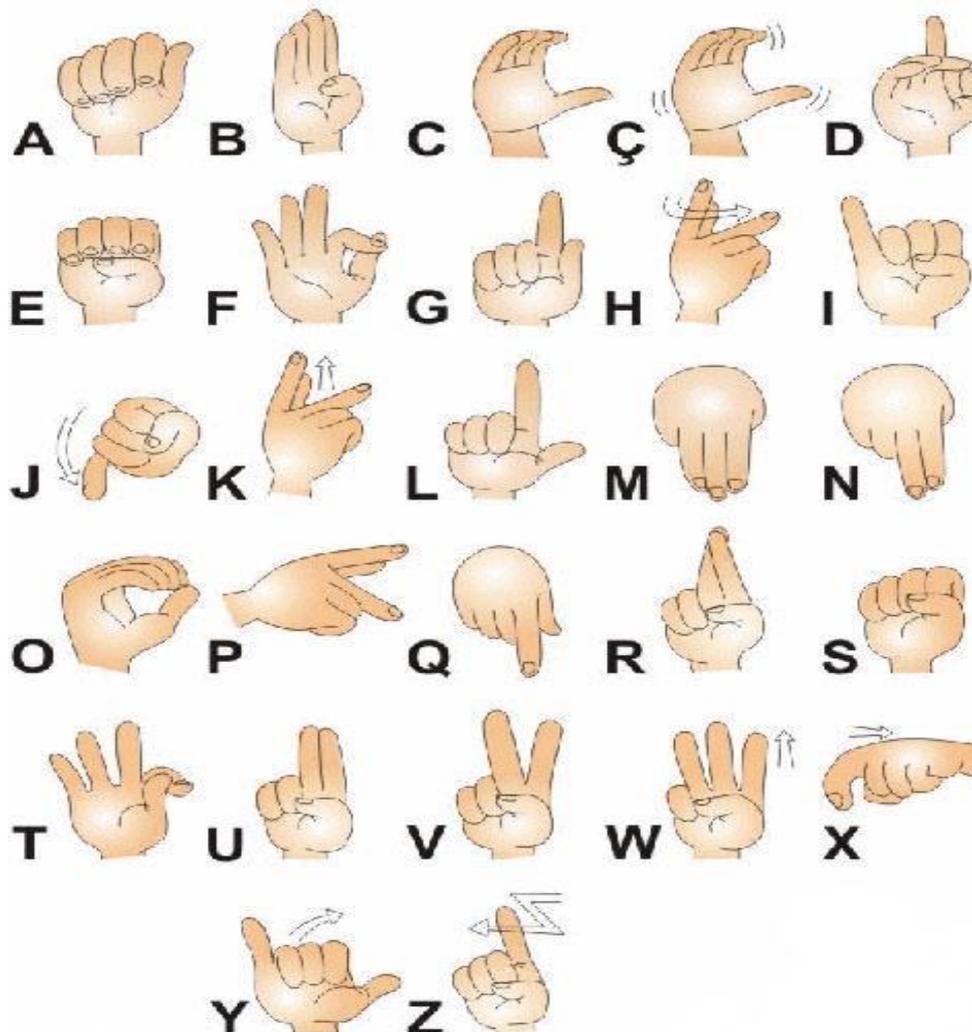
É necessário refletir sobre o ensino da Língua de Sinais nas escolas indígenas a partir de uma perspectiva sociocultural, considerando, dentre esses fatores, mudanças vivenciadas e construídas culturalmente pelas pessoas. Todavia, se faz necessário avançar no sentido de implementação de políticas públicas que visem à inclusão do indígena surdo, com o intuito de maximizar o processo comunicacional entre surdos e ouvintes, além de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e da própria sociedade, cumprindo, assim, o tripé da educação, que é: garantir a realização plena do ser humano; preparar para o exercício da cidadania; qualificar para o mundo do trabalho.

Como citado anteriormente, ao longo da história, o surdo foi proibido de usar a Língua de Sinais para se comunicar. Mas também houve lutas e conquistas para que as comunidades surdas tivessem suas línguas legitimadas e reconhecidas. Partido dessa premissa, o presente estudo pretende contribuir com a comunidade surda, dos indígenas surdos da etnia Munduruku.

Apesar das conquistas, em dias atuais ainda é perceptível o preconceito em face do sujeito surdo, com a sua língua e sua cultura; contudo, a partir dos contextos educacional, familiar e social, essa realidade talvez possa ser mudada e erradicada, ao incluirmos em nosso dia a dia o uso de sinais para estabelecermos comunicação com as pessoas surdas. A seguir, apresentaremos o alfabeto manual da Libras (ver figura 1). O alfabeto manual é utilizado para

soletrar palavras que ainda não têm sinal, possibilitando a soletração manual ou soletração digital. Às palavras/sinais da língua portuguesa que, por empréstimo, incorporaram movimento próprio, passando assim a pertencer à Libras, chamamos de sinais rítmicos.

Figura 1 - Alfabeto manual da Libras



Fonte: www.docsity.com/pt/alfabeto-manual-surdos/4737150/

Para que possamos ter um melhor entendimento acerca da formação de um sinal, se faz necessário destacarmos os parâmetros fonológicos da Libras. Os sinais em Libras são formados a partir da incorporação de elementos que são chamados de parâmetros. São eles: Configuração de mãos (CM); Ponto de Articulação (PA); Movimento (M); Orientação e/ou direção (O/D); e Expressões não Manuais e/ou expressão facial (ENM). Segundo Quadros & Karnopp (2004, p. 53) “as CMs da Língua de Sinais brasileira foram descritas a partir de dados coletados nas principais capitais brasileiras, sendo agrupadas verticalmente, segundo a semelhança entre elas, mas ainda sem identificação enquanto CMs básicas ou CMs variantes”. A seguir,

apresentaremos um conjunto de configurações de mãos (ver figura 2). Na sequência, faremos uma breve descrição dos 5 parâmetros da Libras.

Figura 2 - Configuração de mãos



Fonte: Grupo de pesquisa do curso de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação

Realização: Instituto Nacional de Surdos
Educação de Surdos

Ministério da
Educação

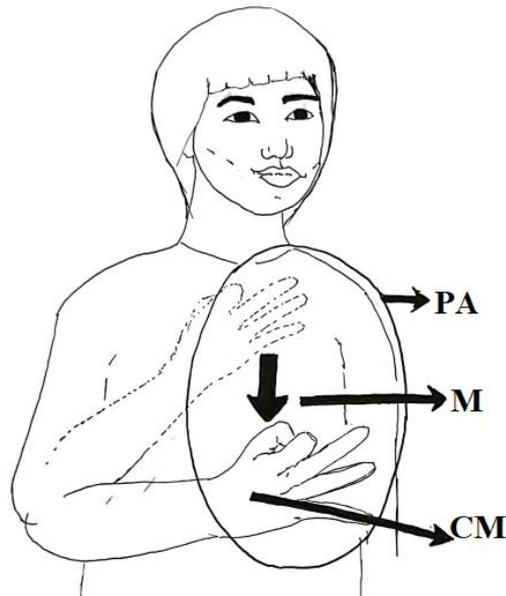
GOVERNO FEDERAL



Fonte: Grupo de pesquisa do curso de Libras do INES.

Conforme podemos observar na figura acima, há um conjunto com 79 configurações de mãos. A configuração de mão é a forma que as mãos se dispõem no início de cada sinal, e pode permanecer a mesma durante a execução de um sinal ou pode passar de uma configuração para outra, sendo essa mudança chamada de movimento interno do sinal. Para que possa ser visualizado (ver figura 3), na sequência, mostraremos o sinal de CERTO, que envolve três parâmetros, quais sejam: CM, PA e M.

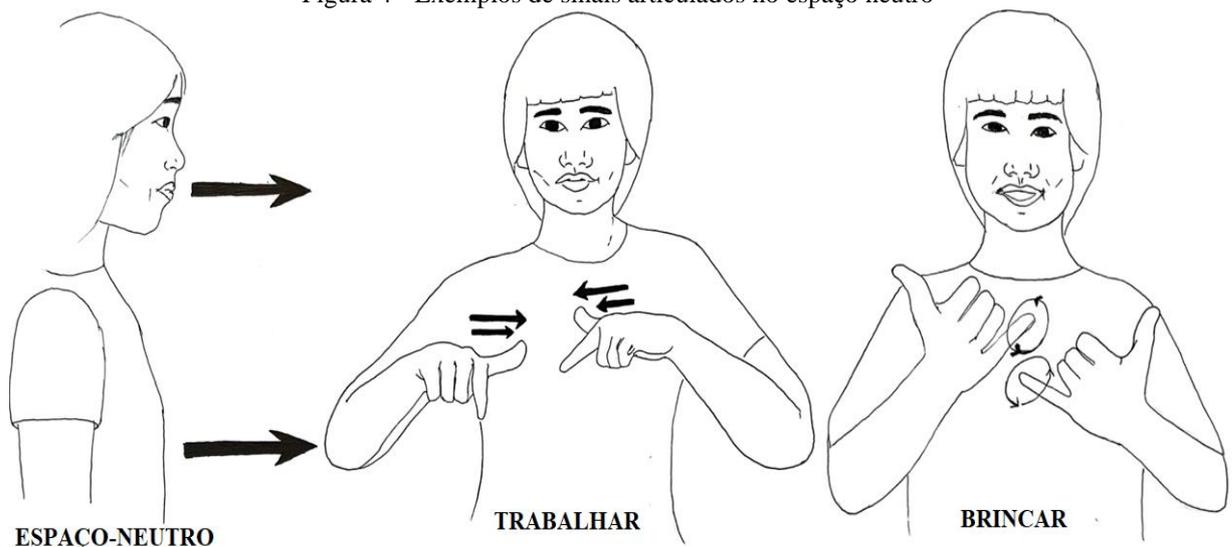
Figura 3 - Parâmetros do sinal de certo



Fonte: Ferreira (2021).

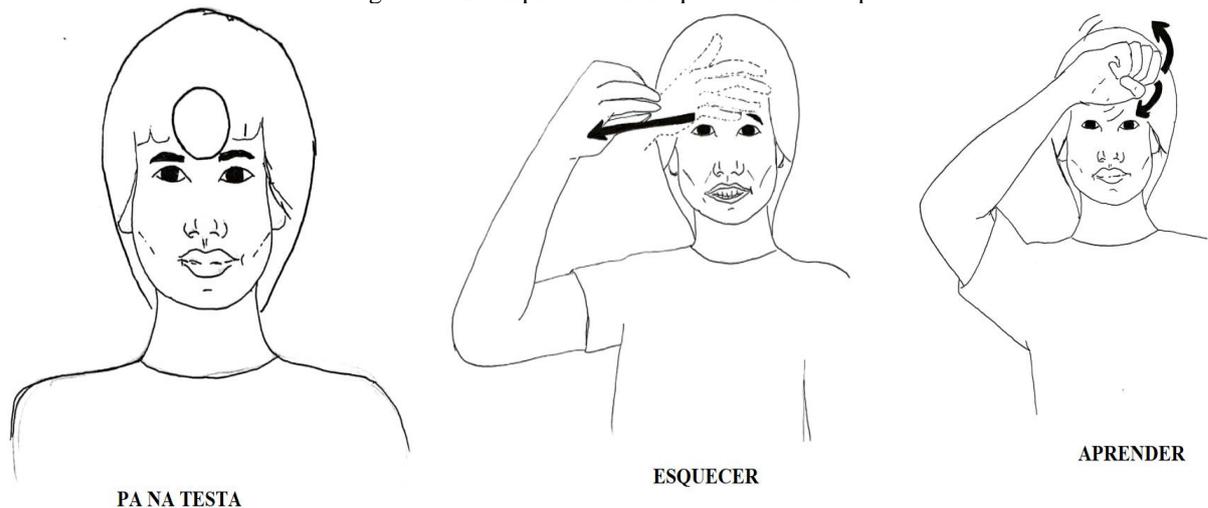
O segundo parâmetro que trataremos é o Ponto de Articulação (PA). Esse parâmetro indica onde o sinal será articulado ou realizado, bem como a extensão que o sinalizante usará para sinalizar. São vários os locais onde o sinal se origina e/ou se articula, podendo ser no espaço neutro ou em alguma parte do corpo. Abaixo, há dois exemplos: a primeira figura mostra o sinal sendo articulado no espaço neutro; a segunda, em que toca na testa (ver figura 4 e 5). Para Ferreira (1995, p. 47) o PA refere-se ao espaço onde o sinal se articula, que pode ser em frente ao corpo ou em uma região do próprio corpo.

Figura 4 - Exemplos de sinais articulados no espaço neutro



Fonte: Ferreira (2021).

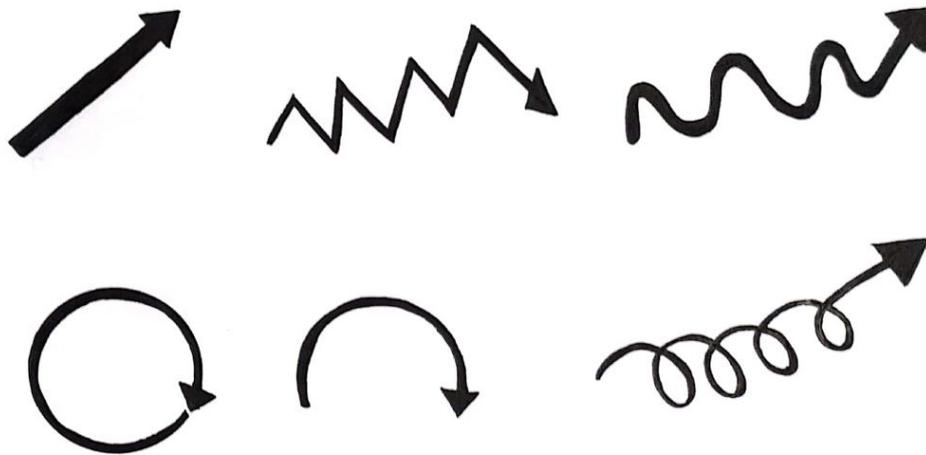
Figura 5 - Exemplos de sinais que tocam no corpo



Fonte: Ferreira (2021).

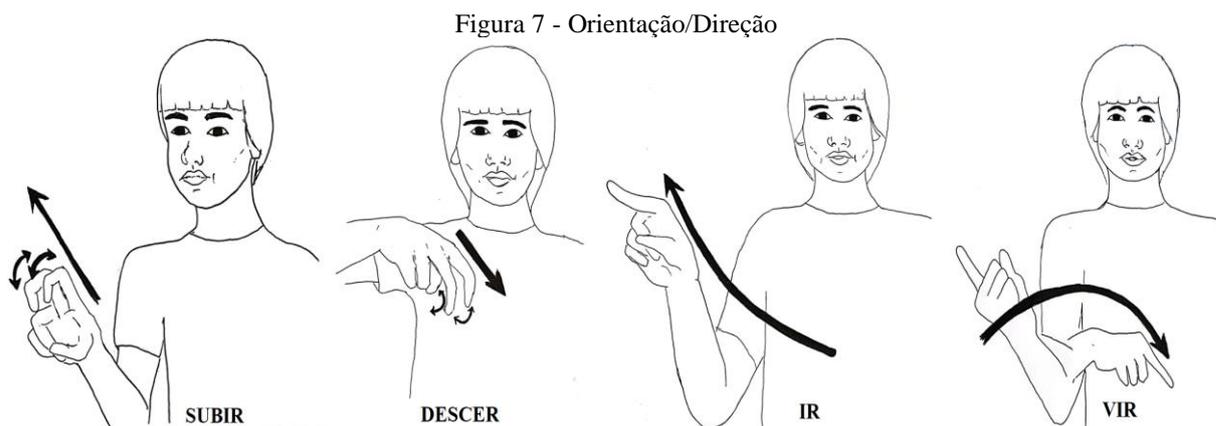
O terceiro parâmetro é o movimento. Este, por vez, é o deslocamento ao longo da realização de um sinal. Ao sinalizarmos, podemos realizar um ou mais movimentos, ou nenhum. Esses movimentos podem ser: retilíneo; angular; sinuoso; circular; semicircular; helicoidal. A seguir (ver figura 6), demonstramos os seis tipos de movimentos.

Figura 6 - Tipos de Movimento



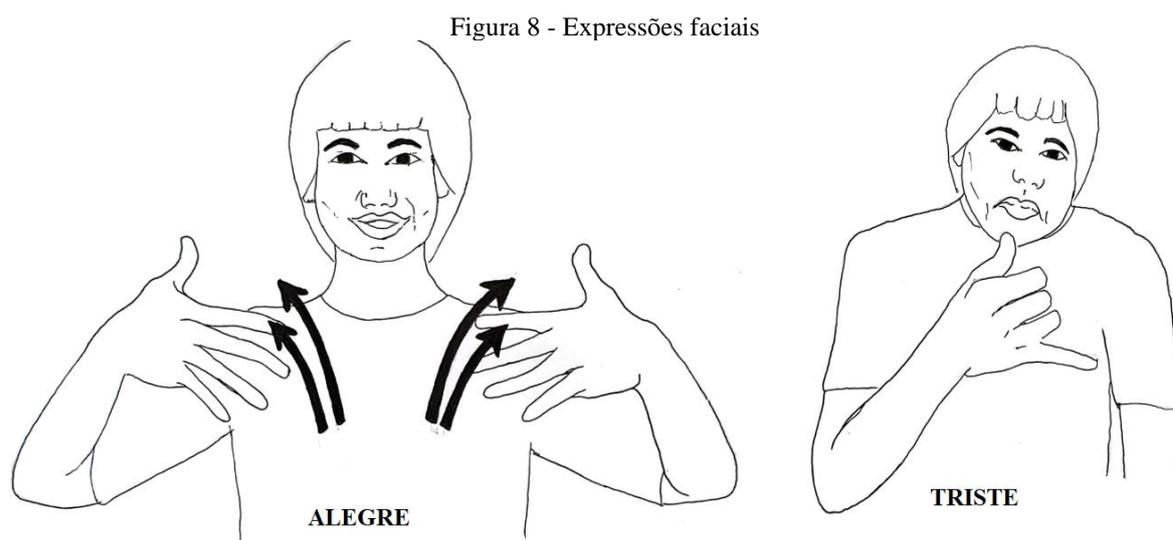
Fonte: Ferreira (2021).

O quarto parâmetro que será abordado é a Orientação. A orientação é a direção que a mão segue para que o sinal seja executado. Também pode ocorrer mudança de orientação no ato da execução do sinal, sem que este perca o sentido, porém, há sinais que têm uma direção e a sua inversão pode significar oposição da ideia que se pretende sinalizar. Na figura a seguir (ver figura 7), há exemplos com os verbos IR e VIR, SUBIR e DESCER:



Fonte: Ferreira (2021).

Até aqui percorremos por quatro parâmetros, mas ainda falta cruzarmos pelo quinto e último parâmetro das línguas de sinais. Para Felipe & Monteiro (2007), além dos que já foram citados acima, vários sinais possuem como traço diferenciador, em suas configurações, as expressões não manuais. Em uma conversação em Língua de Sinais, é de suma importância usar as expressões fisionômicas de forma adequada, para que a pessoa surda sinta e entenda o que se quer dizer. O não uso da expressão pode mudar o sentido da frase. As línguas espaço-visuais possuem sinais que, juntamente com as expressões não manuais, proferem a mensagem que se pretende passar. Isso porque existem sinais que são iguais em sua forma, e seus significados dependem das expressões, pois a ênfase é que dá fluência às palavras. Vejamos os sinais de alegre e triste (ver figura 8).



Fonte: Ferreira (2021).

Acabamos de passar pelas características e nuances das línguas de sinais. A seguir, iremos percorrer pelo estado da arte e conheceremos as pesquisas que tratam sobre a educação de indígenas surdos e suas línguas de sinais.

2.5 Estado da Arte: encontrando os caminhos da pesquisa no Brasil

A realização deste estado da arte teve como objetivo encontrar produções acadêmicas que tratam sobre a educação de indígenas surdos e as línguas de sinais oriundas dos povos indígenas brasileiros. Para Silva e Carvalho (2014, p. 348) “O estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica”.

A fonte de busca que serviu de base para este levantamento foi o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁹). Para início, definimos os seguintes descritores/palavras-chave, que foram fundamentais para fazer uma pesquisa mais precisa ao objetivo desse estudo. Os descritores cruzados foram: indígena surdo – línguas de sinais; sinais indígenas - surdo; indígena com deficiência – língua de sinais. Pesquisamos produções acadêmicas divulgadas no período temporal, de 2014 a 2019.

Este levantamento no site da CAPES ocorreu entre os meses de setembro de 2019 e agosto de 2020. Para identificar e selecionar as teses e dissertações, selecionados apenas títulos que contemplavam descritores cruzados ou que foram identificadas no resumo da pesquisa. Assim, analisamos aproximadamente dezoito mil títulos, mas ao final selecionamos apenas 14 trabalhos, sendo 3 (três) teses e 11 (onze) dissertações que se enquadravam nos descritores que atendiam o estado da arte.

Na sequência, as informações foram tratadas por meio da análise de conteúdo por categorização temática ou semântica (Bardin, 2011). Serão apresentadas por meio de quadros, gráficos e a criação de categorias de análise. Nos quadros foram destacados: autor/ano; título; tipo do trabalho; as IES; e a área dos PPGs a qual os pesquisadores estavam vinculados, além da região.

Diante do quantitativo de trabalhos analisados, identificamos um (1) trabalho com a composição de descritores “sinais indígena-surdo”, um (1) trabalho com a composição “indígena com deficiência – língua de sinais” e identificados treze (13) pesquisas com os descritores cruzados “indígena surdo – línguas de sinais”. Vejamos a seguir.

Sinais indígenas – surdo

Com os descritores “sinais indígena-surdo”, encontramos um trabalho publicado em 2014. A publicação encontrada faz parte da dissertação de mestrado defendida por Sumaio (2014). Vejamos a seguir (ver quadro 1).

⁹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Quadro 1 - Dissertações no banco da CAPES – Descritores Sinais indígenas – surdo

| Dissertação | | | | |
|--------------------|--|-------------------------|----------------------|---------------|
| Autor/ano | Título | IES¹⁰ | PPG | Região |
| Sumaio (2014) | Sinalizando com os Terena. um Estudo do Uso da Libras e de Sinais Nativos por Indígenas Surdos | UNESP | L. Língua Portuguesa | Sudeste |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Sumaio (2014) realizou uma pesquisa com os indígenas surdos da etnia Terena e coletou sinais usados por eles, avaliando a estrutura morfológica no uso desses sinais, e se estes chegam realmente a constituir uma língua. Além disso, observou a relação dos sinais com a Libras, se os casos estudados tratavam apenas de uma variedade da Libras e quais as diferenças na língua utilizada nessa região em comparação com a Libras. Destacamos a importância de estudos como esse desenvolvido por Sumaio (2014), pois visam contribuir com o registro e fortalecimento de línguas emergentes usadas pelas pequenas comunidades surdas do Brasil.

Índigena com deficiência – Língua de Sinais

Com o descritor Índigena Surdo e Línguas de Sinais apenas a pesquisa de Furini (2017) se enquadrou nesse perfil selecionado (ver quadro 2).

Quadro 2 - Dissertações no banco da CAPES – Descritores Índigena com Deficiência – Língua de Sinais

| Dissertação | | | | |
|--------------------|--|------------|------------|---------------|
| Autor/ano | Título | IES | PPG | Região |
| Furini (2017) | A Inclusão de Indígenas com Deficiência no Contexto da Educação Especial | URI | Educação | Sul |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O estudo de Furini (2017) é uma dissertação de mestrado que traz como tema a Inclusão de indígenas com deficiência no contexto da educação especial. Objetivou “investigar como ocorre o processo de inclusão educacional em uma escola de educação especial, tendo em vista, as suas possibilidades, as implicações e as limitações dentro deste processo e contexto

¹⁰ Instituições de ensino superior que tiveram trabalhos publicados: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS).

específico”, ou seja, a pesquisadora abordou a educação especial de forma ampla, perpassando pela história da deficiência assim como da educação especial, além de analisar o processo de inclusão educacional do indígena com deficiência na APAE¹¹ de Tenente Portela (RS), incluindo o estudante surdo. No entanto, não deixa claro como a língua de sinais era trabalhado com o discente surdo com deficiência.

Indígena Surdo – Línguas de Sinais

A pesquisa que se deu no banco de dados da CAPES, foi identificado no período de 2014 a 2019 apenas 3 (três) teses publicadas com a relação dos descritores “indígena surdo – línguas de sinais”. A seguir, destacamos (ver quadro 3) algumas informações relevantes acerca dos trabalhos encontrados, tais como: autores e o ano da defesa; os títulos; o tipo do trabalho; as IES; e a área dos Programas de Pós-graduação (PPGs) a qual os pesquisadores estavam vinculados e região que faz parte o Programa.

Quadro 3 - Teses - banco da CAPES – descritores Indígena Surdo – Línguas de Sinais

| Teses | | | | |
|------------------|---|------------|----------------------|---------------|
| Autor/ano | Título | IES | PPG | Região |
| Sá (2015) | Educação e Escolarização da Criança Indígena com Deficiência em Terra Indígena Araribá | UFSCar | Educação Especial | Sudeste |
| Soares (2018) | Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha | UNESP | L. Língua Portuguesa | Sudeste |
| Coelho (2019) | A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão | UFGD | Educação | Centro-Oeste |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Sá (2015) realizou uma análise das matrículas efetivadas na educação escolar indígena e na educação especial, em um recorte temporal entre os anos de 2007 e 2013, de acordo com os dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP e apresentados pela autora. Observamos que a modalidade de educação especial nas escolas indígenas ainda carece de estudos minuciosos,

¹¹ Associação de pais e amigos dos excepcionais.

visto que, segundo a autora, as matrículas de crianças indígenas com deficiência na educação escolar indígena, no Brasil, foram 2.057, enquanto na educação especial indígena o quantitativo foi de apenas 30 alunos matriculados, no ano de 2013. Percebe-se, portanto, que mesmo com um número significativo de matrículas de indígenas com deficiência, ainda se faz necessário avançar e fortalecer ações de educação especial nas escolas das aldeias indígenas do Brasil.

Soares (2018) diz que “Avaliou-se então a fonologia, principalmente, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica desse sistema, chegando à conclusão de que não constitui variedade da Libras e nem um sistema de sinais caseiros, mas uma língua autônoma”. A pesquisadora destaca que foi constatada a existência de uma Língua Terena de Sinais, e que essa é uma língua autônoma. Percebemos nesse estudo que, embora sejam pouco conhecidas, existem outras línguas de sinais no Brasil, e que o sistema ainda carece de levantamentos, organização e sistematização para que essas línguas sejam divulgadas, tendo em vista principalmente a sua relevância social para a comunidade, uma vez que terão seus processos de ensino-aprendizagem diferenciados, visando à inclusão dos surdos e, nesse caso, os da etnia Terena.

Destacamos que precisamos ampliar os estudos e pesquisas frente a esse público, visto que há alunos indígenas com deficiência no interior das escolas das aldeias que não contam com professores especialistas para atender às necessidades específicas dessa parcela de estudantes, desenvolvendo ações e recursos didático-pedagógicos. Pudemos perceber este fato nas aldeias que visitamos como docente e como pesquisador.

Coelho (2019) chama a atenção para:

os discursos sobre as diferenças que circulam no contexto escolar [...] e as estratégias de ensino que estão sendo utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas (COELHO, 2019, p. 7).

A pesquisadora evidencia as estratégias de ensino nas escolas indígenas que não contribuem para a valorização das línguas de sinais existentes nessas comunidades. Todavia, é preciso ressaltar a importância das Línguas de Sinais no sentido de valorização e respeito ao indígena surdo, além de permitir que esse indivíduo se aproprie dos saberes culturais da sua comunidade e do seu povo.

Já a nível de Mestrado foram identificados com o descritor “indígena surdo - língua de sinais” nove (9) produções que contemplam efetivamente a temática desejada. Essas produções foram de diversas áreas, mas as áreas que prevaleceram foi a Educação e Letras.

Quadro 4 - Dissertação - banco da CAPES – descritores Indígena Surdo – Línguas de Sinais

| Dissertações | | | | |
|---------------------|---|------------|----------------------|---------------|
| Autor/ano | Título | IES | PPG | Região |
| Silva (2014) | Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas | UFGD | Educação | Centro-Oeste |
| Azevedo (2015) | Mapeamento e Contribuições Linguísticas do Professor Surdo aos Índios Surdos da Etnia Sateré Mawé na Microrregião de Parintins | UEA | Letras e Artes | Norte |
| Barretos (2016) | A Situação de Comunicação dos Akwê-Xerente Surdos | UFG | Letras e Linguística | Centro-Oeste |
| Costa (2017) | Mapeamento dos Sinais da Comunidade Surda do Povo Paiter Suruí no Contexto Familiar | UNIR | Letras | Norte |
| Damasceno (2017) | Surdos Pataxó: Inventário das Línguas de Sinais em Território Etnoeducacional | UFBA | Língua e Cultura | Nordeste |
| Eler (2017) | Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí | UNIR | Letras | Norte |
| Gregianini (2017) | Mapeando os sinais Paiter Surui no contexto da comunidade | UNIR | Letras | Norte |
| Mussato (2017) | O que é ser Índio Sendo Surdo: um olhar transdisciplinar | UFMS | Letras | Centro-Oeste |
| Araújo (2018) | A Escolarização de Indígenas Terena Surdos: Desafios e Contradições na Atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais – Tils | UFMS | Educação | Centro-Oeste |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Após a realização do levantamento, analisamos os resumos e os objetivos dos estudos encontrados, o que nos possibilitou identificar e conhecer o panorama das produções acadêmicas e científicas frente à educação de surdos e educação escolar indígena. Cabe ressaltar

que não encontramos trabalhos oriundos do Estado do Pará que tratem sobre línguas de sinais indígenas e, principalmente, sobre indígenas surdos da etnia Munduruku.

Continuando as análises das pesquisas encontradas, começamos pelo estudo realizado por Silva (2014), que trata sobre a formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de analisar os impasses, os obstáculos e os desafios do AEE e da inclusão escolar de indígenas com deficiência das escolas indígenas de Dourados-MS. Segundo o autor, existiam crianças indígenas com deficiência visual e com surdez matriculadas nas escolas do município, nas aldeias Jaguapiru e Bororó. Embora a pesquisa seja voltada para a educação especial, o foco não foi especificamente a educação de surdos ou Língua de Sinais. Porém, o estudo destaca a “necessidade de um ensino multilíngue para as crianças e os jovens indígenas com deficiência, sobretudo para os surdos” (SILVA, 2014, p. 60).

Outra pesquisa encontrada foi a de Azevedo (2015), que mapeou os indígenas surdos do povo Sateré-Mawé, de Parintins, no estado do Amazonas. O estudo levantou os sinais existentes entre os indígenas surdos, analisando a natureza linguística do léxico (vocabulário), que posteriormente deu origem a um Minidicionário trilíngue nas línguas Indígena Sateré-Mawé, Libras e Língua Portuguesa.

A dissertação defendida por Barretos (2016), traz como objetivo investigar a situação de comunicação em que se encontram os Akwê-Xerente Surdos. O estudo fala em:

identificação, o registro, a descrição e a análise da situação de comunicação em que eles estão inseridos, considerando os relatos dos colaboradores da pesquisa em relação às interações comunicativas entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, entre outros fatores inerentes ao processo de comunicação dos Surdos nas ambiências culturais do povo Akwê-Xerente (BARRETOS, 2016, p. 84).

Destacamos que o estudo menciona o termo “registro”, mas não fala sobre a organização e sistematização dos sinais usados pelos surdos Akwê-Xerente, para divulgação posterior. Ainda no ano de 2016, Mattoso (2016) desenvolveu um estudo com crianças com deficiência visual, das etnias Kaiowá e Guarani. A pesquisa teve como objetivo “avaliar a visão funcional e o desenvolvimento global de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com paralisia cerebral na faixa etária de zero a cinco anos nas aldeias de Dourados, MS”. Observamos, porém, que o foco da pesquisa não foi o indígena surdo ou a Língua de Sinais.

As pesquisas de Costa (2017), Eler (2017) e Gregianini (2017) tiveram como foco mapear sinais dos surdos da etnia Paiter Suruí. A primeira pesquisa objetiva o mapeamento dos sinais no contexto familiar, a segunda é voltada para o contexto da Educação Escolar Indígena, e a terceira aborda o contexto da comunidade. Embora as três pesquisas tenham sido voltadas

para o mapeamento de sinais usados por surdos Paiter Suruí, não ficou evidente a materialização de algum elemento que possa vir a subsidiar ou fomentar a divulgação dessa língua como forma de fortalecimento da identidade surda em contextos indígenas.

Mussato (2017), em sua pesquisa “O que é ser Índio Sendo Surdo: um olhar transdisciplinar”, traz alguns questionamentos de como o sujeito indígena surdo se vê, ou seja, as representações de si; como acredita que o outro o vê, que é a representação de si e do outro; e em qual universo linguístico se encontra, sendo este aspecto a representação da língua e da linguagem. A pesquisadora chama atenção para o fato de o sujeito ser indígena e surdo, sendo duplamente excluído.

Nas palavras da autora: “deixando-os à margem da margem da sociedade hegemônica numa dupla exclusão” (Mussato, 2017, pp. 98). Percebe-se, portanto, o quanto ainda precisamos avançar com pesquisas e debates sobre indígenas surdos brasileiros, e romper com o paradigma de exclusão social e educacional desses grupos que historicamente sempre foram marginalizados pela sociedade não indígena. O estudo explicita a importância do uso das línguas de sinais emergentes nas aldeias indígenas. Porém, não foi evidenciada a sistematização e concepção de um produto com intuito de auxiliar no processo de formação de professores, visando à valorização da Língua de Sinais e, conseqüentemente, o melhoramento da interação entre surdos e ouvintes daquela comunidade.

Damasceno (2017) trouxe como título da sua pesquisa “Surdos Pataxó: Inventário das Línguas de Sinais em Território Etnoeducacional”. O objetivo foi “desenvolver um estudo etnográfico, inventariando as práticas discursivas e as Línguas de Sinais dos surdos Pataxó que residem na aldeia de Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz Cabrália (Bahia)”. A pesquisadora buscou sistematizar de forma comparativa o léxico-semântico entre a Língua de Sinais Pataxó e a Libras. Essa análise lexical, conforme está descrito no resumo, foi transcrita em Escrita de Sinais (Sistema SignWriting). Por não ter tido acesso ao estudo completo, não foi possível analisar de forma mais detalhada como foram sistematizados e organizados os sinais existentes entre os indígenas Pataxó.

Araújo (2018) teve sua pesquisa defendida com o título “A Escolarização de Indígenas Terena Surdos: Desafios e Contradições na Atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais – Tils”. O pesquisador traz uma discussão acerca da formação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais em atuação em escolas com indígenas surdos, e a importância do profissional Tils enquanto mediador da comunicação e relacionamento entre alunos indígenas que são surdos e os professores ouvintes. Ressaltamos que a pesquisa foi realizada em escolas comuns de áreas

urbanas de três municípios de Mato Grosso do Sul. Percebemos, portanto, que os indígenas surdos estão se apropriando de sinais da Libras para se comunicarem.

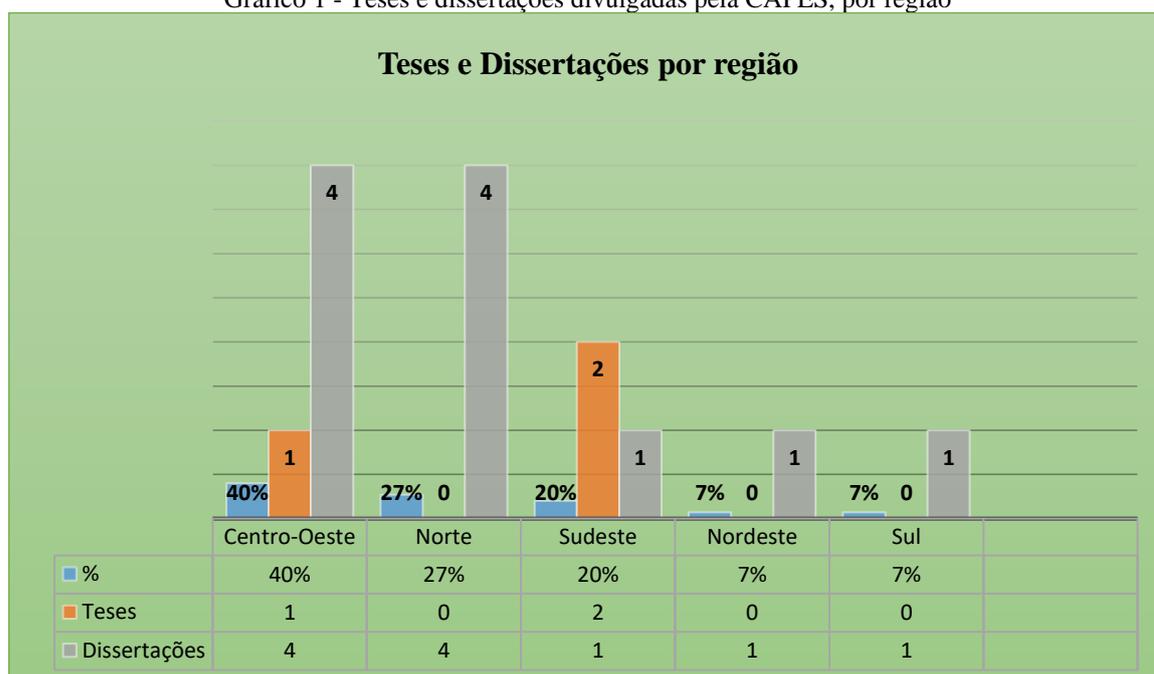
As pesquisas de indígenas surdos e a línguas de sinais por região

Historicamente, a educação dos povos indígenas e das pessoas surdas foi deixada à margem da sociedade, e isso pode ser constatado no número de produções acadêmicas ao longo dos últimos anos. Ao analisarmos os estudos publicados por região e por estado, notamos que o Estado do Amazonas, com a maior população indígena do país, tem apenas uma pesquisa de 2015, denominada de “Mapeamento e Contribuições Linguísticas do Professor Surdo aos Índios Surdos da Etnia Sateré Mawé na Microrregião de Parintins”, desenvolvida por Marlon Jorge Silva de Azevedo. Já o Estado do Pará não possui nenhum estudo publicado sobre educação especial voltada para indígenas com deficiência ou indígenas surdos, nem sobre línguas de sinais indígenas.

Os resultados encontrados neste levantamento, dentro do recorte temporal pesquisado (de 2014 a 2019), mostram que 40% das pesquisas (1 tese e 5 dissertações) concentram-se no Centro-Oeste, sendo que três estudos oriundos do Centro-Oeste foram defendidos na UFGD, e dois foram pela UFMS. O percentual na região Norte é de 27% (4). Nesse caso, das 4 dissertações provenientes da região Norte, 75% (3) foram defendidas na Universidade Federal de Rondônia, fruto da atuação de um grupo de pesquisa que tem desenvolvido estudos sobre esse tema específico.

Já a Região Sudeste aparece com 20% (duas teses e uma dissertação), e o Nordeste e o Sul do Brasil apresentam, cada um, 7% (1), ambos sendo dissertações. Destaca-se o ano de 2017, com seis produções (todas são dissertações). A seguir (ver gráfico 1), apresentamos o percentual dos estudos realizados e publicados de acordo com cada região do Brasil.

Gráfico 1 - Teses e dissertações divulgadas pela CAPES, por região



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Concluimos, portanto, que dentre as onde dissertações e as três teses encontradas no banco de dados da CAPES, todas as pesquisas apresentaram propostas inovadoras no campo das línguas de sinais indígenas, e serviram de parâmetros para este estudo. Cabe ressaltar que não foram encontradas pesquisas acerca dos indígenas surdos da etnia Munduruku ou da Língua de Sinais Munduruku. Diante dos achados, acreditamos que este será o primeiro estudo acadêmico realizado no Brasil sobre os indígenas surdos da etnia Munduruku.

As línguas de sinais, por serem diferenciadas nas comunidades indígenas, necessitam de mais registros e divulgação, não só como forma de valorização e respeito às etnias, mas também para que se possa eleger novas demandas dentro do escopo das políticas públicas inclusivas, como a necessidade de formas profissionais que possam garantir acessibilidade comunicacional para indígenas surdos que usam línguas de sinais diferenciadas, e que muitas vezes são multilíngues.

Consideramos que os estudos encontrados trazem discussões que ainda são pouco discutidos nas pesquisas do Brasil. Todavia, é importante salientar que o sujeito indígena e surdo possui duas línguas diferenciadas em relação à língua portuguesa oral e escrita, que precisam ser respeitadas e divulgadas como singularidades linguísticas desse grupo, duo e ao mesmo tempo uno, por se tratar de um sujeito único, mas com duas línguas que marcam a sua identidade cultural. Por isso, se faz necessário ampliarmos esse debate, a fim de reparar as ações equivocadas em razão das quais os povos indígenas historicamente sofreram e ainda sofrem.

3 PASSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que foram adotados a fim de alcançarmos os objetivos desta pesquisa. Primeiramente, descreveremos o tipo da pesquisa e a abordagem; na sequência, serão apresentados o lócus da pesquisa, os participantes, as técnicas, os procedimentos e as etapas para a construção do produto, assim como os cuidados éticos que foram tomados para a realização deste estudo.

3.1 Tipo de Pesquisa e Abordagem

A criação e o desenvolvimento do Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku - LSM, visando contribuir no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas para a aquisição da Língua de Sinais utilizadas na aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga, Estado do Pará, se concretizou a partir da abordagem qualitativa do tipo exploratória, incluindo pesquisa de campo. Essa abordagem busca atender aos objetivos e à questão-foco propostos neste estudo. Para Vieira (2010, p. 88), os principais dados a serem buscados em pesquisas qualitativas são “reunir documentos e todo o tipo de registros ou correspondências disponíveis, realizar entrevistas, observar a interação entre os indivíduos e as instituições e grupos locais”.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a pesquisa exploratória busca levantar dados ou problemas que possam vir a servir de apoio para pesquisas futuras. A pesquisa exploratória é muito útil, pois faz com que um tema, até então desprezado, ganhe relevância dentro de uma determinada área do conhecimento.

No tocante à pesquisa de campo, Silva (2017) ressalta que:

consiste na coleta direta e informação no local em que acontecem os fenômenos, é aquela que se realiza fora do laboratório, próprio terreno das ocorrências. Não se deve confundir pesquisa de campo com coleta de dados, pois todas as pesquisas necessitam de coleta dos dados, porém, na pesquisa de campo, os dados são coletados em loco, com objetivos pré-estabelecidos, discriminando suficientemente o que é coletado (SILVA, 2017, p. 151).

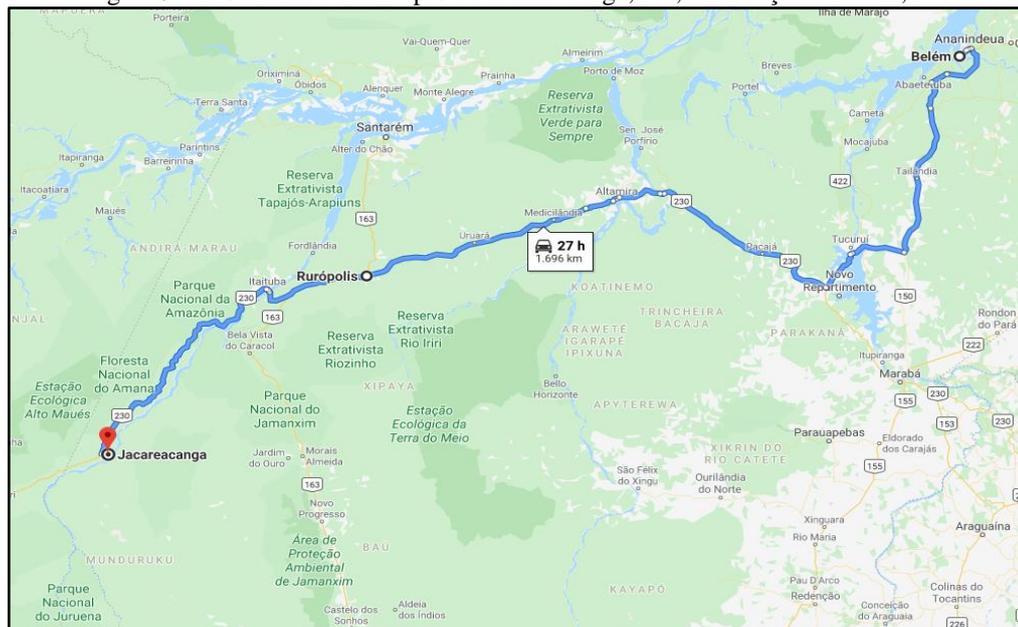
Na pesquisa de campo, realizamos os primeiros levantamentos e informações acerca dos indígenas surdos na aldeia Karapanatuba. Além disso, durante esse processo de escuta, de observação e convivência, tivemos a oportunidade de conversar com várias pessoas das diversas aldeias da Terra Indígena Munduruku. Ressaltamos que os registros foram feitos através de fotos e anotações no caderno de registro. Ao longo de nossa estada na aldeia, percebemos que as ações voltadas para a educação dos estudantes partiam dos próprios professores, sem apoio técnico-pedagógico especializado por parte dos órgãos competentes, e notamos também a falta

de materiais adequados às especificidades de alguns grupos, como é o caso da pessoa indígena surdo.

3.2 O Lócus

A pesquisa foi realizada na aldeia Karapanatuba, que fica na Terra Indígena (TI) Munduruku, pertencente ao município de Jacareacanga-PA. O município fica a uma distância de aproximadamente 1.700Km da capital do Pará, Belém, conforme demonstrado na figura a seguir (ver figura 9). O nome Jacareacanga é a junção das palavras jacaré + acanga, que na língua Tupi-guarani significa “cabeça de jacaré”. Tornou-se distrito de Itaituba em 1961 e, em 1991, ocorreu a sua emancipação. Segundo dados do (IBGE, 2010, p. 21), Jacareacanga é o município paraense com a maior população indígena. Possui uma área de 53.304,564Km² e faz fronteira com os estados do Amazonas e do Mato Grosso.

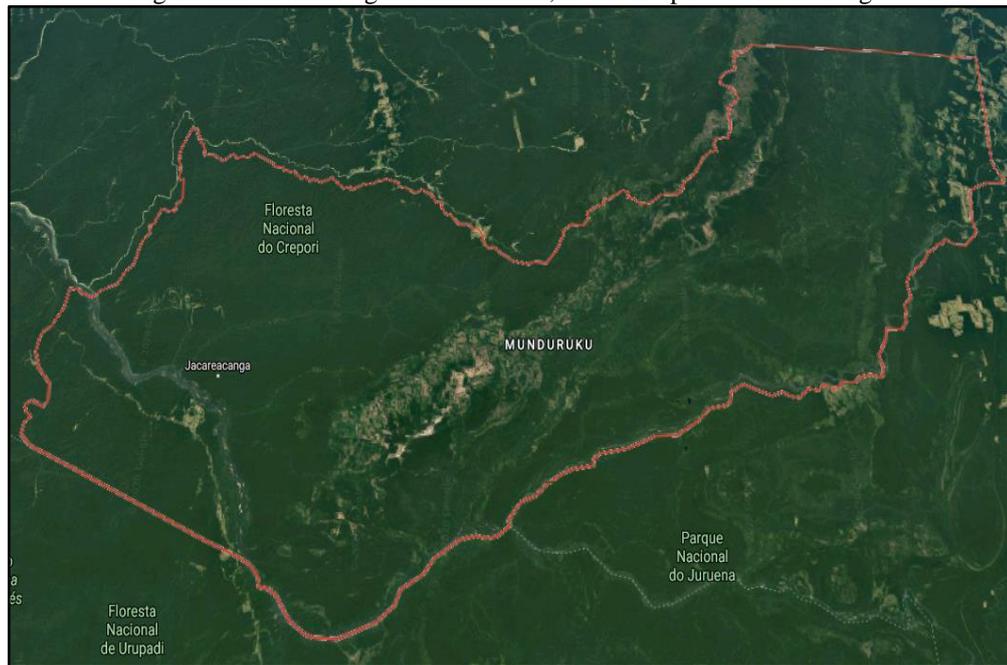
Figura 9 - Distância do município de Jacareacanga, PA, em relação a Belém, PA



Fonte: Google Maps (2020)

A seguir (ver figura 10), está o mapa da TI Munduruku. A Terra Indígena Munduruku possui uma área de mais de 125.500 hectares, de acordo com o Decreto nº 393/1991, o qual homologou e demarcou a reserva.

Figura 10 - Terra Indígena Munduruku, no município de Jacareacanga.



Fonte: Google Maps (2020)

A aldeia Karapanatuba, de acordo com dados de 2013 do DSEI Rio Tapajós¹², tem 35 residências, com 76 famílias e 366 pessoas. Possui uma escola, um posto de saúde e serve de referência para a população de mais 21 aldeias das proximidades, por ser Polo Base. A seguir (ver figura 11), podemos visualizar uma mensagem de boas-vindas à aldeia.

Figura 11 - Entrada da aldeia, placa de boas-vindas



Fonte: arquivo pessoal (2021).

¹² Disponível em:

http://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/mapa_provisorio_de_mortalidade_dsei_rio_tapajos_-_cartografia.docx. Acesso em 19. jan. 2021, às 17h52min.

Cabe ressaltar que o local possui equipamento tecnológico, como computadores, internet, televisão e geradores de energia (um de uso geral da comunidade, um outro de uso exclusivo da escola, além de outros 3 que são de uso particular de 3 famílias). A maioria dos indígenas com os quais tivemos contato possui aparelhos de celular com acesso à internet, o que nos permitiu uma aproximação e contato com essas pessoas. Observamos, portanto, que cada vez mais os indígenas estão incorporando elementos culturais dos não indígenas, e isso favorece o acesso a bens e serviços da sociedade nacional.

Destacamos que, inicialmente, selecionamos duas aldeias, tendo em vista que há indígenas surdos em diversas aldeias na TI Munduruku. Esta informação foi levantada pelo pesquisador responsável por este estudo, à época em que esteve ministrando aula pelo curso intercultural indígena. Todavia, para finalizarmos esta etapa da pesquisa e por conta do momento pandêmico, capturamos sinais apenas na aldeia Karapanatuba.

3.3 Participantes da Pesquisa

Para a realização da pesquisa de campo, foi necessário envolver alguns participantes, que são reconhecidos como sujeitos ativos do processo. Segundo Chizzotti (2006):

todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, *ibidem*, p. 83).

Nessa perceptiva, para as ações que foram realizadas no contexto da pesquisa de campo, contamos com a participação direta de pessoas da TI Munduruku. Alguns desses informantes residem na aldeia Karapanatuba, lócus onde se deu o registro dos sinais. A seguir, destacamos algumas contribuições que nos foram dadas, e embora não identifiquemos os informantes pelos nomes, destacamos que suas participações foram fundamentais para que pudéssemos conceber o produto fruto deste estudo. Começamos destacando a autorização expedida pela FUNAI, após consultar as lideranças e a os moradores da aldeia (ver anexo B). Além disso, salientamos o apoio que nos foi dado em relação ao transporte entre a cidade de Jacareacanga e a aldeia Karapanatuba, conforme pode-se visualizar na figura abaixo (ver figura 12).

Figura 12 - Translado entre Jacareacanga e a aldeia - Karapanatuba



Fonte: arquivo pessoal (2021)

No contato com os informantes deste estudo, levantamos junto à comunidade que os surdos Munduruku não sabem se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais, porém, usam sinais específicos criados por eles, que nos estudos de línguas de sinais, são denominados de **Língua de Sinais emergentes**. Para Quadros (et al, 2009):

as línguas emergentes nascem do contato entre duas ou mais línguas ou, de uma língua e sistemas de sinais caseiros, num processo de *pidgin* seguido de crioulização. Além disso, deve-se considerar que muitas línguas emergentes receberam empréstimos das letras do alfabeto das línguas orais próprias de seu país (QUADROS, et al, 2009, p. 27).

Com o intuito de catalogarmos os sinais específicos dessa comunidade surda, iniciamos um processo de entender e conhecer as formas de comunicação entre surdos e ouvintes Munduruku. No primeiro contato com os indígenas Munduruku, em 2019, fomos informados da existência de indígenas surdos nas diversas aldeias da reserva, e diante dessa informação, nos organizamos para que a pesquisa acontecesse nas aldeias Karapanatuba e Sai Cinza, em que seis pessoas surdas participariam como nossos informantes.

Todavia, diante das restrições impostas por conta da pandemia do novo coronavírus, e para concluirmos essa etapa do levantamento dos sinais, só foi possível a participação de quatro (4) pessoas, sendo três (3) indígenas surdos e uma (1) tradutora e intérprete da Língua de Sinais Munduruku, todos residentes na aldeia Karapanatuba, além de outras duas (2) pessoas que nos auxiliaram na tradução das línguas orais (Munduruku e o Português) e com as gravações dos vídeos com os surdos sinalizando na LSM.

No que diz respeito aos participantes surdos, principais sujeitos da Língua de Sinais dessa aldeia, destacamos que a primeira é uma mulher indígena (35 anos) que lê e escreve tanto

na Língua Munduruku quanto na Língua Portuguesa, e concluiu o ensino fundamental. Já o segundo participante, um jovem (18 anos), também nasceu surdo e cursa o 6º ano do ensino fundamental, lê e escreve com uma certa dificuldade, principalmente o Português na modalidade escrita.

Além disso, nos foi informado que há um impasse comunicacional entre professor-aluno, e como as aulas estão de forma remota, esse impasse fica ainda mais acentuado; porém, entre os familiares e com outros surdos, a comunicação flui a contento. O terceiro participante/informante, um indígena (15 anos), cursou até o 5º ano do ensino fundamental, lê com dificuldade na língua Munduruku, e não conseguiu desenvolver a escrita. Já em relação à língua portuguesa, o informante 3 não desenvolveu nem a leitura e nem a escrita.

Ademais, conversamos com 04 professores (2 indígenas homens e 1 mulher) que são discentes do curso Intercultural da UEPA, o quarto entrevistado não é indígena (1 mulher), mas atua como docente na educação escolar indígena, fala e entende a língua Munduruku. As conversas foram importantes para entendermos as dificuldades encontradas no processo educacional, a relação com a pessoa surda e as possibilidades que os recursos e materiais didáticos-pedagógicos diferenciados podem trazer na formação e atuação desses professores, melhorando sua relação com os estudantes surdos.

3.4 As técnicas da pesquisa

Com o intuito de contribuir no processo educacional de indígenas surdos e ouvintes no ensino superior, iniciamos junto aos Munduruku a pesquisa de campo de cunho exploratório, com o objetivo de conhecer sobre a realidade daquela etnia, os processos educacionais e a relação entre professores e alunos surdos. Essa coleta de informações ocorreu por meio da observação assistemática e da entrevista aberta.

Destacamos que a observação assistemática se deu no caderno de registros, com anotações e registros fotográficos. Presenciamos como era o dia a dia na aldeia Karapanatuba, e essa coleta de dados e observações serviram de base para pensar também nos sinais a serem contemplados no minidicionário, a partir da realidade local. As anotações, no que tange aos registros das observações, serão detalhadas na seção 4 desta dissertação. A etapa de observação complementa como se deu a captura dos sinais, a sistematização e a organização, para fins de validação.

Com o propósito de entender as dificuldades encontradas no processo educacional pelos professores do curso Intercultural e professores que atuam nas escolas da TI Munduruku, iniciamos diálogos em forma de entrevista aberta. De acordo Boni e Quaresma (2005, p. 74) a

entrevista aberta “é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e para obter um maior detalhamento do assunto em questão”.

No contato com os indígenas Munduruku, em um dos relatos dos professores da aldeia, percebemos que ainda não há respeito e valorização na educação para aqueles que por anos foram e ainda são, infelizmente, esquecidos pelo estado brasileiro. É por isso que buscamos, por meio do Minidicionário da LSM, poder contribuir com o processo de formação de professores, e com os professores formadores de Libras e Educação Especial que irão atuar nas escolas das aldeias da TI Munduruku.

O Minidicionário pode ser uma ferramenta que facilitará a inclusão de indígenas surdos na escola regular. Os relatos advindos das entrevistas poderão ser conferidos na seção 4. Destacamos, ainda, que a pesquisa exploratória se justifica pela necessidade de “formar um dossiê e para a confecção de relatórios que venham demonstrar a relevância de determinado problema, a fim de que este possa ser objeto de pesquisas aprofundadas posteriormente” (VIEIRA, 2010, p. 47).

Essas informações obtidas junto aos professores nos serviram de base para pensar e organizar um produto educacional que fosse funcional e acessível a todos (professores, estudantes e comunidade), e que contribuísse no processo de inclusão de indígenas surdos, servindo de subsídio para a aquisição das línguas de sinais indígenas por acadêmicos de licenciaturas, a fim de reparar equívocos que ocorrem na educação escolar indígena.

3.5 Os Procedimentos da pesquisa e das etapas para a construção do produto

Para compor o Minidicionário por meio da fase exploratória, optamos em fazer os procedimentos em 4 momentos, a saber: 1) etapa da observação assistemática inicial e entrevista aberta; 2) etapa da captura dos sinais-termos; 3) etapa da validação dos sinais-termos; 4) organização da estrutura do Minidicionário; 5) validação do produto.

1) Etapa da observação assistemática inicial e entrevista aberta

Inicialmente, realizamos uma visita, ainda na condição de professor e pesquisador da disciplina Libras e Educação especial, em que foi possível fazer registros fotográficos da realidade local, com seus costumes, cultura e formas de aprender, inclusive da Língua de Sinais, além das entrevistas abertas. A segunda visita foi planejada e articulada com as lideranças do Povo Munduruku, para o mês de maio de 2020, e ocorreria em duas aldeias: Karapanatuba e Sai Cinza.

Porém, por conta do cenário pandêmico que atravessamos, no primeiro momento não foi possível o pesquisador ir ao lócus. Sendo assim, a captura dos primeiros sinais indígenas se deu em setembro de 2020, de forma remota, conforme citado a seguir, e só foi possível capturar sinais na aldeia Karapanatuba para compor o Minidicionário. O último retorno se deu em dezembro de 2020 e incluiu, além da captura de outros sinais, a observação e validação deles de forma presencial, com os surdos indígenas, intérpretes locais e professores indígenas.

2) Etapa da captura dos sinais-terminos

Com o desígnio de alcançarmos nossos objetivos, que era a captura dos sinais-terminos e a concepção do produto, organizamos um novo cronograma. Então, elaboramos um roteiro de apresentação com os temas que pretendíamos alcançar com a catalogação dos sinais, de acordo com os parâmetros do que é mais comum ser trabalhado na disciplina Libras-básico e nos cursos de formação de professores e Pedagogia, quando se discute educação de surdos e se ensinam os parâmetros da Língua de Sinais. Os temas mais comuns presentes nos exemplos dos materiais dos docentes de Libras são: alimentos; animais; cumprimentos; família; verbos; entre outros. Esses mesmos exemplos são comuns nas aldeias indígenas, após nossa observação *in loco*.

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi capturar, catalogar e sistematizar os sinais-terminos específicos usados por indígenas surdos da etnia Munduruku - aldeia Karapanatuba, como subsídio para a aquisição das línguas de sinais indígenas por acadêmicos de licenciaturas e um fator de inclusão de indígenas surdos. Para tanto, esta etapa da pesquisa foi executada em dois momentos, devido ao quadro epidemiológico: o primeiro envolveu contatos e captura remotamente, e o segundo aconteceu de forma presencial.

Porém, antes de explicitarmos os percursos e etapas para a captura e validação dos sinais-terminos, se faz necessário comentar sobre o planejamento inicial e as mudanças que ocorreram nessa trajetória. Quando ministramos aula para as turmas do curso de licenciatura intercultural indígena da UEPA, na aldeia Karapanatuba, em 2019, falamos sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo, cujo objetivo era catalogar sinais usados por indígenas surdos daquela etnia, visando conceber um material que viesse a contribuir no processo educacional dos estudantes surdos e na formação de professores. A aceitação e o apoio por parte de todos os acadêmicos com quem tivemos contato na época foram imediatos, especialmente com o Sr.

Elinaldo Crixí¹³ e o Sr. João Kaba¹⁴, que se colocaram à disposição para contribuir no que fosse possível para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao longo de cinco meses, organizamos a logística para a visita nas aldeias. Traçamos estratégias para a realização das atividades de campo e montamos um cronograma que ficaria adequado para a nossa entrada, para assim registrarmos os sinais. No entanto, em março de 2020 vieram as restrições por conta da pandemia da Covid-19, e não foi possível executar as atividades que estavam programadas para maio, inicialmente em duas aldeias; sendo assim, restringimos nossa visita a apenas na aldeia Karapanatuba.

Diante das incertezas, começamos a desenhar um novo cronograma para que pudéssemos cumpri-lo no segundo semestre de 2020, em parceria com o Sr. Elinaldo, mas infelizmente tivemos de fazer novos ajustes, visto que o Sr. Elinaldo veio a óbito devido a complicações da Covid-19. Esse fato nos deixou entristecidos, uma vez que mais uma liderança foi perdida para uma pandemia que não tem controle efetivo e que tirou a vida de tantos brasileiros por falta de ações efetivas, vitimando principalmente muitos anciãos de populações tradicionais.

Já no segundo semestre de 2020, foi possível articular com outras lideranças do Povo Munduruku, e nos foi dado o apoio necessário para continuar com a pesquisa. A partir de então, com a ajuda do Sr. João Kaba e da Associação Indígena Pusuru, começamos a registrar os primeiros sinais-terms. Esse momento se deu de forma remota. Para a condução desta etapa, primeiro entramos em contato com alguns indígenas Munduruku de Karapanatuba, e tivemos uma breve conversa sobre a pesquisa, com a utilização de aplicativos de celular (*WhatsApp*). Na oportunidade, explicamos o andamento da pesquisa e todas as implicações que estavam acontecendo para dar continuidade. Também falamos sobre a importância do registro para as pessoas surdas, para a comunidade e para a formação dos professores, e de se ter materiais específicos para os surdos da etnia.

Após esse diálogo, o Sr. João Kaba se disponibilizou a fazer a captura dos primeiros sinais-terms junto aos surdos, com o apoio do intérprete da aldeia, que conhece e compreende a Língua de Sinais dos surdos Munduruku. Para ser mais didático, elaboramos um roteiro com palavras na língua portuguesa, e incluímos imagens para uma melhor visualização e entendimento das nossas informantes. O envio dos registros se deu através de *WhatsApp*, e estes foram realizados pelo Sr. Kaba, por meio de gravação em vídeo via aparelho de celular. Cinco

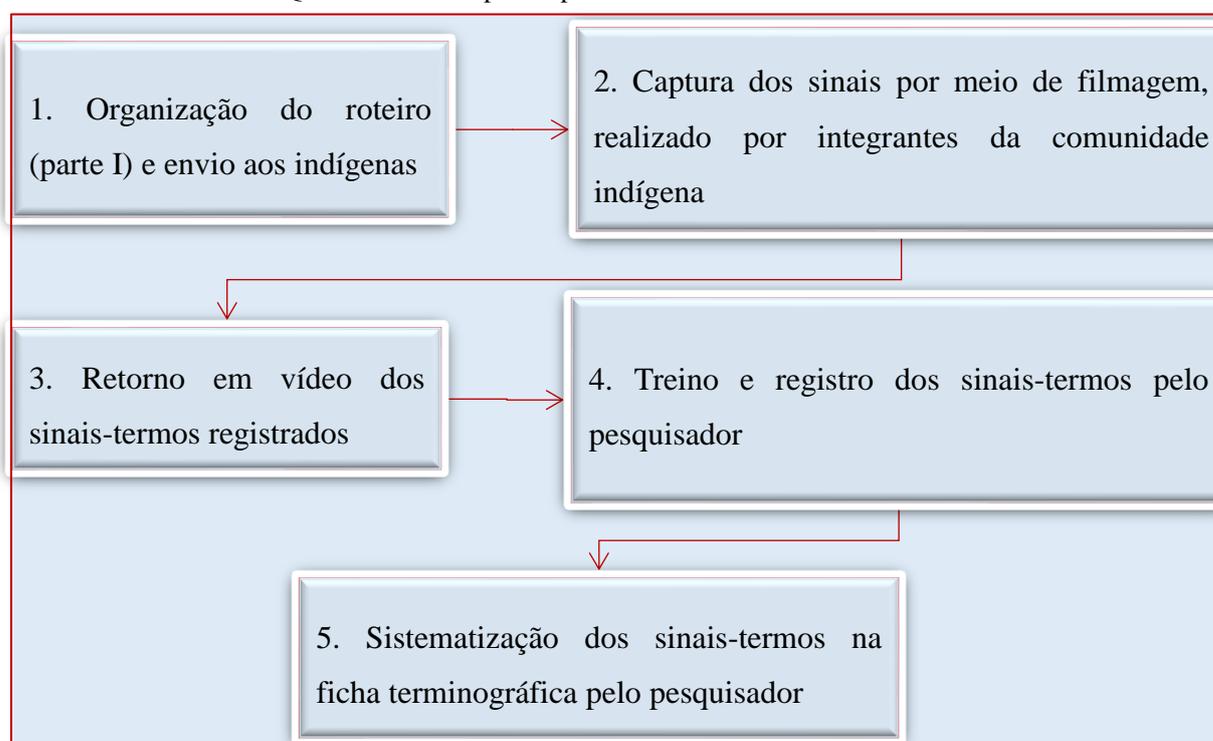
¹³ A citação do nome foi autorizada pelos agentes envolvidos.

¹⁴ A citação do nome foi autorizada pelos agentes envolvidos.

peças da etnia Munduruku participaram desse momento: uma filmou, outra atuou como tradutora da língua oral para a de LSM, e havia três surdos informantes/sinalizantes.

Após uma semana, o Sr. Kaba nos enviou o material em vídeo. Esse *corpus* (material) foi importante para iniciarmos o mapeamento de sinais e para o processo de sistematização dos sinais-termos, antes do retorno à aldeia para possível validação e inserção do produto. Para essa etapa, assistimos ao vídeo recebido, treinamos e aprendemos a sinalização da LSM, fotografamos o registro do treino e organizamos a ficha terminográfica, com os sinais organizados por tema (alimentos; animais; cumprimento; família; verbos), para então retornar à aldeia Munduruku para a validação (ver na seção 4 e apêndice C). Para um melhor entendimento, a seguir, pode-se visualizar (ver quadro 3) os passos da etapa de captura remota:

Quadro 5 - Passos para captura de sinais de forma remota



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Nesse primeiro momento, foi possível capturar, com o apoio de alguns membros da aldeia, dezessete (17) sinais-termos, o que foi considerado por nós muito pouco. Em dezembro de 2020, conseguimos voltar à aldeia para ampliar o número de captura de sinais e fazer a validação (próximo tópico). Com isso, ampliamos os registros dos sinais-termos para 59. Nesta jornada, mais uma vez articulamos com as lideranças Munduruku sobre a nossa possível ida até a aldeia, e a autorização foi concedida pelo fato de que, ao longo de dois anos, sempre

estávamos em contato e interagindo com os Munduruku. Essa aproximação foi fundamental para recebermos o aval para a continuidade dos trabalhos.

Na etapa presencial, com o apoio de alguns líderes Munduruku, foram feitas três (3) reuniões com os surdos, a intérprete local, professores e acadêmicos indígenas do curso de graduação intercultural da UEPA, além de professores não indígenas que moram em Karapanatuba. Nas reuniões, foi necessário fazer uma breve explanação sobre a importância de registrarmos os sinais usados pela comunidade surda local, pois nossa intenção era que as pessoas compreendessem que o acesso e a permanência à educação para o surdo, dependem de recursos diferenciados que atendam suas especificidades e do respeito pela Língua de Sinais própria desse grupo, e que essas questões deveriam ser amplamente disseminadas por todos (professores e comunidade).

Diante da concordância, iniciamos o processo de gravação e registro dos novos sinais-termos. Como citado anteriormente, contamos com o apoio de tradutores da língua oral e da LSM, o que foi fundamental, pois eles nos auxiliaram também com as gravações dos vídeos. Assim, nesta etapa, gravamos 29 vídeos de aproximadamente 6 segundos cada, sendo um vídeo por sinal-termo, e outro de pouco mais de três minutos, contendo os sinais-termos da categoria verbos.

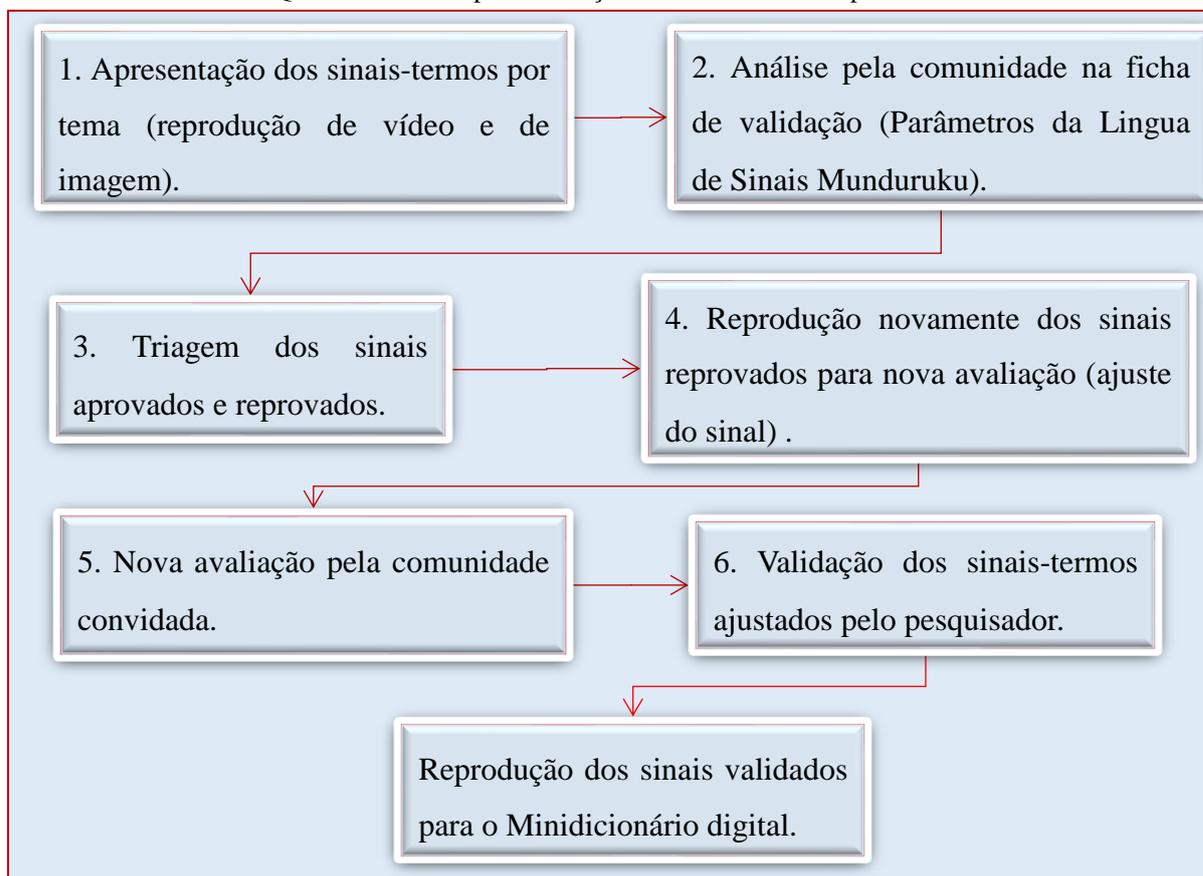
O detalhamento dessas etapas está descrito na seção 4, na subseção item 4.2. Destacamos, porém, que esses dois momentos ocorreram desta forma devido à pandemia da Covid-19, mas o ideal seria ter ocorrido 100% de forma presencial, em virtude de que há necessidade de retorno para novas validações, além de conviver mais tempo na aldeia, entendendo os processos comunicacionais e tendo melhor interação com os informantes da pesquisa. O ritual do procedimento se deu da mesma forma que o remoto, a diferença é que no segundo as imagens foram apresentadas presencialmente pelo pesquisador.

3) Etapa da validação dos sinais-termos

Ainda na etapa presencial, após registro dos novos sinais-termos (ver quadro 6) e sistematização na ficha terminográfica, ocorreu novo encontro com a comunidade para validar os sinais termos capturados (registros dos momentos remoto e presencial), onde cada participante convidado recebeu a ficha de validação (apêndice D). Nela, os participantes, principalmente os surdos e a intérprete local, puderam analisar os parâmetros da Língua de Sinais: a configuração das mãos; ponto de articulação; movimento; a direção do sinal; e a expressão facial reproduzida pelo pesquisador. Essa apresentação se deu por meio de vídeos e imagens (desenhos). Cada participante pôde apontar erros na sinalização ou concordar com o

signal. Os que foram reprovados, o pesquisador refez o vídeo para nova avaliação, em outro dia (dia 3). Para uma melhor visualização e entendimento, a seguir (ver quadro 4), evidenciamos os passos que foram seguidos para a validação dos sinais-terminos da LSM:

Quadro 6 - Passos para validação dos sinais de forma presencial



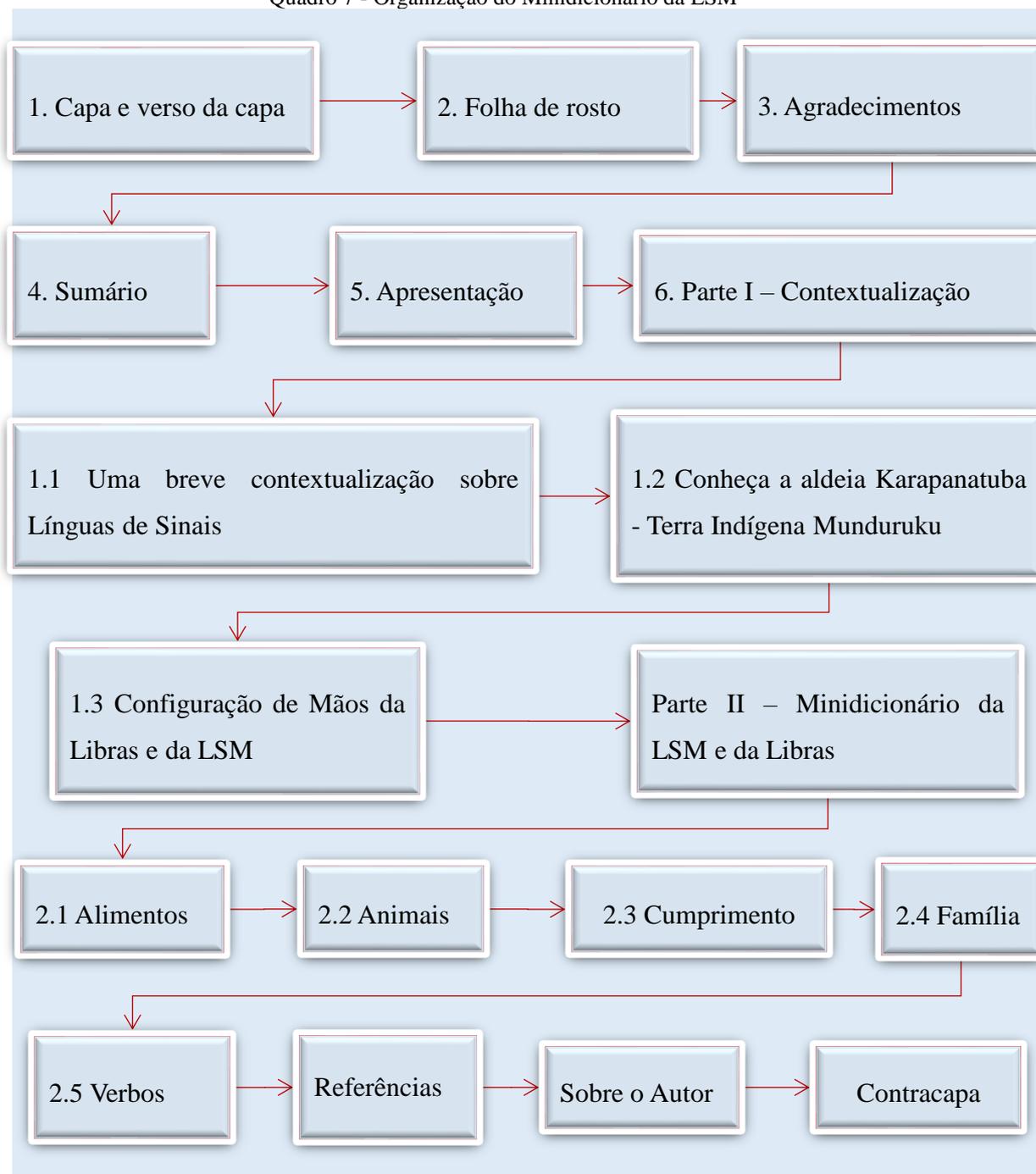
Fonte: elaborado pelo autor (2021).

4) Organização da estrutura do Minidicionário e validação do produto

A última etapa foi a organização e estruturação do Minidicionário após a validação, que foi de suma importância para inserir os sinais-terminos ilustrados de forma correta e aprovada pela comunidade surda local.

Para se chegar ao modelo ideal de Minidicionário, foram realizados levantamentos de vários dicionários de Libras, para poder pensar num produto aproximado e que pudesse atender às necessidades comunicacionais dos indígenas Munduruku, além de desenvolver um produto para professores de Libras e Educação Especial da Educação Superior. Os dicionários de Libras que foram consultados e que serviram de base para o produto fruto dessa pesquisa foram Capovilla et al (2017) e Honora e Frizanco (2009). A estrutura final do Minidicionário da LSM foi organizada a partir do esquema a seguir (ver quadro 5):

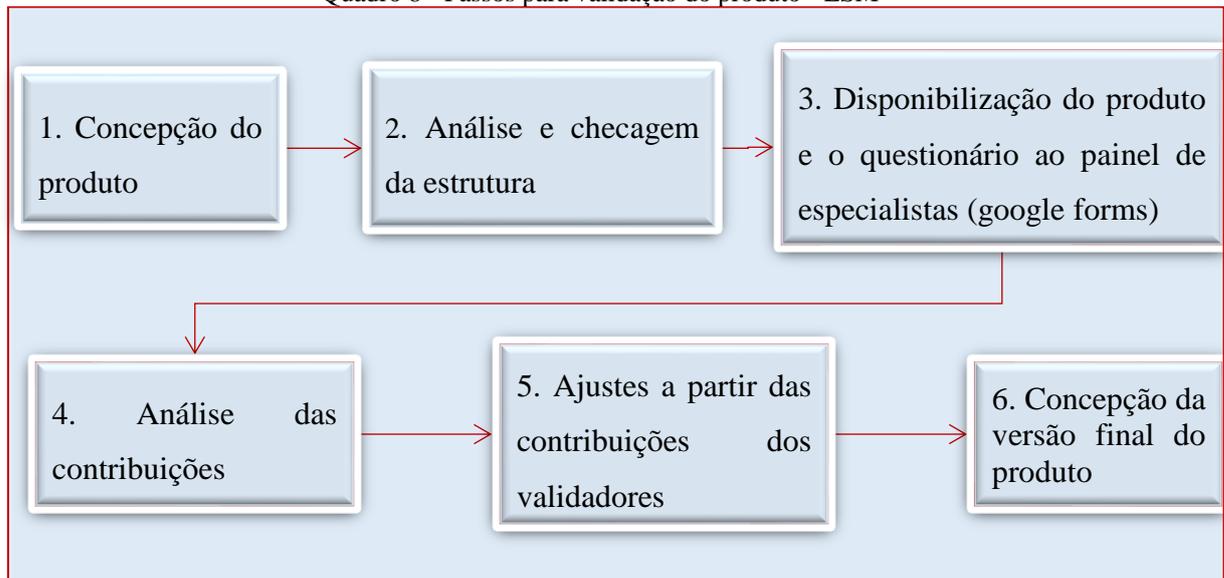
Quadro 7 - Organização do Minidicionário da LSM



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Para a validação do produto, contamos com a participação de profissionais que compuseram o painel de especialistas. A escolha dos profissionais se deu seguindo critérios específicos, que envolvem profissionais que dominam as Línguas de Sinais, a singularidade linguística dos surdos, pesquisam os povos Munduruku e um(a) profissional em *design* e comunicação. Essa avaliação se deu por meio de questionário eletrônico, conforme modelo nos apêndices (ver apêndice E e F). Nesta etapa, seguimos os seguintes passos (ver quadro 6):

Quadro 8 - Passos para validação do produto - LSM



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

3.6 Cuidados Éticos

Diante do percurso metodológico e para garantir a privacidade dos indivíduos que contribuirão com este estudo, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). Flick (2009, *apud* GONÇALVES, 2016, p. 132) afirma que “quando um projeto envolve seres humanos como parceiros da pesquisa, há necessidade de se ter os cuidados éticos”. Assim, a concretização do princípio da privacidade e do respeito aos participantes da pesquisa será garantida em documento assinado pelos voluntários indígenas surdos e ouvintes, dando consentimento para participação na pesquisa. Esses cuidados têm como objetivos:

proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética. A ética da pesquisa implica, necessariamente, em:

- 1) respeitar os participantes em sua dignidade e autonomia;
- 2) ponderar riscos e benefícios;
- 3) evitar ou reduzir ao máximo os danos que são previsíveis;
- 4) ter relevância social;
- 5) ser justa e equitativa;
- 6) não ser fútil e;
- 7) respeitar os direitos dos participantes.

Além disso, contamos com a autorização por parte da FUNAI (anexo B) e da associação Pusuru, que representa os indígenas Munduruku do alto Rio Tapajós. Esse procedimento é necessário, conforme previsto nos artigos 6º e 7º da convenção 196 da OIT.

4 CAMINHOS TRILHADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Nesta seção, apresentaremos de forma detalhada os caminhos que trilhamos para o desenvolvimento e concepção do produto – Minidicionário da língua digital da LSM. Para tanto, dividimos em duas partes: a primeira é oriunda das observações e entrevistas, e a segunda é a concepção do produto em si. A primeira parte é denominada de “navegando no desconhecido”, e a segunda parte é denominada “na trilha dos sinais”.

4.1 Navegando no desconhecido

Esta subseção apresenta os registros resultantes das observações e das entrevistas com os professores que atuam nas escolas da TI Munduruku e que são professores em formação inicial do curso “Educação intercultural da UEPA”. Eles ajudaram a fornecer os subsídios para a escolha e concepção do Minidicionário da Língua de Sinais Munduruku – LSM, como ferramenta para apoiar professores de Libras e Educação especial das Licenciaturas, ao se depararem com a Língua de Sinais Munduruku como complemento de conteúdo e respeito à singularidade de indivíduos plurilíngues.

4.1.1 Contatos iniciais na Terra Indígena Munduruku: primeiras impressões

A aldeia indígena Karapanatuba, em um primeiro contato, nos fez lembrar a nossa infância e parte da adolescência, por diversas razões. A calma e tranquilidade daquele lugar, onde quase não se ouve barulhos e gritarias, exceto no final do dia, no encontro para jogar futebol, ou quando se liga o gerador de energia.

A aldeia não tem energia elétrica, por isso fica o dia todo sem eletricidade, mas por volta das 18h, o gerador é ligado, rompendo com o silêncio, e fica até aproximadamente às 22h. A partir daí, tudo fica em silêncio novamente, e às vezes se ouve barulhos de animais. Esse contato inicial se deu por meio da minha relação profissional como professor do curso de licenciatura intercultural, que foi realizado entre os dias 7 e 19 de janeiro de 2019. A aldeia Karapanatuba fica às margens do rio Tapajós, como podemos observar (Figura 13).

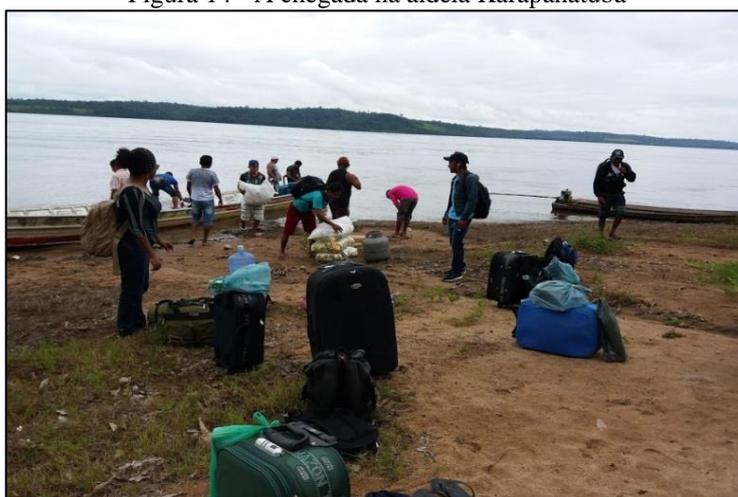
Figura 13 - Vista da aldeia Karapanatuba a partir do rio Tapajós



Fonte: arquivo pessoal (2019).

À primeira vista, a aldeia nos faz repensar sobre o quanto os povos indígenas foram e ainda são estigmatizados por parte da sociedade não indígena, com sua visão eurocêntrica. Apesar da minha dificuldade em entender a Língua Munduruku, e da deles em entender o português, isso não foi impeditivo para que realizássemos nossos objetivos a contento. Da nossa parte, por estarmos em contato com outra cultura e outros costumes, e pela parte deles, por poderem adquirir novos conhecimentos e o interesse em trazer melhorias educacionais e sociais para seu povo, o que também contribuiu para o bom andamento das atividades. Abaixo (ver figura 14), temos o momento da nossa chegada na aldeia e a retirada das bagagens e dos mantimentos da voadeira¹⁵.

Figura 14 - A chegada na aldeia Karapanatuba



Fonte: arquivo pessoal (2019).

¹⁵ Barco veloz com motor na popa. Fonte: WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikipédia Foundation. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Voadeira_\(embarca%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Voadeira_(embarca%C3%A7%C3%A3o)). acesso em 23 mar. 2021.

Ao chegarmos na aldeia, fomos apresentados ao cacique e a algumas lideranças. A nós foram dadas as boas-vindas, assim como foi autorizado que ficássemos no alojamento destinado aos agentes de saúde. A seguir (ver figura 15), pode ser visualizado o encontro na residência do Cacique.

Figura 15 - Encontro com o cacique e algumas lideranças



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Ficamos treze dias na aldeia Karapanatuba – Munduruku. O Povo Munduruku é carismático e acolhedor, e esse contato foi mais uma desconstrução dos estereótipos distorcidos que tínhamos. Nas conversas, nos foi relatado pela comunidade que há dezesseis pessoas surdas, em três aldeias da reserva. Isso elevou ainda mais a nossa motivação em continuar a pesquisa de mestrado sobre a língua indígena de sinais e, ao mesmo tempo, respondeu ao nosso questionamento sobre onde encontrar indígenas surdos, pois enquanto pesquisador da educação especial e da Língua Brasileira de Sinais, sabemos da importância de adentrarmos nas pequenas comunidades e conhecermos as diversas línguas emergentes, além de como os surdos sinalizam para se comunicarem.

A estada na aldeia Karapanatuba teve vários momentos que marcaram o pesquisador, como por exemplo, a receptividade e a importância da marca¹⁶ que que povo tem entre si. Uma dessas marcas é a pintura corporal. Manifestei interesse em realizá-la, e então fomos convidados a fazê-la. Abaixo (ver figura 16), mostramos o resultado do trabalho.

¹⁶ Andar em grupos, conversar na própria língua e as pinturas corporais.

Figura 16 - Pintura Munduruku



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Ao contatar a comunidade local, nós fizemos algumas indagações, até para conhecer um pouco mais sobre a etnia, sua cultura e a forma de se relacionar, visto que igrejas evangélicas estão presentes nas aldeias. Perguntamos a um aluno Munduruku sobre o uso dos artesanatos e as pinturas, isso porque percebemos que alguns eram ligados a essas igrejas, e a resposta foi, “nós usamos os acessórios e as pinturas, porque temos que manter viva a nossa cultura e nossos costumes”.

Em outra ocasião, a convite, visitamos uma residência na qual contamos com a ajuda da D. Dulce para fazer a tradução da língua oral Munduruku para o Português. Um casal de moradores nos apresentou, por meio de narrativas orais, a história do seu povo, a vida na aldeia, as dificuldades e as aspirações para o futuro. Esse foi também um momento marcante para nós. As principais narrativas foram:

A pessoa quando falece é enterrada dentro de casa, e não no cemitério. Os falecidos não podem ser enterrados distante; precisam estar dentro do lar, para que essa pessoa não seja esquecida. Para nós, é importante manter nossa cultura viva, e repassar para as pessoas mais novas. Mostrar que para cada ocasião tem uma pintura diferente, tem dança, a gente faz e fica bonito. (Informação verbal).

Um outro fato que nos chamou a atenção é a divisão entre os Munduruku, chamada de Clã.

Tem o clã branco e o clã vermelho, e não pode haver casamento entre pessoas do mesmo clã. Uma mulher do clã branco só pode se casar com um homem do clã vermelho, e quando nasce o filho, este pertence ao clã do pai, assim como o sobrenome também é do pai. (Informação verbal).

Este comentário me gerou dúvidas, então perguntamos: como sobrenome, se todos são da mesma etnia? E eis a explicação, que embora pertencemos à mesma etnia, os sobrenomes

são diferentes. Por exemplo: tem sobrenome Kaba; Kirixi; Payço, entre outros, mas todos levam o nome da etnia Munduruku no final.

Quanto aos costumes, foi observado que as pessoas ainda agem seguindo as recomendações do pajé. Este foi um dos fatos que vivenciamos: o filho de um casal de estudantes do intercultural adoeceu, e o levaram ao posto de saúde e ao pajé, que orientou que a criança ficasse uma semana em casa de repouso na companhia da mãe, e não deveria sair para lugar nenhum até que estivesse recuperado de uma gripe. A família nos procurou para informar o ocorrido.

A relação das mães indígenas com seus filhos também foi algo que nos despertou o interesse. O simples olhar de uma mãe indígena para o seu filho, na figura abaixo (ver figura 17), ilustra muito bem esse momento. À época, o bebê estava com vinte dias de nascido. Lembramos que já tínhamos ouvido falar que mães indígenas não cuidam dos filhos, porém percebi exatamente o contrário: as vi como mães amáveis e protetoras dos seus filhos, da família e do seu povo. Povo que luta para manter viva a sua cultura, sua história, sua identidade, costumes e tradições. Hoje, tendo contato e pesquisando sobre os indígenas, em especial a etnia Munduruku, temos uma visão diferente.

Figura 17 - Mãe e filho Munduruku



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Os encontros diários com a comunidade foram momentos únicos, especialmente porque tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da cultura local e sua língua – Munduruku. O momento registrado na imagem a seguir foi a dança de agradecimento e encerramento das atividades acadêmicas nessa aldeia (ver figura 18). Podemos perceber a forma de organização para esse momento: os homens, de braços dados, formam um círculo maior na parte externa, enquanto as mulheres, também de mãos dadas, formam outro círculo menor na parte interna.

Após essa formação, inicia-se o ritual da dança. Ora são os homens que cantam, ora são as mulheres, movimentando e batendo com o pé direito no chão.

Figura 18 - Organização para o ritual da dança.



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Percebemos, ao longo da nossa estada na aldeia Karapanatuba, a importância e a valorização que o povo dá aos seus costumes e suas tradições, e isso nos motivou ainda mais a levar esta pesquisa adiante.

4.1.2 Diálogo com os professores: dificuldades encontradas no processo educacional com surdos pelos professores/acadêmicos do curso intercultural indígena

Nesta etapa, entrevistamos 4 professores, sendo 2 professores indígenas do gênero masculino e uma (1) do gênero feminino, que estudam no curso de Educação Intercultural da UEPA, além de uma (1) professora não-indígena, mas que trabalha em aldeias da Terra Indígena Munduruku. Os professores foram identificados como P1, P2, P3 e P4. P2 e P3 possuem alunos surdos indígenas nas suas turmas.

Uma das perguntas que o pesquisador fez, foi para saber se os professores já haviam ministrado aula para estudantes indígenas surdos. Dois professores responderam que não, porém, ouviram relatos sobre as dificuldades na relação professor – aluno com deficiência nas escolas que possuem estudantes surdos matriculados.

Os demais professores (2) responderam que sim, e que os desafios são diversos, principalmente nesse período de aulas remotas, visto que eles não conhecem a Língua de Sinais dos surdos Munduruku e que não há materiais pedagógicos adaptados, e para realizarem as atividades, os professores relataram que “se viram como podem” para que os estudantes não fiquem desassistidos.

Em 2019, o município de Jacareacanga teve 4.869¹⁷ matrículas de discentes indígenas, sendo que 76 eram estudantes indígenas com deficiência, incluindo 10 surdos. Esse quantitativo reforça a necessidade de recursos pedagógicos que venham a fortalecer o uso e difusão da Língua de Sinais Munduruku, além de servir como suporte aos professores que não conhecem a LSM.

A seguir, apresentaremos um diálogo com uma das professoras entrevistadas (identificado como P3), que relata a dificuldade de ensinar crianças indígenas surdas sem ter uma formação adequada ou conhecer a Língua de Sinais que eles utilizam.

Pesquisador: Você já ensinou estudantes surdos?

P3: Já sim! E digo que é muito difícil.

Pesquisador: Quais as dificuldades que você encontrou na educação escolar indígena com esse estudante surdo?

P3: Foi ter que adaptar os conteúdos programáticos, a realidade das turmas e de cada aluno e da comunidade.

Pesquisador: Explica melhor, como foi essa experiência.

P3: Confesso que foi bem difícil, porque a estudante é surda e não oraliza nada, eu tentei dar o meu melhor para ensiná-la. Para explicar as coisas, a conversa era bem difícil. Eu falava através dos gestos e mostrava as coisas, escrevia no papel. Sabe, eu queria muito que tivesse uma capacitação para ensinar essa criança, mas não tive.

Pesquisador: Ela entendia os gestos que você fazia?

P3: Sim, às vezes ela fazia o gesto de quando precisava de algo. Alguns eu entendia, outros não.

Pesquisador: Ela aprendeu a ler e a escrever??

P4: Ler, sim era bem pouco, mas ela lia. Já escrever, percebi que a dificuldade era maior e ela quase não desenvolveu a escrita. (Informação verbal). (P3)

Na entrevista, perguntamos se era importante ter um Minidicionário com a Língua de Sinais Munduruku para utilizar na sala de aula ou para ser usado na disciplina de Libras do curso Intercultural. A receptividade foi a melhor possível, pois de acordo com os relatos dos professores-acadêmicos (2), não há recursos pedagógicos de cunho visual que possam vir a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de indígenas surdos no âmbito local, e que possam atender às especificidades desses discentes, assim como nas disciplinas dos professores de Libras e Educação Especial nas universidades.

Por se tratar de uma entrevista aberta, as conversas com os 4 professores fluíram e ganharam outras veredas, e foram relatados também aspectos culturais próprios da etnia, como as dificuldades que a educação brasileira sempre vivenciou dentro e fora das aldeias, que seriam: falta de estrutura adequada nas escolas; salas com muitos estudantes; ensino multisseriado; falta de merenda escolar; e que às vezes o ensino fica comprometido por se ter pessoas de diferentes idades estudando juntas, gerando assim um déficit no aprendizado dos

¹⁷ Dados do Censo Escolar 2019.

indígenas. Além disso, é apenas um(a) professor(a) que trabalha em aldeias mais distantes, pois este desempenha várias funções na escola.

Diante dos relatos ouvidos, e das dificuldades e possibilidades encontradas na educação escolar indígena, a seguir pode-se conferir a fala de uma professora, em uma conversa cuja ideia era entender como é para um(a) professor(a) não indígena trabalhar com esse público. (identificamos como P1):

O professor não indígena quando vai para as aldeias, na verdade ele é tudo dentro da escala. É uma referência muito grande para a comunidade geral. Cada função dentro da escola é gerida e orientada por nós, os alunos indígenas têm uma atenção e uma vontade muito grande em aprender. Porém nós como professores, muitas vezes ficamos sobrecarregados, porque o trabalho de planejamento das aulas, não em geral, mas digo aulas específicas, por disciplinas, para turmas diferentes e alunos diferentes, já requer uma atenção maior por parte do professor, além disso, temos que limpar e organizar a escola em geral.

Orientamos e ajudamos os professores indígenas que têm dificuldade de trabalhar o planejamento que é proposto pela secretaria de educação. De adaptar esses planejamentos à realidade das aldeias. Além das muitas outras dificuldades: falta de estrutura, falta de recursos pedagógicos específicos. A maioria das aldeias não têm energia, eu já passei 3 meses sem saber o que é uma energia elétrica. Por isso, para trabalhar na educação escolar indígenas é desafio, temos que usar nossa criatividade e trabalhar com o que se tem, porque é bom ensinar e ver que eles gostam de aprender. Eles, os indígenas, crianças e adultos são assim. (informação verbal). (P1)

Em outro momento, a conversa foi com um professor indígena e acadêmico da licenciatura intercultural da UEPA (vamos chamá-lo de P2), que trabalha em escolas da TI Munduruku. Ele expressou entusiasmo pela possibilidade de ter e poder trabalhar com um material que possa difundir a comunicação sinalizada entre seus estudantes e a comunidade em geral. Quando ministramos aula da disciplina Libras no curso de licenciatura intercultural indígena, o entrevistado considerou a experiência significativa, e comentou que lhe despertou interesse em desenvolver pesquisas e conhecer mais acerca da Libras e principalmente da LSM.

O quarto professor (P4) considera iniciativas como essa do Minidicionário muito importantes, visto que o município fica distante dos centros urbanos e o acesso aos recursos e às tecnologias não é tão fácil, principalmente para se desenvolver trabalhos nas aldeias. Percebemos nas falas dos professores a importância de haver materiais específicos e acessíveis para o ensino diferenciado aos estudantes surdos e para o curso Intercultural na disciplina Libras, pois há a necessidade de reconhecer a língua dos surdos da etnia Munduruku como diferenciada da Libras.

Observamos ao longo da nossa estada com os Munduruku que há um anseio por melhorias no processo educacional, e que eles desejam ter acesso a recursos e serviços que possam trazer mudanças no dia a dia sem que eles percam seus costumes, os aspectos culturais e suas tradições. Por isso, consideramos que o produto é de caráter inclusivo, criativo e

inovador, visto que não há nenhuma pesquisa no Brasil que trate sobre os indígenas Munduruku que são surdos.

Ao longo dessas escutas, pudemos mais vez evidenciar o que já tínhamos constatado em sala de aula no período letivo da licenciatura intercultural: que precisamos avançar com as pesquisas, principalmente quanto ao reconhecimento e implantação de uma educação diferenciada aos indígenas surdos, pois embora os professores que trabalham nas aldeias criem mecanismos para trabalhar com esses estudantes, percebemos que há um anseio de avançar por uma inclusão que de fato abarque a todos, respeitando as singularidades e especificidades de aprendizado de cada aluno. Essas entrevistas abertas proporcionaram uma liberdade nas falas, pois as perguntas foram respondidas dentro de uma conversação informal e as escutas nos encheram de confiança em prosseguir trilhando nossos passos a fim de conceber o Minidicionário da LSM.

4.2 Na trilha dos Sinais

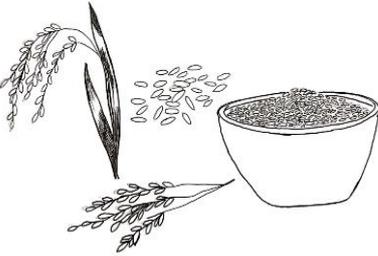
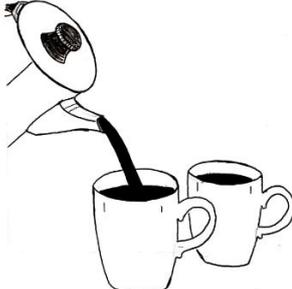
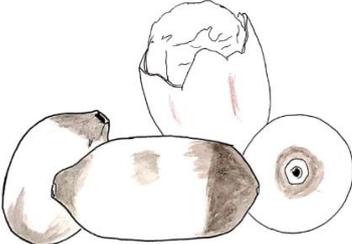
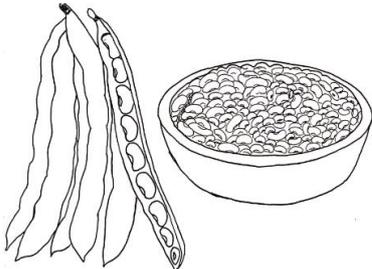
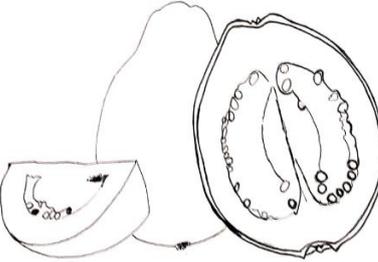
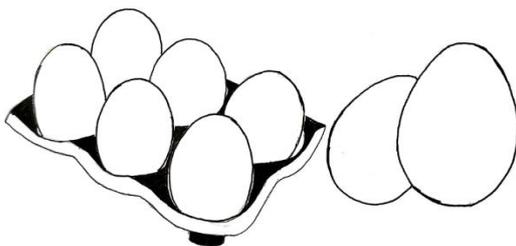
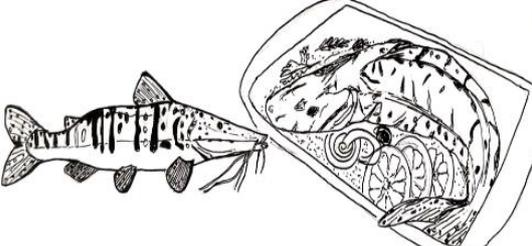
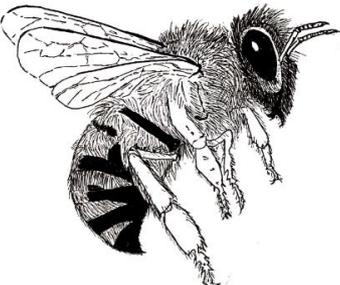
Esta subseção foi organizada para apresentar a análise dos procedimentos adotados para: 1) captura/registro dos sinais-terminos da LSM de forma remota e presencial; 2) identificação dos parâmetros dos sinais-terminos e apropriação pelo pesquisador; 3) registro em foto e sistematização dos sinais-terminos na ficha terminográfica; 4) validação dos sinais-terminos junto à comunidade surda do povo Munduruku.

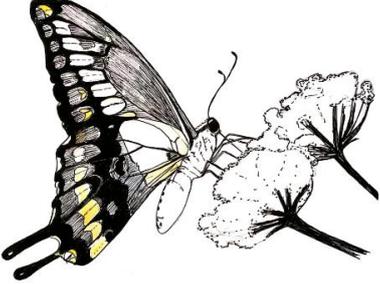
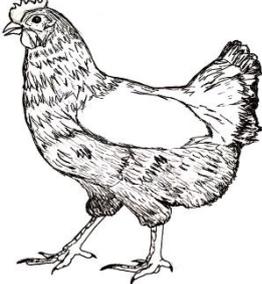
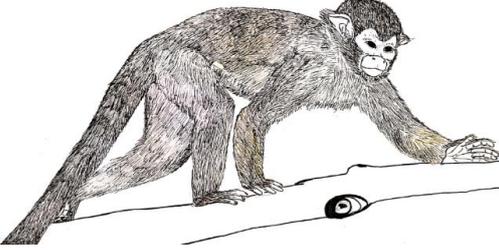
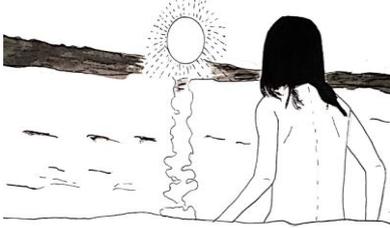
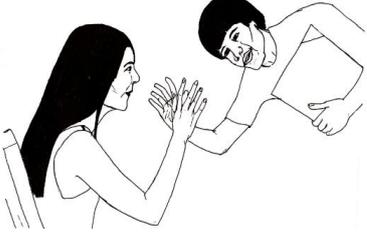
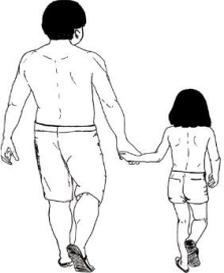
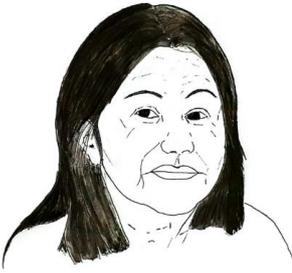
4.2.1 Captura/registro dos sinais-terminos da LSM de forma remota e presencial

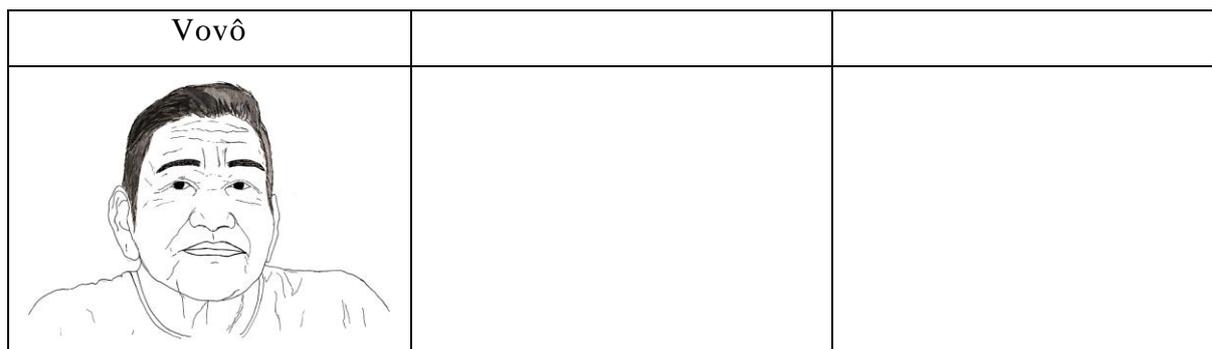
Após diálogos com pessoas da aldeia e o aceite por parte dos indígenas para fazer os registros de forma remota, enviamos o roteiro pelo *WhatsApp* com instruções para a captura dos sinais. A instrução era a seguinte: sinalizar de forma individual cada palavra/imagem, de acordo com o que você usa no diálogo com outros surdos na sua ou em outras aldeias da Terra Indígena Munduruku. A seguir (ver quadro 7), demonstraremos como se deu a organização do roteiro para a filmagem dos sinais-terminos.

Quadro 9 - Roteiro para captura dos sinais-terminos (remoto)

| Relação de palavras/imagens – para captura de sinais | | |
|---|-------|--------|
| Açaí | Arroz | Banana |

| | | |
|---|--|---|
|  |  |  |
| <p>Café</p> | <p>Carne</p> | <p>Cupuaçu</p> |
|  |  |  |
| <p>Feijão</p> | <p>Goiaba</p> | <p>Melancia</p> |
|  |  |  |
| <p>Ovo</p> | <p>Peixe</p> | |
|  |  | |
| <p>Animais</p> | | |
| <p>Abelha</p> | <p>aranha</p> | |
|  |  | |

| | | |
|---|--|---|
| Borboleta | Galinha | |
|  |  | |
| Macaco | Preguiça | |
|  |  | |
| Cumprimentos/saudação | | |
| Bom dia | Boa tarde | Boa noite |
|  |  |  |
| Tudo bem | Tchau | Obrigado |
|  |  |  |
| Família | | |
| Mãe | Papai | Vovó |
|  |  |  |



Fonte: Ferreira (2020).

Após realizada a captura pelas pessoas que participaram diretamente do processo (Professores indígenas, licenciandos do curso Intercultural; responsável pela filmagem; a intérprete local; três surdos), o material foi enviado para o pesquisador. Para o segundo momento, que foi presencial, organizamos a dinâmica para a captura dos sinais, com a presença das mesmas pessoas, e as imagens foram apresentadas por meio de vídeo e por meio das imagens impressas.

Os sinais foram filmados novamente. Como resultado, 17 foram capturados no formato remoto e 42 no formato presencial, totalizando 59 sinais-termos. A lista de palavras dos dois momentos pode ser vista no quadro a seguir (ver quadro 8). O quadro contém as descrições elaboradas pelo autor para ajudar a sistematizar e categorizar por momento de captura. São elas: Português; Munduruku; capturado?; categoria do sinal.

Quadro 10 - Lista de palavras de sinais capturados

| LISTA DE PALAVRAS PARA CAPTURA DE SINAIS | | | | |
|---|------------------|------------------|-------------------|------------------|
| PARTE I – CAPTURA REMOTA | | | | |
| | Português | Munduruku | Capturado? | Categoria |
| 1. | Bom dia | Wuykabia | Sim | cumprimento |
| 2. | Meio-dia | Kaxicuḡ | Sim | cumprimento |
| 3. | Tudo bem | Xipat | Sim | cumprimento |
| 4. | Papai | Bay-bay | Sim | Família |
| 5. | Mamãe | Oxi | Sim | Família |
| 6. | Vovó | Awa wa | Sim | Família |
| 7. | Aranha | Doa | Sim | Animais |
| 8. | Macaco | Tawe | Sim | Animais |
| 9. | Peixe | Axima | Sim | Animais |
| 10. | Galinha | Sapokay | Sim | Animais |

| | | | | |
|------------------------------|-----------|--------------|-----|-----------|
| 11. | Café | Capedi | Sim | Alimentos |
| 12. | Arroz | Aroida | Sim | Alimentos |
| 13. | Cupuaçu | Karoba | Sim | Alimentos |
| 14. | Açaí | Asai'a | Sim | Alimentos |
| 15. | Banana | Akoba | Sim | Alimentos |
| 16. | Melancia | baraxi'a | Sim | Alimentos |
| 17. | Mel | E it | Sim | Alimentos |
| PARTE II – PRESENCIAL | | | | |
| 18. | Boa noite | Wuykabiõ | Sim | Saudação |
| 19. | Tchau | Cum on | Sim | Saudação |
| 20. | Abacate | Bakati'a | Sim | Alimentos |
| 21. | Caju | Murusuda | Sim | Alimentos |
| 22. | Goiaba | Koyawa'a | Sim | Alimentos |
| 23. | Laranja | Jarã'a | Sim | Alimentos |
| 24. | Uva | Ova'a | Sim | Alimentos |
| 25. | Feijão | Wetuy'ba | Sim | Alimentos |
| 26. | Bolacha | Boraxa'a | Sim | Alimentos |
| 27. | Carne | Iên | Sim | Alimentos |
| 28. | Chocolate | Xokorati | Sim | Alimentos |
| 29. | Leite | Reitidi | Sim | Alimentos |
| 30. | Ovo | Top'as | Sim | Alimentos |
| 31. | Abelha | Karao'a | Sim | Animais |
| 32. | Arara | Parawa | Sim | Animais |
| 33. | Barata | Wexik'a | Sim | Animais |
| 34. | Borboleta | Warepupu'dup | Sim | Animais |
| 35. | Cachorro | Akerice | Sim | Animais |
| 36. | Cobra | Puybu | Sim | Animais |
| 37. | Escorpião | Dat | Sim | Animais |
| 38. | Formiga | Dasupsup | Sim | Animais |
| 39. | Gato | Pixaça | Sim | Animais |
| 40. | Jabuti | Poy | Sim | Animais |
| 41. | Jacaré | Apat | Sim | Animais |
| 42. | Pato | Ipsoy | Sim | Animais |

| | | | | |
|-----|-----------------------|-------------------|-----|---------|
| 43. | Porco | Dajebaro | Sim | Animais |
| 44. | Preguiça | Hay | Sim | Animais |
| 45. | Sapo | Korekore | Sim | Animais |
| 46. | Escrever | Imubararaḡ | Sim | Verbos |
| 47. | Cantar | Pibodom | Sim | Verbos |
| 48. | Gritar | Jewawam | Sim | Verbos |
| 49. | Dançar | Da'i ip | Sim | Verbos |
| 50. | Brincar | Kaypatpan | Sim | Verbos |
| 51. | Ajudar | Ibuywat | Sim | Verbos |
| 52. | Ler | Taperadup | Sim | Verbos |
| 53. | Brigar | Jewaokakam | Sim | Verbos |
| 54. | Andar | Wururun | Sim | Verbos |
| 55. | Nadar | Jedokdon | Sim | Verbos |
| 56. | Pular | Jejorom | Sim | Verbos |
| 57. | Cortar | Takan | Sim | Verbos |
| 58. | Comprar | Ibam | Sim | Verbos |
| 59. | Conversar ao Telefone | Kawen-terefoni be | Sim | Verbos |

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

No quadro acima é possível observar que das 59 palavras ou sinais-termos, houve 5 categorias levantadas/organizadas: alimentos; animais; cumprimento; família; verbos. Na primeira captura, realizada de forma remota, não obtivemos muitos registros de sinais em relação ao presencial, assim como não conseguimos capturar verbos sinalizados, por exemplo.

Na sequência, passamos a organizar os sinais em fotos e sistematizá-los na ficha terminográfica (ver quadro 9). Diante do material organizado, passamos para a fase de validação dos sinais-termos coletados, que serão mais bem detalhados logo abaixo, no item 4.2.2.

4.2.2 Identificação dos parâmetros dos sinais-termos e apropriação pelo pesquisador

Com os sinais-termos capturados, passamos para o processo de identificação fonológica de cada um; para isso, nos debruçamos no aprendizado de apropriação da LSM. Assistimos aos vídeos, treinamos e aprendemos a execução de cada sinal-termo. Percebemos, porém, que os sinais-termos da LSM, ao longo de sua execução, têm uma ação com começo, meio e fim

representativa e significativa. Por exemplo, tomar café: ação 1) gira-se a mão em movimento semicircular, com os dedos fechados unidos pelas pontas (o ato de adoçar o café); ação 2) leva-se a mão até a boca, representando o ato de tomar café.

Nesse processo de apropriação e identificação dos aspectos fonológicos dos sinais da LSM, percebemos que há algumas configurações de mãos que são diferenciadas e específicas e que não foram localizadas em outra Língua de Sinais. Por isso, foi necessário criar e organizar um conjunto de configurações de mãos da LSM a partir dos sinais-terminos registrados, para atender a alguns critérios da ficha terminográfica. Dentre essas configurações de mãos diferenciadas, podemos destacar as seguintes: 4, 7, 8, 9, 10, 11 e 16. O conjunto completo pode ser visualizado na figura abaixo (ver figura 19).

Figura 19 - Conjunto de Configurações de Mãos da LSM



Fonte: elaboração própria, a partir dos sinais da LSM (2021).

4.2.3 Registro em foto e sistematização dos sinais-terminos na ficha terminográfica

Como citado na seção “caminhos metodológicos”, após a captura dos sinais foi necessário treinar para nos apropriarmos da execução dos sinais-terminos. Na sequência,

registramos em foto e sistematizamos individualmente na ficha terminográfica. Destacamos a importância da ficha terminográfica na sistematização e catalogação de línguas de sinais, pois trata-se de um instrumento fundamental que visa além de organizar os sinais por categoria, corrigir possíveis equívocos fonológicos.

Para esta pesquisa, a ficha terminográfica foi elaborada com base no modelo utilizado por Ribeiro (2013) que diz que:

A ficha terminológica é um elemento muito importante na organização de repertórios terminológicos e um dos itens fundamentais para a geração de um glossário. Pode ser definida como um registro completo e organizado de informações referentes a um dado termo. De acordo com cada pesquisa, a ficha terá suas especificidades podendo ser feita sob forma de registro informatizado ou, [...] em formato de papel (RIBEIRO, 2013, p. 50).

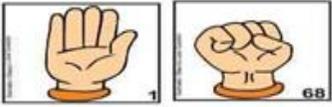
Ajustamos a ficha terminográfica de acordo com as especificidades desta pesquisa. Para a sistematização, validação e adequação dos sinais-termos da etnia Munduruku, usamos na descrição os parâmetros das Línguas de Sinais, para que não haja erros conceituais. Para tanto, utilizamos como referência o autor Felten (2016) que postula a necessidade da utilização desses parâmetros:

os parâmetros fonológicos da Libras, a saber, Configuração de Mão (CM), Movimento (M) e Ponto de Articulação (PA), considerados primários. E dos outros dois parâmetros considerados secundários, Orientação da Palma da Mão (OP) e as Expressões Não Manuais (Expressões Faciais e Corporais) (FELTEN, *ibidem*, p. 95).

Diante do exposto, a ficha terminográfica que utilizamos foi organizada da seguinte forma: título; número da ficha e do registro; os sinais-termos da Língua Munduruku; os sinais-termos da Libras. Abaixo dos sinais estão as línguas Munduruku e Portuguesa, na modalidade escrita; na sequência, temos a definição e o exemplo de uso, a classificação gramatical, e os cinco parâmetros das Línguas de Sinais. A seguir, apresentaremos a ficha terminográfica com as devidas informações (ver quadro 9).

A ficha terminográfica foi importante para organizar as duas línguas, com o propósito de perceber as diferenças entre os seus conceitos, suas gramáticas e os seus parâmetros, características essenciais para a construção de dicionários de Línguas de sinais.

Quadro 11 - Ficha terminográfica como sistematização dos sinais -termo (versão inicial)

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| Número da ficha | RN051 | |
| | LSM | Libras |
| Sinal Sinal |  |  Fonte: Capovilla (et al, 2017) |
| | Munduruku escrito: Ibuywat | Português Escrito: Ajudar |
| Definição | Prestar auxílio, prestar socorro ou solidariedade ao próximo. Ex. na língua munduruku: ga'a buk ite asubuy wan imu'ûyam. | Prestar auxílio, prestar solidariedade ao próximo. Ex. na língua portuguesa: é bom ajudar o próximo, faz bem para alma. |
| Categoria | Verbos | Verbos |
| Classificação Gramatical | Verbo transitivo | Verbo transitivo |
| Configuração de Mão |  |  |
| Movimento | Retilíneo | Retilíneo |
| Ponto de Articulação | Espaço neutro em frente ao corpo e vai até em frente a testa | Espaço neutro em frente ao corpo |
| Direção/orientação | Mão direita aberta, na horizontal, palma para baixo. Mão esquerda com os dedos curvados, palma para baixo, segurando a mão direita. | Mão direita aberta, na horizontal, palma para cima. Mão esquerda em S, palma para trás, sobre a mão direita. |
| Expressão não manuais | Sem expressão | Sem expressão |

Fonte: adaptado pelo autor, com base em Ribeiro (2013).

4.2.4 Validação dos sinais-termos junto à comunidade surda Munduruku

O retorno com o grupo local para a validação de cada sinal organizado na ficha terminográfica é algo primordial para a construção de glossários e dicionários de línguas de sinais. Segundo Nascimento (2016, p. 151), a validação dos sinais-termos se faz necessária para verificar se eles estão em conformidade com as regras morfológicas e fonológicas das Línguas de Sinais. Ainda de acordo com a autora, as sessões de validação são para avaliar o conteúdo semântico dos sinais. Este processo é de suma importância para a inserção e ajuste de conteúdo, ajustes semânticos e fonológicos dos sinais-termos.

Para a validação dos sinais-termos da LSM, iniciamos apresentando aos informantes da pesquisa os vídeos dos sinais capturados; porém, percebemos um certo desconforto, então passamos a mostrar os sinais que estavam impressos na ficha terminográfica, e a partir desse momento, o trabalho fluiu a contento, pois os sinais foram organizados na ficha de acordo com a ordem da gravação.

Além da ficha terminográfica, utilizamos a ficha de avaliação/validação com foco nos parâmetros das Línguas de Sinais. Esta avaliação é necessária para a análise de cada sinal. Inicialmente, 42 sinais-termos foram aprovados sem a necessidade de ajustes e 17 precisaram de correções nos parâmetros fonológicos. Após as correções, mostramos novamente os sinais para as participantes, que os aprovaram, e com isso registramos e validamos um total de 59 sinais-termos da LSM.

A seguir, pode-se visualizar o documento que lançamos mão para a validação e o registro dos sinais-termos junto aos indígenas Munduruku. A ficha dispõe das seguintes informações: identificação da ficha; identificação dos avaliadores/validadores; local onde se deu a pesquisa; número do registro; a palavra do sinal registrado; o número da gravação. Assim, como os critérios avaliativos e os parâmetros das Línguas de Sinais, essas informações são relevantes, pois:

devem-se registrar informações tais como: nome do informante, idade, sexo, data de gravação e transcrição, contexto, tipo de dados coletados, duração da coleta, entre outros. Tais informações podem ser chamadas de ‘catalogação’ e são vitais para se entender o que se documentou (FARGETTI, 2013 *apud* SUMAIO, 2014, p. 64-65).

Abaixo, segue a ficha de registro e validação dos sinais-termos da Língua de Sinais Muduruku (ver quadro 10). A ficha contém o nome dos validadores, o número da gravação e os critérios avaliativos que envolveram os parâmetros da Libras. Cada parâmetro seguia as recomendações “aprovado” e “para correção”. Constatamos que 17 sinais precisariam de ajustes, e explicitaremos o que aconteceu em cada caso.

Para os sinais RN007 (doa), RN008 (tawe), RN012 (aroida), RN015 (akoba) e RN022 (koyawa'a), foi necessário ajustar o movimento, visto que eles não atendiam o requisito do parâmetro movimento. Já os sinais RN013 (karoba), RN016 (baraxi'a) e RN050 (kaypatpan) precisaram ser sinalizados e fotografados novamente, pois os primeiros registros apresentados não atendiam os parâmetros da LSM. Para o RN010 (sapokay), foi necessário ajustar a configuração dos braços, pois o sinal apresentado não atendeu o requisito do parâmetro de configuração. No RN011 (kapedi), precisou-se incluir a terceira imagem do sinal, que representa o ato de tomar café.

Para o sinal RN023 (jarã'a), foi ajustada a expressão facial, pois no primeiro exemplo apresentado não havia expressão, e no RN025 (wetuy'ba), a primeira imagem do sinal (que representa mexer) foi modificada, haja vista que o primeiro exemplo apresentado não atendeu os parâmetros da LSM. Já em relação ao RN026 (boraxa'a), foi necessário ajustar a configuração da mão e o movimento que representa o ato de comer.

No RN030 (top'sa), a configuração de mão que representa o ovo e o movimento que representa o ato de comer, precisaram de ajustes. O RN039 (pixaça) foi ajustado quanto à configuração de mãos. Para o RN040 (poy), foi necessário ajustar a configuração de mãos da primeira imagem do sinal, e o RN055 (Jejorom) foi refeito e incluso na ficha, pois o primeiro havia sido excluído.

Quadro 12 - Ficha de validação juntos aos indígenas Munduruku

| FICHA DE VALIDAÇÃO JUNTO AOS INDÍGENAS MUNDURUKU | | |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| Registro e validação dos sinais-termos para construção do glossário Munduruku | | |
| Nomes dos validadores: | | |
| (X) Intérprete da Língua de Sinais da comunidade Munduruku: | | |
| (X) Surdo Munduruku: | | |
| Local: Terra Indígena Munduruku | Comunidade: Karapanatuba | Data: 08/12/2020 |
| Nº: RN001 | Sinal: Wuykabia | Gravação nº: 001 |
| Critérios avaliativos | | |
| Parâmetros do sinal | Observações para correção | |
| Configuração de mão: (X) aprovado () para correção | | |
| Movimento: (X) aprovado () para correção () sem movimento | | |

| | |
|--|--|
| Direção e/ou orientação: (X) aprovado () para correção | |
| Ponto de Articulação: (X) aprovado () para correção | |
| Expressão não manuais: () aprovado () para correção (X) não há esse parâmetro no sinal | |
| Observações adicionais: | |

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

É importante destacar que os sinais que foram classificados com o destaque “para correção” foram refeitos e filmados novamente, e o procedimento repetiu-se do dia posterior até a aprovação de todos os sinais. Esse trabalho foi importante para qualificar os sinais a serem apresentados no produto final – O Minidicionário digital da LSM.

Após esse processo de validação dos sinais-termos, iniciamos a concepção e organização do produto, contendo o formato (design) e o conteúdo. A organização dos conteúdos com os sinais-termos é de caráter plurilíngue, com entrada a partir dos objetos correspondentes aos sinais-termos, Língua de Sinais Munduruku, Língua Brasileira de Sinais e, em seguida, com a língua Munduruku e o Português, ambas na modalidade escrita.

5 MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LINGUA DE SINAIS MUNDURUKU -LSM

Nesta seção, apresentaremos o Minidicionário fruto desta pesquisa. Começando pela descrição do produto em si - quem será o possível público-alvo do Minidicionário da Língua de Sinais Munduruku, e o formato que será disponibilizado. Por fim, descreveremos o processo de validação do Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku junto ao painel de especialistas.

5.1 Descrição do produto em si

O produto fruto desta pesquisa de mestrado é um Minidicionário da Língua de Sinais Munduruku, que será disponibilizado em formato digital (e-book), de acordo com o documento de área de ensino pertencente à categoria de mídias educacionais. O Minidicionário foi idealizado e organizado em duas línguas de sinais e duas línguas da modalidade escrita, a saber: Língua de Sinais Munduruku; Língua Brasileira de Sinais; Munduruku; Português. Esta organização se deu pelo fato de que as pessoas que participaram como informantes deste estudo escrevem, falam e compreendem três línguas, duas na modalidade oral e escrita e uma de sinais, nesse caso, a LSM.

Não foi tarefa fácil decidir a quem se destinaria este Minidicionário, por acreditarmos que além de contemplar o ensino superior, este produto também poderia ser utilizado por professores que atuam diretamente com os estudantes surdos indígenas do povo Munduruku e/ou por qualquer pessoa que tenha interesse em conhecer e aprender a Língua de Sinais da etnia em questão, pois a partir da apropriação dos sinais dessa língua espaço-visual, acreditamos que a comunicação e interação entre surdos e ouvintes flua, e que o processo de inclusão social aconteça naturalmente.

Ribeiro (2013, p. 91) diz que “Para a criação de uma obra terminográfica, faz-se necessário tomar várias decisões que nortearão a confecção do trabalho. Uma dessas decisões é definir para quem a obra se destina”. Visando atender ao escopo do PPGCIMES, este produto destina-se a docentes e discentes das licenciaturas, principalmente à licenciatura intercultural indígena, que ao discutirem e trabalharem conteúdo da Língua Brasileira de Sinais e/ou a disciplina Educação Especial, possam incorporar o uso de sinais indígenas, em especial os Sinais da Língua Munduruku.

O Minidicionário da LSM foi organizado em ordem alfabética e por categoria. Para Faulstich (2011, s/p) “A categoria gramatical é um dos critérios para classificar partes do sistema linguístico. O dicionário de língua comum contempla entradas com todas as classes de palavras registradas nas gramáticas tradicionais”. Com isso, a estrutura do Minidicionário e os

conteúdos foram organizados conforme pode ser visualizado a seguir. A parte pré-textual contempla: capa e contracapa; folha de rosto; agradecimentos; sumário; apresentação.

Já a parte textual é composta por: PARTE I – Contextualização - (1.1 uma breve contextualização sobre Línguas de Sinais; 1.2 Conheça a Terra Indígena Munduruku; 1.3 Configuração de Mãos da Libras e da LSM) e PARTE II – Minidicionário da LSM e da Libras – (2.1 alimentos; 2.2 animais; 2.3 cumprimento; 2.4 família; 2.5 verbos; referências; sobre o autor). Logo abaixo (ver figura 20), mostramos de forma objetiva a estrutura do Minidicionário.

Figura 20 - Organização do Minidicionário da LSM



Fonte: adaptado de guia do profissional do livro¹⁸

¹⁸ Disponível em: <https://www.letracapital.com.br/estrutura-do-livro-como-a-publicacao-deve-ser-organizada>. Acesso em: 27 mar. 2021.

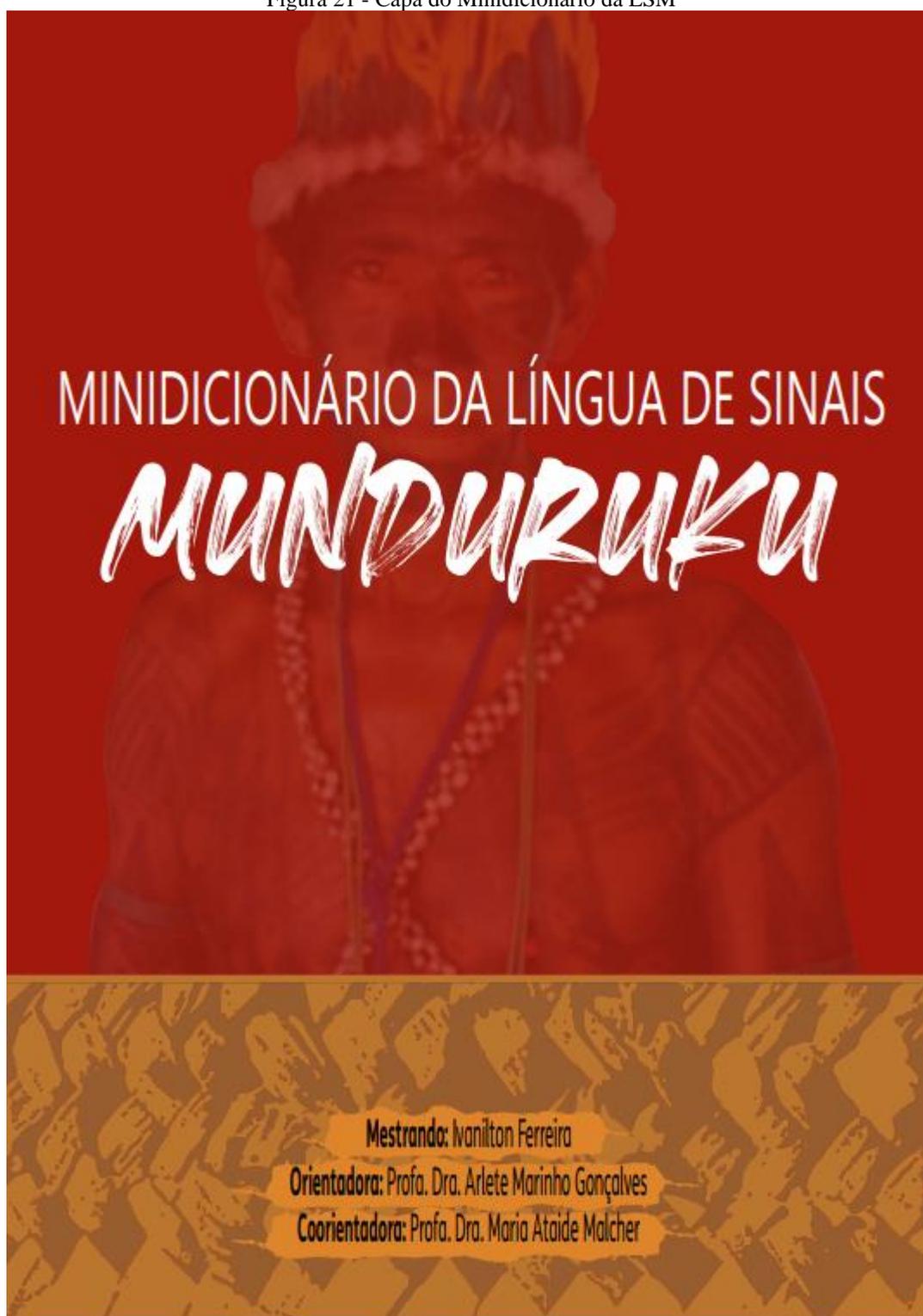
Sabemos que a criação e divulgação de dicionários ou glossários de Línguas de Sinais não é novidade; todavia, o Minidicionário da LSM é inédito no Brasil, fato este que constatamos ao realizarmos o estado da arte. Acreditamos, portanto, que o fruto de nossa pesquisa pode causar impactos significativos no ensino da Língua de Sinais indígena e conseqüentemente no cotidiano de estudantes surdos e professores nas aldeias indígenas.

De forma direta, buscamos incluir no Minidicionário elementos que atendam às especificidades visuais das Línguas de Sinais, da língua Munduruku e do Português na modalidade escrita. Com isso, acreditamos que este produto possa ter impacto significativo, tanto em contexto educacional quanto inclusivo e social. Para isso, buscamos validar junto à comunidade surda da etnia Munduruku e ao painel de especialistas. Diante do exposto, a seguir, podemos visualizar elementos que compõem o produto.

5.1.1 Capa

Destacamos que a capa foi pensada a partir de traços culturais da etnia Munduruku. O vermelho é predominante e, ao fundo, temos uma imagem de um ancião da mesma etnia, usando cocar, artesanatos e a pintura corporal, que representam um povo guerreiro. Além disso, simbolizam a força e a determinação de vencer os obstáculos do dia a dia; com isso, acreditamos que esta capa é uma forma de dar visibilidade ao povo Munduruku. Abaixo, segue a imagem da capa do Minidicionário da LSM (ver figura 21).

Figura 21 - Capa do Minidicionário da LSM



Fonte: adaptado de FUNAI/PPTAL/GTZ (2008).

5.1.2 Organização da parte I do Minidicionário digital da LSM

A primeira parte do Minidicionário foi pensada e organizada com uma breve contextualização sobre Línguas de Sinais, para falar que as L.S não são universais e a importância de se registrar sinais de pequenas comunidades surdas, visando ao respeito e à

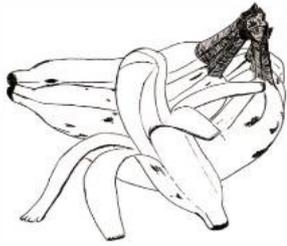
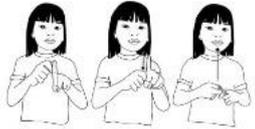
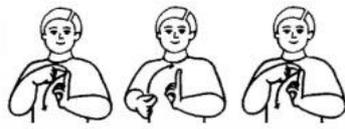
garantia dos direitos das pessoas que pertencem a essa minoria linguística, conforme preveem as políticas públicas de educação especial e inclusiva.

Na subseção 1.2, apresentamos o município ao qual a Terra Indígena Munduruku pertence e a aldeia lócus da pesquisa, além de disponibilizarmos alguns dados acerca do quantitativo de estudantes indígenas com e sem deficiência matriculados no município de Jacareacanga, assim como informações sobre as famílias que habitam na aldeia Karapanatuba. Por fim, fazemos uma breve explicação sobre as configurações de Mãos da Libras e da LSM, enfatizando que a configuração da LSM vem com a descrição de cada uma das suas formas. Ressaltamos que essa descrição é importante para a execução dos sinais e para a melhoria na comunicação do surdo. Além disso, a numeração das páginas vem com o grafismo da etnia, isso porque, ao longo do desenvolvimento do produto, procuramos contemplar elementos da cultura Munduruku.

5.1.3 Organização da parte II do Minidicionário

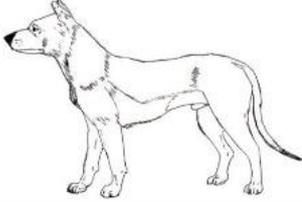
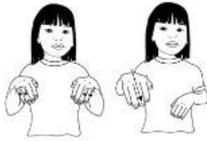
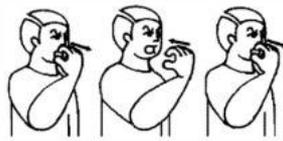
A parte II do Minidicionário apresenta os sinais-terms catalogados e validados na Língua Munduruku e na Língua Brasileira de Sinais, bem como outras informações importantes, tais como a língua Munduruku e o Português na modalidade escrita, a definição e exemplo de uso das palavras, além da categoria, classificação gramatical, gênero e informações acerca dos parâmetros das Línguas de Sinais. Ademais, os temas/conteúdos foram organizados por ordem alfabética e por categoria, conforme pode-se visualizar a seguir: 2.1 alimentos; 2.2 animais; 2.3 cumprimento; 2.4 família; 2.5 verbos. A organização dos sinais da LSM está em ordem alfabética, de acordo com o Munduruku escrito. Destacamos que os exemplos de uso das palavras da Língua Munduruku oral e escrita foram pensados a partir da realidade e do contexto cultural da comunidade local; assim, definimos as informações que fazem parte do Minidicionário. A seguir (ver figuras 22, 23, 24, 25 e 26), demonstraremos a estrutura interna, dividida por temas.

Figura 22 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria alimentos

| LSM | | LIBRAS |
|---|--|---|
|  | |  |
|  | | |
| | Munduruku escrito: Akoba | Português Escrito: Banana |
| DEFINIÇÃO | Planta da família musaceae, originária do sudeste da Ásia e que se adaptou em regiões com clima tropical, seu fruto é muito nutritivo. Ex. na língua munduruku: konet i akoba yo yoi ba oi eju ¹ . | Planta da família musaceae, originária do sudeste da Ásia e que se adaptou em regiões com clima tropical, seu fruto é muito nutritivo. Ex. na língua portuguesa: o consumo da banana pode trazer vários benefícios à saúde e previne contra doenças. |
| CATEGORIA | Alimentos | Alimentos |
| CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL | Substantivo | Substantivo |
| GÊNERO | Feminino | Feminino |
| CONFIGURAÇÃO DE MÃO |  |  |
| MOVIMENTO | Movimento retilíneo | Movimento semicircular |
| PONTO DE ARTICULAÇÃO | Espaço neutro em frente ao corpo | Espaço neutro em frente ao corpo |
| DIREÇÃO/ORIENTAÇÃO | Palma da mão direita virada para baixo, em A. Palma da mão esquerda para baixo em D. | Mão direita fechada, palma para baixo, dedo polegar e o indicador distendidos e unidos pelas pontas. Mão esquerda em D, na vertical, palma para direita. Move-se a mão direita para baixo duas vezes. |
| EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS | Sem expressão | Sem expressão |

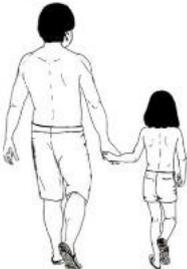
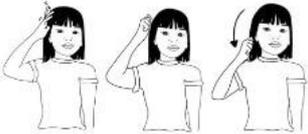
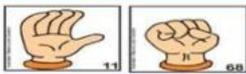
¹O lanche foi banana amassada com farinha.

Figura 23 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria animais

| LSM | | LIBRAS |
|---|---|---|
|  |  |  |
| | Munduruku escrito: Akerice | Português Escrito: Cachorro |
| DEFINIÇÃO | Animal quadrúpede da família dos canídeos. Há várias raças de cachorros. Ex. na língua munduruku: akirice wuy buy owat wat jeorok am ¹ . | Animal quadrúpede da família dos canídeos. Há várias raças de cachorros. Ex. na língua portuguesa: os cachorros são ótimas companhia para o homem, algumas raças servem de guia para pessoas cegas. |
| CATEGORIA | Animais | Animais |
| CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL | Substantivo | Substantivo |
| GÊNERO | Masculino | Masculino |
| CONFIGURAÇÃO DE MÃO |  |  |
| MOVIMENTO | Semicircular e retilíneo | Retilíneo |
| PONTO DE ARTICULAÇÃO | Em frente ao corpo | Em frente à boca |
| DIREÇÃO/ORIENTAÇÃO | Mãos abertas, na horizontal, palmas para baixo, dedos ligeiramente curvados para baixo. | Mão aberta, na vertical, palma para trás, dedos curvados e ligeiramente separados em frente à boca. |
| EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS | Sem expressão | Expressão contraída |

¹O cachorro nos ajuda a caçar.

Figura 24 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria família

| LSM | | LIBRAS |
|---|--|--|
|  |  |  |
| | Munduruku escrito: Bay-bay | Português Escrito: Papai |
| DEFINIÇÃO | Homem que tem filho. Ex. na língua munduruku: bay bay oju pigagam ¹ . | Homem que tem filho. Ex. na língua portuguesa: O papai foi trabalhar |
| CATEGORIA | Família | Família |
| CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL | Substantivo | Substantivo |
| GÊNERO | Masculino | Masculino |
| CONFIGURAÇÃO DE MÃO |  |  |
| MOVIMENTO | Semicircular | Retilíneo |
| PONTO DE ARTICULAÇÃO | Cabeça, próximo da têmpora. | Queixo e diante da boca |
| DIREÇÃO/ORIENTAÇÃO | Mão direita aberta, palma para esquerda, seguido de mão fechada próximo da têmpora esquerda. | Mão direita em C, palma para cima, tocando no queixo, movimenta-se a mão para baixo. Mão direita em S, palma para frente, beijando-se o seu dorso. |
| EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS | Sem expressão | Sem expressão |

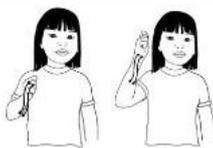
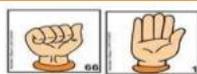
¹O papai foi pescar.

Figura 25 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria saudação

| LSM | | LIBRAS |
|---|--|--|
|  |  |  |
| | Munduruku escrito: Cum òn | Português Escrito: Tchau |
| DEFINIÇÃO | Ato de dizer até logo, adeus. Ex. na língua munduruku: cum òn gejjom cuy acekawen ¹ . | Ato de dizer até logo, adeus. Ex. na língua portuguesa: tchau, assim que chegar avisa. |
| CATEGORIA | Cumprimento | Cumprimento |
| CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL | Interjeição e substantivo | Interjeição e substantivo |
| GÊNERO | Masculino | Masculino |
| CONFIGURAÇÃO DE MÃO |  |  |
| MOVIMENTO | Semicircular | Semicircular |
| PONTO DE ARTICULAÇÃO | Espaço neutro na altura do ombro | Espaço neutro na altura do ombro |
| DIREÇÃO/ORIENTAÇÃO | Mão aberta na vertical, palma para frente, em frente ao ombro. | Mão aberta na vertical, palma para frente, em frente ao ombro. |
| EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS | Sem expressão | Sem expressão |

¹Tchau, depois nos falamos.

Figura 26 - Página do conteúdo do Minidicionário da LSM – categoria verbos

| LSM | | LIBRAS |
|---|---|---|
|  | |  |
| Munduruku escrito: Da'i ip | | Português Escrito: Dançar |
| DEFINIÇÃO | Executar passos ou movimentar o corpo seguindo um determinado ritmo, pode ser individual ou em dupla. Ex. na língua munduruku: cekay dijan ma wuyju wuyce da'i ¹ . | Executar passos ou movimentar o corpo seguindo um determinado ritmo, pode ser individual ou em dupla. Ex. na língua portuguesa: gosto de ir à balada para dançar. |
| CATEGORIA | Verbos | Verbos |
| CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL | Verbo intransitivo | Verbo intransitivo |
| CONFIGURAÇÃO DE MÃO |  |  |
| MOVIMENTO | Sinuoso | Movimentar o corpo para direita e para esquerda |
| PONTO DE ARTICULAÇÃO | Espaço neutro próximo ao ombro | Mão direita diante do peito e mão esquerda na altura do ombro |
| DIREÇÃO/ORIENTAÇÃO | Mão em A, na vertical, palma para a esquerda, movimenta-se a mão a mão para baixo e para cima. | Mão direita A, na vertical, palma para a direita. Mão esquerda aberta na horizontal, palma para trás encostando ligeiramente no peito. Movimenta-se o corpo para direita e para a esquerda. |
| EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS | Expressão de alegre | Expressão de alegre |

¹A dança é um ritual muito importante na nossa cultura.

Ressaltamos a participação dos indígenas como coautores na construção e desenvolvimento deste produto, pois a contribuição deles foi de suma importância ao longo de todo o percurso, seja na captura dos sinais de forma remota, na validação, na tradução das palavras da Língua Portuguesa para o Munduruku ou na validação dos avatares, que foram criados a partir de traços da etnia pesquisada.

5.2 Validação do Minidicionário Digital da Língua de Sinais Munduruku junto ao painel de especialistas

Após validar os sinais com os indígenas surdos e a intérprete de sinais da localidade e organizar o Minidicionário digital da LSM, foi necessário validá-lo junto ao painel dos especialistas. O painel foi formado por profissionais multidisciplinares, e para isso criamos instrumentos de coleta de dados que foram desenvolvidos e aplicados por meio de dois questionários online (*google forms*), com o intuito de avaliar e saber se o produto está em conformidade com o seu público-alvo.

Para tanto, foram necessários dois painéis de especialistas, compostos por profissionais com *expertise* na área que envolve o produto. Os especialistas que participaram desta etapa da pesquisa foram: um(a) professor(a) surdo(a); dois professores e intérpretes de Libras; um(a) pesquisador(a) de indígenas e dos povos Munduruku; um(a) especialista na área de comunicação e *design*. O objetivo era verificar o conteúdo e sua organização, assim como o contraste e o *layout*.

A validação por meio dos painéis trouxe contribuições significativas para que o produto fosse aprimorado e atendesse às necessidades do público a quem se destina. Esse procedimento é importante, pois, segundo Struchiner; Ricciardi; Vetromille (1998) a validação:

trata-se de um método onde profissionais experientes em diferentes aspectos relevantes ao programa (conteúdo, funcionamento, enfoque pedagógico/linguagem) colocam-se na posição de usuários, interagindo, analisando e julgando a sua qualidade e validade (STRUCHINER; RICCIARDI; VETROMILLE, *ibidem*, p. 4-5).

Os validadores receberam o Minidicionário Digital e os *links* do *Google formulários*. Foram elaborados dois questionários: um para analisar o conteúdo, a sua organização, os parâmetros da Língua de Sinais e se o Minidicionário contemplava características identitárias e culturais relacionadas aos Munduruku, e um segundo voltado para a análise do *design/layout* (estrutura, cor, fonte e outros), e para constatar se o produto contemplava aspectos atrativos aos professores e acadêmicos de licenciaturas, ao discutirem o conteúdo das disciplinas de Libras e Educação Especial.

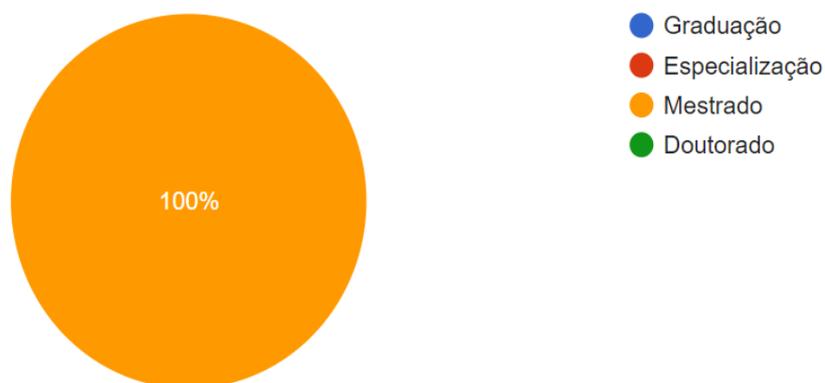
Para a validação junto ao primeiro painel de especialistas (Questionário 1), foram feitas as seguintes perguntas: “sua formação acadêmica?”; “Atuação profissional?”; “Surdo ou ouvinte?”; “Você é indígena?”; “Nível de conhecimento sobre a Libras?”; “Já fez consulta em glossários e/ou dicionários de Língua de Sinais?”; “O design do Minidicionário contempla aspectos visuais satisfatórios para a internalização das informações pelos surdos?”; “A organização das categorias/temas está de acordo com glossários e/ou dicionários de Línguas de Sinais?”; “A combinação de cores está adequada e/ou agradável visualmente?”. No apêndice E, e por meio do link (<https://forms.gle/MzpU8e3wKEMK8SzU6>), pode-se conferir o questionário completo que foi disponibilizado aos especialistas para a validação do produto, começando por profissionais da educação de surdos e de Língua de Sinais.

A seguir, apresentamos os resultados da validação do Minidicionário junto ao primeiro painel de especialistas. Quando perguntamos sobre a formação acadêmica dos validadores, obtivemos o resultado de que 100% (3) dos participantes possuem mestrado, conforme pode-se visualizar no gráfico abaixo (ver gráfico 2).

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos validadores (questionário 1)

Sua formação acadêmica?

3 respostas



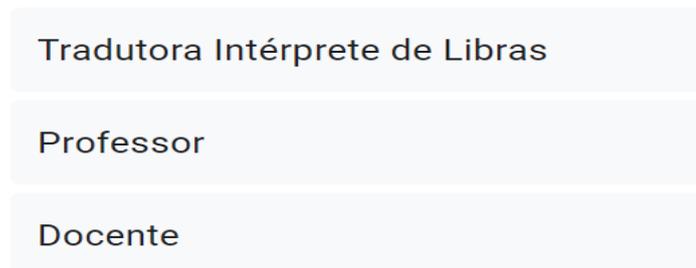
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Já em relação à atuação profissional, o resultado mostra que uma (1) validadora é tradutora e intérprete de Libras e dois (2) são docentes. Destacamos que os respondentes do questionário atuam no ensino superior e, entre eles, há uma pessoa surda. A seguir (ver figura 27), serão apresentadas as respostas.

Figura 27 - Atuação profissional dos validadores (questionário 1)

Atuação profissional?

3 respostas



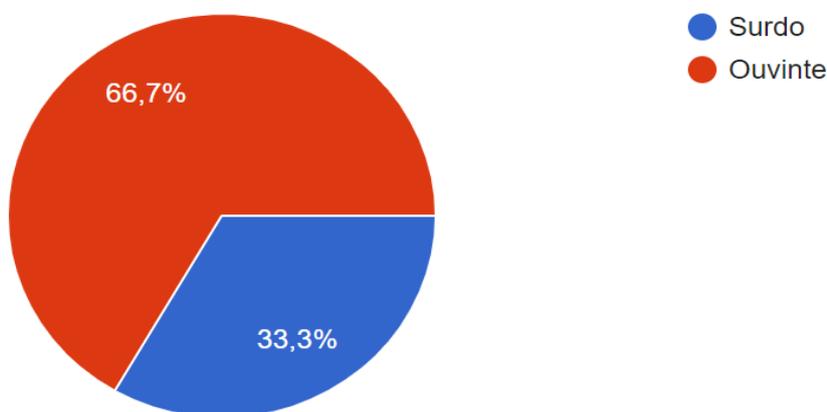
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Para compor os próximos dados (ver gráfico 3), buscamos conhecer se os especialistas eram ouvintes ou surdos. 66,7% (2) dos validadores são ouvintes e 33,3% (1) informaram que são surdos/as.

Gráfico 3 - Membros do painel de especialistas, surdos X ouvintes (questionário 1)

Surdo ou Ouvinte

3 respostas



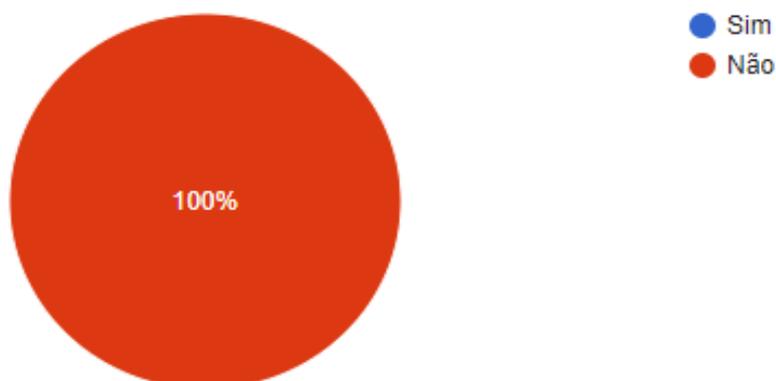
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

O gráfico seguinte (ver gráfico 4) mostra que, nesta etapa da validação para a composição do painel de especialistas, não contamos com a participação de indígenas; ou seja, 100% (3) dos validadores não são indígenas. Entretanto, cabe ressaltar que em processos anteriores, os indígenas Munduruku participaram de forma ativa no desenvolvimento e concepção do produto, em especial na validação dos sinais-termos e dos avatares que compõem o Minidicionário.

Gráfico 4 – Participantes do painel de especialistas

Você é indígena?

3 respostas



Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Já em relação ao nível de conhecimento e domínio da Libras, todos os três especialistas (100%) responderam que são fluentes (ver gráfico 5), dado que é de suma importância, pois entendemos que neste processo de validação a fluência em L.S é fundamental, visto que foi avaliado a funcionalidade e aparência, e se o Minidicionário contempla aspectos gramaticais próprios da Língua de Sinais.

Gráfico 5 - Nível de conhecimento em Libras

Nível de conhecimento sobre a Libras:

3 respostas



Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

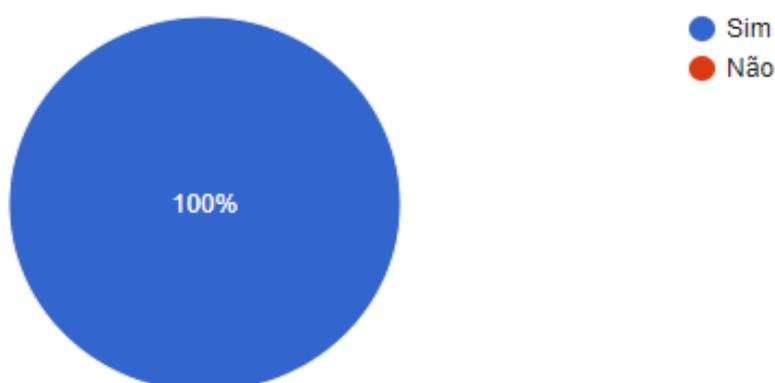
A seguir (ver gráfico 6), podemos evidenciar que 100% dos validadores deste produto fazem ou já fizeram consultas em dicionários e/ou glossários de Língua de Sinais. Ao levantarmos essa informação, percebemos a importância de produtos como este no processo de

ensino-aprendizagem e internalização da Língua de Sinais, não só para professores e acadêmicos do ensino superior, mas também em outras etapas e modalidades da educação e para a sociedade em geral.

Gráfico 6 - Consulta em dicionários e/ou glossários de L.S

Já fez consulta em glossários e/ou dicionários de Língua de Sinais?

3 respostas



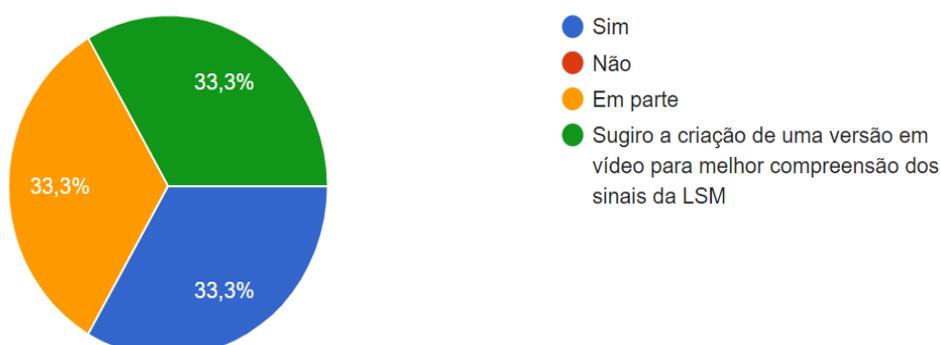
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Em relação ao design do produto (ver gráfico 7), cada validador teve uma percepção diferente. 33,3% (1) acham que o design do Minidicionário contempla aspectos visuais satisfatórios acerca da internalização das informações, enquanto 33,3% (1) acham que completa em parte, e 33,3% (1) sugerem que além da versão em formato de e-book, seja criada uma versão em vídeo. Essa sugestão é importante, pois colabora para o aperfeiçoamento e a diversificação do formato do produto futuramente.

Gráfico 7 - Análise do design do produto

O design do minidicionário contempla aspectos visuais satisfatórios para a internalização das informações pelos surdos?

3 respostas



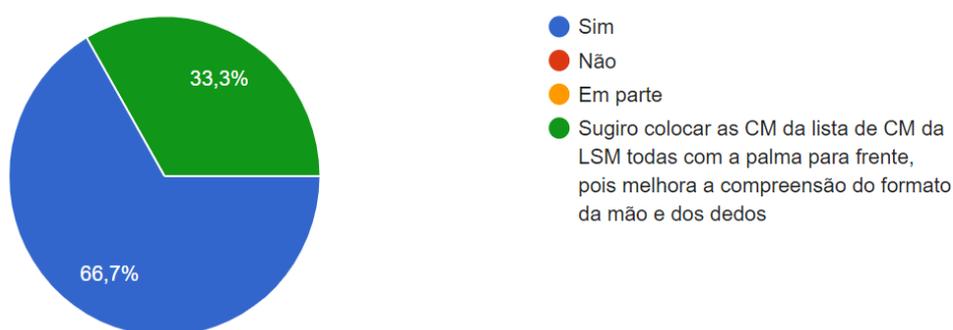
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Nesta etapa da validação, foram apresentadas ao painel de especialistas algumas informações do produto em si. Perguntamos se a parte I do Minidicionário contempla informações básicas sobre o tema Libras e educação de surdos. 66,7% (2) das respostas se mostraram afirmativas quanto a essa questão, mas 33,3% (1) acham que, para uma melhor visualização e compreensão, as configurações de mãos devem ficar com as palmas para a frente. No próximo gráfico (ver gráfico 8), podemos perceber as informações detalhadas.

Gráfico 8 - Avaliação da parte I do Minidicionário

A parte I do minidicionário contempla informações básicas sobre o tema Língua de Sinais e educação de surdos ?

3 respostas



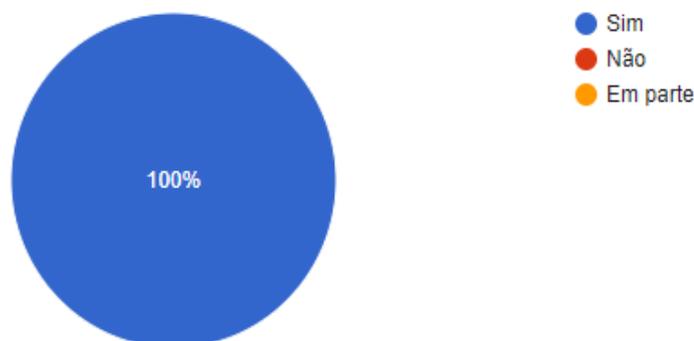
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Para o próximo questionamento, buscamos conhecer a percepção dos validadores, se a parte II do Minidicionário contempla informações importantes acerca dos parâmetros e gramaticais, e se estes estão de acordo com o que se espera de dicionários e/ou glossários de L.S. O resultado é de 100% (3). Todos os validadores julgaram que o Minidicionário contempla informações básicas importantes no que se refere ao item avaliado, e abaixo (ver gráfico 9), é possível conferir essas informações.

Gráfico 9 - Análise dos parâmetros e Termos gramaticais da L.S

A parte II do minidicionário contempla informações básicas sobre os parâmetros da Língua de sinais e informações gramaticais importantes?

3 respostas



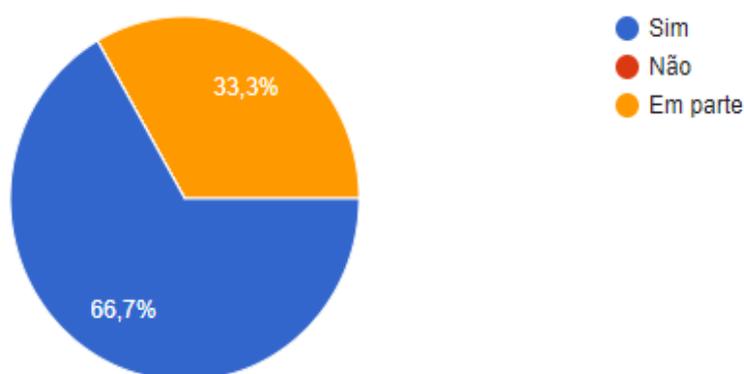
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Quando perguntamos sobre a organização da parte II do Minidicionário, 66,7% (2) dos validadores responderam que a organização das categorias e temas estão de acordo com dicionários e glossários de L.S, e 33,3% (1) responderam que atende em parte, mas não houve justificativa para essa resposta. Na sequência, apresentamos os dados completos (ver gráfico 10).

Gráfico 10 - Análise da organização das categorias/temas do Minidicionário

A organização das categorias/temas da parte II do minidicionário está de acordo com glossários e/ou dicionários de Línguas de Sinais?

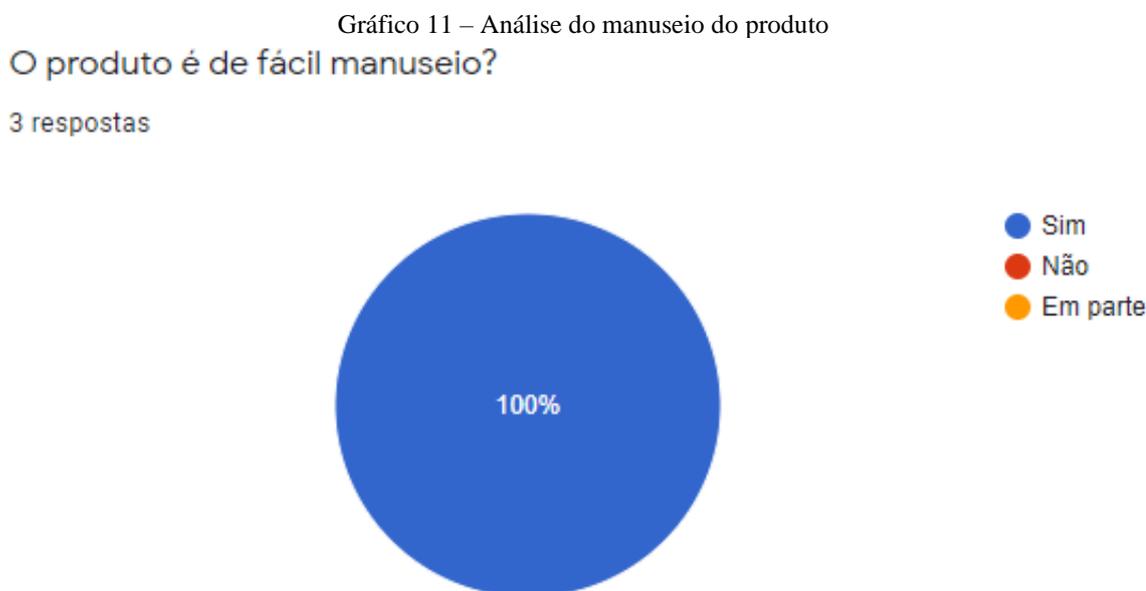
3 respostas



Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Ao longo da concepção do produto, procuramos desenvolver algo que fosse de fácil manuseio, e ao perguntarmos ao painel de especialistas, 100% (3) dos validadores responderam

que sim, que o Minidicionário é de fácil manuseio, conforme pode-se constatar a seguir (ver gráfico 11).



Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Pedimos aos validadores que atribuíssem uma nota ao Minidicionário. Dois validadores atribuíram a nota 10, e o terceiro deu 9,5, conforme pode-se visualizar a seguir (ver figura 28).

Figura 28 - Notas atribuídas ao Minidicionário (questionário 1)
 Numa escala de 0 a 10, qual a nota você atribui a este produto? Porquê?

3 respostas

10, porque servirá para auxiliar não só professores na educação de surdos indígenas, mas pesquisadores e linguistas. Além disso, o registro de línguas minoritárias, em especial uma Língua de sinais, é uma atividade que demonstra a valorização pela diversidade linguística e se insere nas discussões sobre políticas linguísticas.

10

9.5

Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Por fim, pedimos aos validadores que deixassem comentários e sugestões visando à melhoria do produto. Um deles reiterou o que já havia comentado anteriormente, que seria interessante a disponibilização de uma versão em vídeo, e um outro destacou o seu caráter inovador, comentando acerca da divulgação dos sinais da etnia Munduruku e da contribuição

que materiais como esse trazem para a divulgação e estudos sobre as línguas de sinais de pequenas comunidades. Abaixo (ver figura 29), podem ser conferidas as principais sugestões.

Figura 29 - Comentários e sugestões

Deixei aqui seu comentário ou sugestão

3 respostas

Como já mencionei antes, seria interessante uma versão em vídeo do seu minidicionário.

Estudo inédito na virtualização dos Sinais dos MUNDURUKU, a complexa leitura da cultura surda dessa Comunidade irá contribuir de maneira grandiosa no engrandecimento dos estudos sobre a Língua de Sinais em nosso País. Parabéns ao Autor Professor e futuro Mestre Ivanilton Ferreira, com este trabalho estará abrindo à Cultura Nacional o conhecimento sobre esses processos linguísticos dos Índios Surdos em suas origens. excelente material de Estudo e aprofundamento. Grato pelo Trabalho INOVADOR

Seria interessante incluir (também) a descrição em escrita de sinais e, na parte da descrição do formato da configuração (Por exemplo, você descreve assim: No formato da mão em " X" " você poderia substituir a letra X pelo seu número (que está na tabela de configuração de mãos, apresentado antes (de apresentar os sinais) neste dicionário . Porém, são apenas duas dicas. Seu trabalho está incrível e lindo. Parabéns a você, a prof Arlete e ao seu CO - orientador 

Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Já o segundo painel, composto por especialistas que pesquisam os povos Munduruku e da área de comunicação e *design*, teve como objetivo analisar o layout, o formato, a combinação de cores etc., e as principais perguntas foram: “Sua formação?”; “Atuação profissional?”; “O design do produto contempla aspectos atrativos ao público-alvo?”; “A combinação de cores está adequada e/ou agradável visualmente?”; “O produto é de fácil manuseio?”. O instrumento que foi utilizado na avaliação do design do produto pode ser conferido no Apêndice F e pelo link: <https://forms.gle/1ZV1Z8pHgj9kYB5M8>.

A seguir, apresentaremos os resultados da validação do Minidicionário junto ao painel de especialistas. Quando perguntamos sobre a formação acadêmica, o resultado foi que 50% (1) dos participantes possuem mestrado, e 50% (1) possuem doutorado, conforme pode-se visualizar no gráfico abaixo (ver gráfico 12).

Gráfico 12 - Formação acadêmica dos validadores (questionário 2)

Sua formação:

2 respostas



Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Quando perguntamos sobre a atuação profissional dos validadores, o resultado mostra que são professores do ensino superior, dado que é importante, pois este produto foi desenvolvido com o objetivo de contribuir no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas para a aquisição da Língua de Sinais. Sabemos também que o Minidicionário poderá ser consultado por todos que tiverem interesse em conhecer a Língua de Sinais Munduruku, além de servir como fortalecimento cultural dos surdos dessa etnia. A seguir (ver figura 30), serão apresentadas as respostas.

Figura 30 - Atuação profissional dos validadores (questionário 2)

Atuação profissional

2 respostas

Professora Universitária

Professora do Magistério Superior

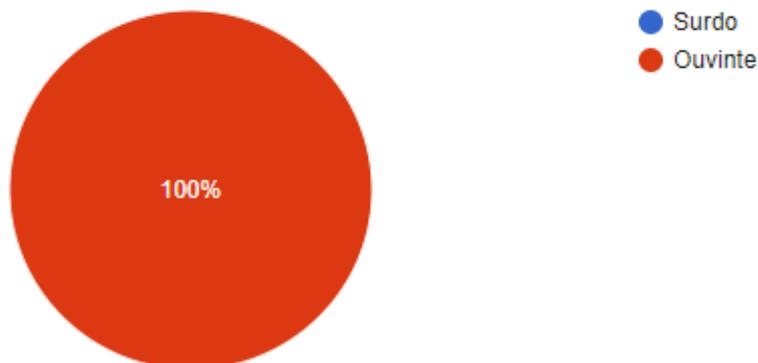
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Nos dados dispostos abaixo (ver gráfico 13), não contamos com a participação de pessoas surdas, ou seja, 100% dos especialistas são ouvintes.

Gráfico 13- Membros do painel de especialistas, surdos X ouvintes (questionário 2)

Surdo ou ouvinte?

2 respostas



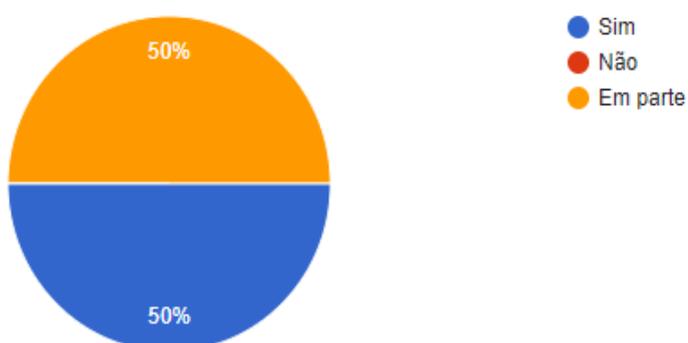
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

O gráfico a seguir (ver gráfico 14) mostra os dados sobre a percepção que os especialistas tiveram em relação ao design do produto. 50% (1) dos validadores disseram que o design tem aspectos atrativos aos surdos e aos indígenas, e os outros 50% disseram que contempla em parte, pois neste segundo caso houve comentários no sentido de melhorar visualmente o Minidicionário.

Gráfico 14 - Aspecto atrativo do Minidicionário

O design do produto completa aspectos atrativos ao público pessoa surda e indígena?

2 respostas



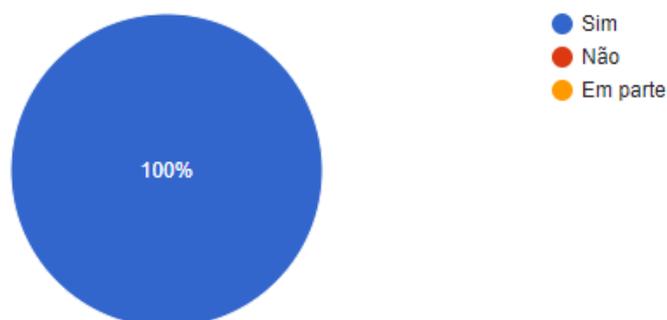
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Ainda buscando conhecer a percepção que os validadores teriam acerca do formato do produto, perguntamos se o formato do Minidicionário e a sua aderência podem contribuir no processo formador de professores, ao discutirem assuntos de Língua de Sinais e Educação Especial nos cursos de licenciaturas e formação de professores. 100% dos validadores responderam que sim, como pode-se visualizar no gráfico (ver gráfico 15).

Gráfico 15 - Avaliação do formato do Minidicionário

O design do produto completa o formato mínimo de um minidicionário de Libras para ser usado por professores e acadêmicos de licenciaturas ao discutirem conteúdos das disciplinas de Libras e Educação Especial?

2 respostas



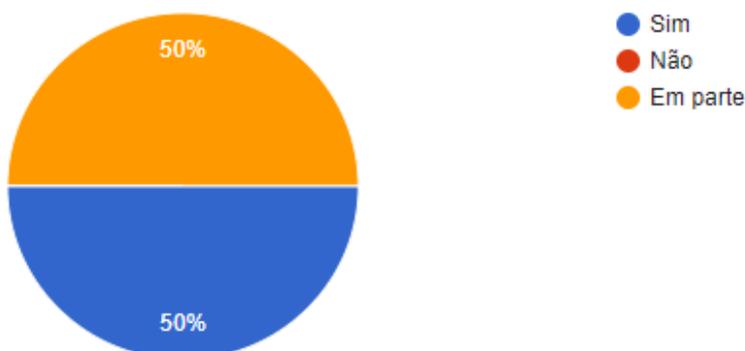
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

O gráfico a seguir traz o resultado da pergunta sobre a combinação de cores do Minidicionário. Lembrando que, ao conceber o produto, incluímos cores que são comumente utilizadas na cultura Munduruku. Para 50% dos validadores a resposta é sim, já os outros 50% acham que a combinação está adequada apenas parcialmente (ver gráfico 16).

Gráfico 16 - Combinação de cores do Minidicionário

A combinação de cores está adequada e/ou agradável visualmente?

2 respostas



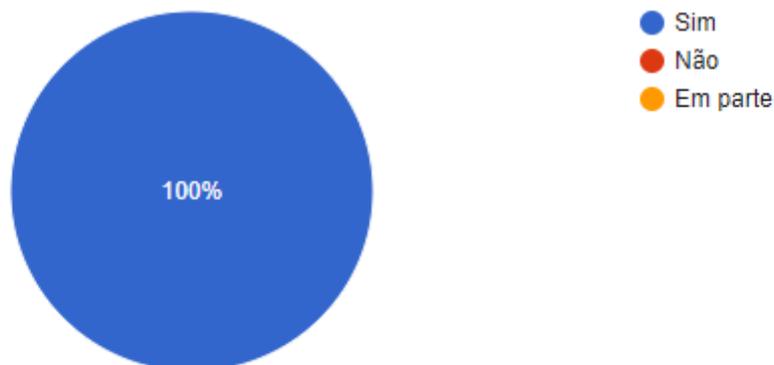
Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Em relação às imagens utilizadas no Minidicionário, perguntamos aos especialistas se elas atendem aos critérios tanto da comunidade surda quanto dos indígenas Munduruku. Conforme pode ser conferido no gráfico (ver gráfico 17), as respostas são 100% sim.

Gráfico 17 - Imagens usadas no Minidicionário

As imagens atendem critérios das comunidades surdas e da etnia Munduruku?

2 respostas



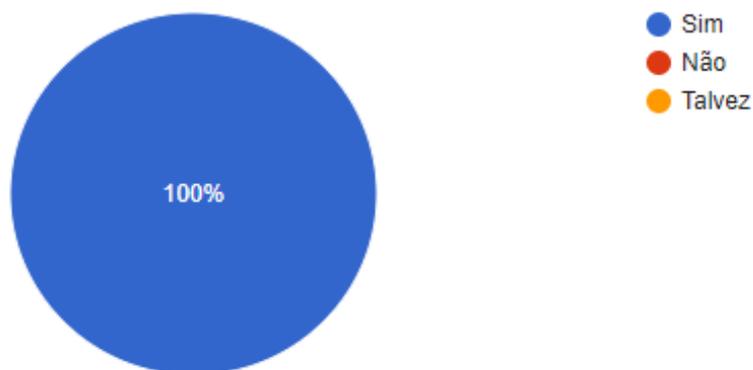
Fonte: extraído dos dados da pesquisa (2021).

Os próximos dados que iremos apresentar referem-se ao manuseio do Minidicionário. Os validadores julgaram que sim, ou seja, 100% concordam que o produto é de fácil manuseio, conforme demonstrado no gráfico abaixo (ver gráfico 18).

Gráfico 18 - O Minidicionário é de fácil manuseio

O produto é de fácil manuseio?

2 respostas



Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Pedimos que os validadores do questionário 2 atribuíssem uma nota ao produto avaliado. Foram atribuídas as notas 10 e 9, respectivamente. Além disso, houve comentários significativos acerca do Minidicionário. A seguir (ver figura 31), pode-se conferir as notas e os comentários oriundos do questionário 2.

Figura 31 - Notas atribuídas ao Minidicionário (questionário 2)

Numa escola de 0 a 10, qual a nota você atribui a este produto? Por quê?

2 respostas

Nota 10. O produto final é muito interessante para trabalhar com alunos Munduruku surdos, alunos não-surdos, formação de professores e, especialmente, servir de base para construção de outros materiais desta natureza. O ponto alto do produto é trabalhar a LSM e trazer a LS em covalência, apontando as diferenças, mas não hierarquizando as formas de comunicação. É fundamental que a LSM seja conhecida e reconhecida como uma língua.

Dou nota 9 ao minidicionário. Com pequenos reparos, ele chega à nota 10 para a defesa. Reflete claramente um esforço de pesquisa minucioso, cuidadoso, bem feito, com conteúdo inédito e certamente de grande valor para seu público usuário.

Fonte: extraído do banco dados da pesquisa (2021).

Após a avaliação e validação do produto pelos dois grupos, e diante das notas atribuídas: 10+10+9.5+10+9.0, alcançamos 48,5 pontos, que divididos por 5 (validadores), dão a média geral de 9,7. Ao recebermos o retorno dos profissionais que contribuíram com este processo, foi necessário realizar alguns ajustes, de acordo com as contribuições de cada validador. Além disso, realizamos uma revisão criteriosa, para então finalizarmos o desenvolvimento e a concepção do Minidicionário. O produto encontra-se no anexo desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder a seguinte questão-foco: Como o Minidicionário digital desenvolvido neste estudo pode contribuir, no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas, para a aquisição da Língua de Sinais da comunidade surda da etnia Munduruku do Estado do Pará? Para isso, capturamos, registramos e catalogamos os sinais-termos usados pelos indígenas surdos da etnia Munduruku, como parte essencial para a construção do produto final – O Minidicionário Digital.

Apesar de termos registrado apenas 59 sinais-termos, o Minidicionário da LSM foi desenvolvido respondendo à questão-foco e aos objetivos deste estudo. Ressaltamos, porém, que pretendemos dar continuidade a esse processo de registro e sistematização dos sinais utilizados pela comunidade surda do povo Munduruku, pois existem muitos outros que precisam ser catalogados e difundidos entre a própria comunidade surda local e as aldeias, já que se trata de sinais comuns usados por várias pessoas.

Além disso, percebemos através do estado da arte o quanto precisamos desenvolver mais pesquisas acerca dos indígenas surdos do Brasil, a fim de conhecermos e difundirmos suas Línguas de Sinais e as formas de relacionamentos com os ouvintes, e entendermos como se dá o processo de inclusão na educação escolar indígena. Pois, para se ter uma educação que de fato seja para todos, é importante ressaltar a criação de mais materiais pedagógicos que atendam às necessidades específicas desse público.

Contudo, se faz necessário refletir acerca do processo de formação de professores que atuam ou possam vir a atuar nas escolas das aldeias indígenas. Isso se justifica visto que percebemos, ao longo dos diálogos com os docentes indígenas/discentes do curso Intercultural da UEPA que entrevistamos, que não há um recurso didático pedagógico que possa atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas surdos, além da carência de oportunidades de formação continuada para esses docentes, com foco em crianças público-alvo da educação especial.

Também percebermos, ao longo desta pesquisa, que há uma Língua de Sinais entre os surdos Munduruku, e essa língua precisa ser difundida entre as aldeias, principalmente nas escolas, haja vista que os professores encontram dificuldades para se comunicar com os estudantes surdos. E nesse período de pandemia, conforme nos foi relatado, essa dificuldade ficou ainda mais acentuada, uma vez que os estudantes surdos ainda não dominam a escrita e o professor não conhece os sinais usados por esses estudantes.

Esse fato corrobora com a necessidade de implementação e efetivação de políticas públicas que possam vir a contribuir no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos

professores da educação escolar indígena, pois a educação transforma o sujeito anônimo em protagonista da sua história. No entanto, para que isso aconteça, se faz necessário levantar debates com docentes e acadêmicos acerca de línguas indígenas de sinais e da sua importância para seus usuários, além de possibilitar a construção da sua identidade cultural e linguística.

No que tange aos indígenas surdos da etnia Munduruku e sua Língua de Sinais, realizamos o levantamento e catalogamos os sinais-termos específicos usados por eles. Contudo, é importante ressaltar que a Língua de Sinais Munduruku ainda não é oficial: trata-se de uma língua emergente usada pela comunidade surda local, que precisa ser preservada enquanto cultura linguística disseminada entre o povo que faz uso desses sinais para se comunicar. O material desenvolvido - o Minidicionário da LSM, pode trazer subsídios e disseminação da língua por outros pesquisadores, usuários das Línguas de Sinais e pelos acadêmicos indígenas dos cursos de licenciatura que trabalham na aldeia.

Além disso, esse produto visa à inclusão educacional e social de indígenas surdos, pois apesar de se ter avançado no reconhecimento da Libras, percebe-se que esse avanço ainda não reconhece o indígena surdo como sujeito que possa usufruir de todos os seus direitos e do uso de sua língua local; por isso, ressaltamos a importância de se desenvolver recursos que possibilitem que todos tenham acesso à educação e ao conhecimento.

E neste caso, para o desenvolvimento do produto fruto desta pesquisa, foi necessário registrar e validar os sinais-termos da etnia Munduruku - aldeia Karapanatuba. A primeira validação foi realizada junto à comunidade surda local, e corrigiu alguns equívocos conceituais que os sinais-termos apresentavam. Para isso, utilizamos instrumentos que continham critérios avaliativos. Esse processo foi de suma importância, pois ao apresentarmos os sinais-termos catalogados, percebemos que alguns não correspondiam aos sinais da LSM, e após ajustes, finalizamos a etapa de validação junto à comunidade surda Munduruku. Essas etapas construídas podem se tornar referência para outros pesquisadores que vierem a desenvolver projetos parecidos como esse em outras etnias.

Após o processo de validação dos sinais-termos registrados e validados pela comunidade surda da etnia Munduruku - aldeia Karapanatuba, o Minidicionário digital foi concebido e disponibilizado ao painel de especialistas. A grande contribuição do painel de especialistas nos possibilitou fazermos ajustes importantes e necessários para a versão que seria publicada, uma vez que esta pode servir de ferramenta das disciplinas Libras e Educação Especial, ao tratar do tema Línguas de Sinais. A versão em vídeo, abordada por um dos especialistas, é uma proposta possível de ser feita em momento posterior.

Por fim, pretendemos divulgar amplamente esse material por meio da plataforma digital do PPGCIMES e por meio de apresentação em eventos científicos, pois a Língua de Sinais Munduruku precisa ser conhecida e difundida no Brasil. E, assim, cruzamos a linha de chegada dessa nossa caminhada.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Introdução a libras: língua, história e cultura**. Curitiba: UTFPR Editora, 2015. 198 p. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1598>. Acesso em: jun. de 2019.

ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. **A Escolarização de Indígenas Terena Surdos: Desafios e Contradições na Atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais – Tils**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

AZEVEDO, M. J. S. de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.

BARRETOS, E. A. **A situação de comunicação dos Akwe-Xerente Surdos**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BESEMER, S.; TREFFINGER, D. **Analysys of Creative Products: Review and Synthesis**. The Journal of Creative Behavior, v. 15, n. 3, p. 158-178, 1981. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/310889/mod_folder/content/0/Leituras/Leitura%2005.pdf?forcedownload=1. Acesso em jan. 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 17. jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 – Brasília: Senado Federal, Coordenação das Edições Técnicas [2016]. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, UNESCO. [1994]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mai. 2019.

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. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 393 de 24 de dezembro de 1991**. Homologa a demarcação administrativa da área indígena Sai-Cinza, no Estado do Pará. Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0393.htm. Acesso em: jan. 2020.

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. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. [2015]. 65 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916. Presidência da República**. Rio de Janeiro, RJ. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm. Acesso em: 29 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer/CNE nº 14/1999 – CEB**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília, DF. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. 2008. Brasília, DF <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: junho de 2019.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, na Amazônia brasileira**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CAPOVILLA, F. C.; et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. 1. ed. 1. reimpr – (vol. I). São Paulo: Editora EDUSP, 2017.

CASTRO, L. P. dos S. de. Índios Conduri: Como Eram Vistos Pelos Viajantes E Missionários Na Amazônia E Como Utilizavam Seu Próprio Território. In: SULIMAN, S. da S.; CENTURIÓN, S. C. C. (Orgs.) **História indígena e do indigenismo na Amazônia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. [livro eletrônico]. 2ª. ed. São Paulo. Cortez, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/38702337/Ant%C3%B4nio_Chizzotti_pesquisa_em_ci%C3%80ncias_humanas_e_sociais_2a._edi%C3%A7%C3%A3o_cortez_editora?auto=download.

COELHO, Luciana Lopes. **A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: Discursos e Práticas de Inclusão**. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COLLEVATTI, J. A invenção (franciscana) da cultura munduruku: sobre a produção escrita dos missionários da Província de Santo Antônio. (2009). *Revista de Antropologia*, 52(2), 633-676. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27321>. Acesso em: fev. 2020.

COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

DAMASCENO, Leticia de Souza Magalhaes. **Surdos Pataxó: Inventário das Línguas de Sinais em Território Etnoeducacional**. 2017. 175 p. Dissertação (Mestrado em Línguas,) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ELER, Rosiane Ribas de Sousa. **Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FAULSTICH, Enilde. **AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**. *Organon*. 2011, v.25, n. 50. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28346/16994>. Acesso em: dez. 2020.

FARIA-DO-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira**. Uma proposta Lexicográfica. 2017. 290 f. Teses (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FELIPE, Tanya Aamara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto: Curso básico** – livro do professor. ed. 6. Brasília-DF: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC: SEEP, 2007. Disponível em: <https://jucienbertoldo.files.wordpress.com/2018/03/libras-em-contexto.pdf>. Acesso em dez. 2020.

FELTEN, Eduardo Felipe. **Glossário Sistemático Bilíngue Português-Libras de Termos da História do Brasil**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Série Atualidades Pedagógicas*. Brasília, DF, MEC/SEESP, 1997. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002297.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

FIGUEIRA, Regina Maria Cruz. **A Situação Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa em Contexto Indígena Munduruku na Região do Médio/Alto Tapajós – Pará**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO; Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal; cooperação técnica alemã – Deutsche Gesellschaft Für Fechnische Zusammenarbeit. (Orgs.). **Levantamento Etnoecológico Munduruku: Terra Indígena Munduruku**. MELO, Juliana; VILLANUEVA, Rosa Elisa. – Brasília:

FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008. Disponível em:
http://cggamgati.funai.gov.br/files/8314/8829/4911/munduruku_pt.pdf. Acesso em 15 dez. 2019.

FURINI, Fernanda. **A Inclusão de Indígenas com Deficiência no Contexto da Educação Especial**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

FURTADO, et al. Indígena e Cultura Surda: um estado da arte do período de 2008 a 2018. In: oliveira (orgs.). **Educação especial no campo: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia tocantina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. 6.ed. – São Paulo: Atlas 2017.

GONÇALVES, D. L.; NASCIMENTO, M. C.; VIEIRA, C. M. N. A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente/Nioaques-Ms e o Decreto 6.861/2009 dos Territórios Etnoeducacionais. In: (Orgs.). NASCIMENTO, M. C.; VIEIRA, C. M. N.; MDEIROS, H. Q. de. **Educação indígena na escola e em outros espaços**. 1º ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

GONÇALVES, Arlete Marinho, (org). **Núcleo de acessibilidade no ensino superior: práticas inclusivas com alunos com deficiências e transtorno funcionais específicos**. Curitiba: CRV, 2017.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Sinais de Escolarização e as Repercussões nos Projetos de Vida: Representações Sociais de Universitários Surdos**. 2016. 252 f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade do Pará, Belém, 2016.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. In: Paidéia, v.12, nº 24, pp. 149-161. Ribeirão Preto: 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em mar. 2020.

GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo. **Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade**. 179 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

Grupioni, Luís Donisete Benzi. **ÍNDIO DO BRASIL**. Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental - reimpressão. Brasília, DF. MEC, SEED SEF, 2001 96 p.: il, - (Cadernos da TV Escola). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001985.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

GURGEL, Thais. **O fim do isolamento dos índios surdos**. In: Revista Nova Escola. Edição 208, 01 de dezembro | Educação Indígena. 2007. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1622/o-fim-doisolamento-dos-indios-surdos>. Acesso em out. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONORA, Márcia; FRIZANO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo - SP: Ciranda Cultural, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2010. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>. Acesso em out. 2018.

IBGE. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília DF: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p. disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em 08 mar. 2018.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos**. Trad. Mariana Martini Sintagma. 1ª edição. Europress, Indústria Gráfica, 2013.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LUCIANO, Gersm dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p. – (Coleção Educação para Todos; 12).

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. **Identificação e Avaliação Funcional de Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani com Deficiência Visual e Paralisia Cerebral de 0 A 5 Anos**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MELIÁ, Bartomeu, **Educação indígena**. In: Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:melia-1979-educacao>. Acesso em: jun 2019.

MURPHY, Robert F.; MURPHY, Yolanda. **As condições atuais dos Mundurucu**. Belém: Instituto de Antropologia e Etnologia do Pará, 1954. (Publicação, 8). Disponível em: http://www.etnolinguistica.org/local--files/biblio:murphy-1954-condicoes/Murphy_1954_CondicoesAtuaisMundurucu.pdf. Acesso: jan. 2020.

MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo?: um olhar transdisciplinar**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: Proposta de Glossário Ilustrado Semibilíngue do Meio Ambiente, em mídia digital**. 2016. 222 p. Tese Doutorado (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PROMETI, D.; COSTA, M. R.; P., TUXI. **SINAL-TERMO, LÍNGUA DE SINAIS E GLOSSÁRIO BILÍNGUE: Atuação da Universidade de Brasília nas Pesquisas Terminológicas**. I CONALIBRAS-UFU. 2015.

QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV** (orgs.). – Petrópolis, Arara Azul, 2009. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/14>. Acesso em nov. 2018.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.; LEITE, T. de A. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. (orgs.). Série Estudos de Língua de Sinais. V.II. Florianópolis: Insular. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178900>. Acesso em out. 2018.

RAMOS, André. **Munduruku**. Portal ISA. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>. Acesso em: fev. 2020.

RIBEIRO, Daniela Prometi LIMA. **Glossário Bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: Criação de sinais dos termos da música**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. 183 f. Teses (Doutorado em educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Compilado por Maria Paula Meneses... [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 2, - (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo).

SANTOS, Patrícia Tuxi dos. **A Terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue**. 2017. Teses (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. 278 p.

SANTOS, S.F.; SALLES, A.D.; MENDONÇA DE SOUZA, S.M.F.; NASCIMENTO, F.R. **Os Munduruku e as “cabeças-troféu”**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 17: 365-380, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/download/89804/92604/>. Acesso: fev. 2020.

SILVA, Cicinato Mendes da. **A vitoriosa Sobrevivência dos Indígenas da Amazônia**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, F. J. da C. e; CARVALHO, M. E. P. de. **O Estado da Arte das Pesquisas Educacionais Sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução**. 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648>. Acesso em fev. 2020.

SILVA, João Henrique da. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas**. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **LÍNGUA TERENA DE SINAIS**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha. 213. F. Teses (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2018.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias Indígenas de Dourados/MS**: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

STORTO, Lucina. **LÍNGUAS INDÍGENAS**: tradição, universais e diversidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

STRUCHINER, M.; RICCIARDI, R. M. V.; VETROMILLE, V. P. **O painel de especialistas no processo de apreciação analítica de sistemas hipermídia para o Ensino de Graduação**. IV Congresso RIBIE, Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648>. Acesso em

SULIMAN, Sara da silva. A missão como espaço de recrutamento de mão de obra: o caso Munduruku (1848-1855). In: SULIMAN, S. da S.; CENTURIÓN, S. C. C. (Orgs.). **História indígena e do indigenismo na Amazônia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/663/1/Livro_HistoriaIndigenaIndegenismo.pdf. Acesso em: jan. 2020.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Nova Iorque. 1990. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/legislacao/1990/DECLARACAO%20MUNDIAL%20SOBRE%20EDUCACAO%20PARA%20TODOS.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

VALENTINI, Aline de Alcantara. **Educação escolar indígena guarani**: a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo - SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10273>. Acesso em: jan. 2020.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia da pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>. Acesso em out. 2018.

WIKIPÉDIA. **Desenvolvido pela Wikipédia Foundation**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Voadeira_\(embarca%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Voadeira_(embarca%C3%A7%C3%A3o)). acesso em 23 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta solicitação de autorização

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Ao Presidente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

Prezado Senhor Presidente

Eu, _____, portador do RG nº _____ e CPF nº _____, discente do Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado Profissional, em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, desenvolverei a pesquisa com título preliminar coordenador da pesquisa, na Terra Indígena Munduruku, localizada no município de Jacareacanga, nas aldeias Karapanatuba e Sai Cinza, no Estado do Pará.

Através do presente instrumento, solicitamos a **V.S.^a** autorização para realização da pesquisa integrante da dissertação, orientada pela professora Dra. Arlete Marinho Gonçalves. A coleta de dados será feita através da aplicação de questionário e registros fotográficos, para fins da referida pesquisa. Os períodos para ingresso na T.I, se dará entre _____ . Desde já **comprometo-me**, a:

- Respeitar os usos e tradições indígenas e abster-me de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-me às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 6.001 de 1973 – Estatuto do Índio, da portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei nº 9.610 de 1998;
- Não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atende contra autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo; utilizar os registros fotográficos, exclusivamente para fins do projeto de pesquisa tendo como título preliminar MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU.

Desde já agradecemos vossa compreensão e colaboração para o desenvolvimento da referida pesquisa.

Dados do pesquisador:

Residente e domiciliado

Contato:

E-mail:

Ananindeua, PA, 10 de outubro de 2019.

Acadêmico Pesquisador

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

TÍTULO DA PESQUISA: **MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU**

Caro professor () aluno () gestor () _____

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa acima citada desenvolvida por mim, discente do curso de Mestrado Profissional Em Ensino do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, da Universidade Federal do Pará. A pesquisa é orientada pelas Prof.^a Dr.^a Arlete Marinho Gonçalves e Coorientador (a): Prof.^a Dra. Maria Ataíde Malcher, cujo objetivo é: **Conceber e desenvolver um minidicionário digital da Língua de Sinais Munduruku - LSM, com intuito de fomentar a interação entre indígenas surdos e ouvintes.**

Para consolidar essa pesquisa, faz-se necessário obter as informações por meio de observações a ser realizado com os indígenas surdos das aldeias Karapanatuba e Sai e Cinza. E entrevistas com os professores das escolas onde os indígenas estudam.

Neste sentido esclareço os procedimentos para a consolidação desse processo de coleta de dados:

1º sobre **a entrevista**: as coletas de dados serão feitas por meio de um roteiro com eixos que nortearão as perguntas, deixando claro que tal coleta não possui riscos ou reações aos entrevistados;

2º sobre **riscos**: as coletas de dados serão feitas por meio do roteiro pré-definido para coletas dos sinais, assim como para as entrevistas. Todavia, a entrevista ou a gravação dos vídeos, pode gerar vergonha, desconforto ao responder às perguntas ou durante gravações dos vídeos. Porém, será assegurado aos participantes, sempre que não se sentirem confortáveis em prosseguir, será interrompido as atividades.

3° sobre os **benefícios**: será de caráter colaborativo com os resultados deste relatório de pesquisa, que servirá posteriormente para a produção de conhecimento em nossa região, a qual auxiliará na reflexão sobre a temática em questão.

4° sobre a participação **voluntária**: a participação do/a entrevistado/a não tem caráter obrigatório, ficando este livre para interromper no momento que julgar necessário;

5° sobre as **despesas**: o/a entrevistado/a voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro;

6° sobre a **confidencialidade**: a pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizará nomes fictícios para fazer referência aos dados do/as entrevistados/as, e assim preservar sua identidade.

DO CONSENTIMENTO

As informações explicitadas neste documento intitulado TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO respondeu todas as dúvidas surgidas neste primeiro momento e o pesquisador se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto estou de acordo em participar do referido estudo, e assino este documento, dada a informação que o mesmo será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante: _____

Nome de Identificação fictícia: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A entrevistado/a compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Ressalto que a dinâmica de **transcrição da entrevista e questionário**, em o que o/a mesmo/a participará de outro momento para tomar conhecimento e discutir tudo o que foi relatado (validação), tendo o/a entrevistado/a total direito de acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Eu na condição de pesquisador, assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, entrar em contato com a professora Doutora Arlete Marinho Gonçalves, professora da UFPA, SIAPE 1889782.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Belém, PA _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE C – Ficha Terminográfica

| FICHA TERMINOGRÁFICA | | |
|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Número da ficha | | |
| Sinal | | |
| | Munduruku escrito: | Português Escrito: |
| Definição | | |
| Categoria | | |
| Classificação Gramatical | | |
| Parâmetro CM: | | |
| Movimento | | |
| Ponto de Articulação | | |
| Direção/orientação | | |
| Expressão não manuais | | |

APÊNDICE D – Ficha de validação junto aos indígenas Munduruku

| FICHA DE VALIDAÇÃO JUNTO AOS INDÍGENAS MUNDURUKU | | |
|--|----------------------------------|---------------------|
| Registro e validação dos sinais-termos para construção do glossário Munduruku | | |
| Nomes dos validadores: | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Intérprete da Língua de Sinais da comunidade Munduruku: | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Surdo Munduruku: | | |
| Local: | Comunidade: | Data: |
| Nº: | Sinal: | Gravação nº: |
| Critérios avaliativos | | |
| Parâmetros do sinal | Observações para correção | |
| Configuração de mão: () aprovado () para correção | | |
| Movimento: () aprovado () para correção () sem movimento | | |
| Direção e/ou orientação: () aprovado () para correção | | |
| Ponto de Articulação: () aprovado () para correção | | |
| Expressão não manuais: () aprovado () para correção () não há esse parâmetro no sinal | | |
| Observações adicionais: | | |

APÊNDICE E – Ficha 1 de validação junto ao painel de especialistas**1. Validação de produtos educacionais**

Olá! Seja bem-vindo ao questionário de validação do MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU.

Pedimos que antes de responder o questionário analise o Minidicionário Digital da LSM, e veja se atende aos requisitos de um produto educacional que possa contribuir no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas no intuito de adquirir, divulgar e de se apropriar da Língua de Sinais utilizadas na aldeia Karapanatuba/Comunidade Munduruku.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Seu nome? *

3. Sua formação acadêmica? *

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro: _____

4. Atuação profissional? *

5. Surdo ou Ouvinte *

Surdo

Ouvinte

Outro: _____

6. Você é indígena? *

Sim

Não

7. Nível de conhecimento sobre a Libras: *

Básico

Intermediário

Fluente

Nenhum

8. Já fez consulta em glossários e/ou dicionários de Língua de Sinais? *

Sim

Não

Outro: _____

9. O design do minidicionário contempla aspectos visuais satisfatórios para a internalização das informações pelos surdos? *

Sim

Não

Em parte: _____

10. A parte I do minidicionário contempla informações básicas sobre o tema Libras e educação de surdos? *

Sim

Não

Em parte: _____

11. A parte II do minidicionário contempla informações básicas sobre os parâmetros da Língua de Sinais e informações gramaticais importantes? *

Sim

Não

Em parte: _____

12. Na sua opinião o produto atende características identitárias e culturais relacionadas à comunidade Indígena? *

- Sim
- Não
- Em parte: _____

13. A organização das categorias/temas da parte II do minidicionário está de acordo com glossários e/ou dicionários de Línguas de Sinais? *

- Sim
- Não
- Em parte: _____

14. O produto é de fácil manuseio? *

- Sim
- Não
- Em parte

15. Numa escala de 0 a 10, qual a nota você atribui a este produto? Por quê?

16. Deixei aqui seu comentário ou sugestão

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE F – Ficha 2 de validação junto ao painel de especialistas**2. Validação de produtos educacionais**

Olá! Seja bem-vindo ao questionário de validação do MINIDICIONÁRIO DIGITAL DA LÍNGUA DE SINAIS MUNDURUKU.

Pedimos que antes de responder o questionário analise o Minidicionário Digital da LSM, e veja se atende aos requisitos de um produto educacional que possa contribuir no processo formador de professores de Libras e Educação Especial das licenciaturas no intuito de adquirir, divulgar e de se apropriar da Língua de Sinais utilizadas na aldeia Karapanatuba/Comunidade Munduruku.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Seu nome:*

3. Sua formação acadêmica? *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Outro: _____

4. Atuação profissional? *

5. Surdo ou Ouvinte *

- Surdo
- Ouvinte
- Outro: _____

6. Você é indígena? *

- Sim

Não

7. O design do produto completa aspectos atrativos ao público pessoa surda e indígena? *

Sim

Não

Em parte

8. O design do produto completa o formato mínimo de um minidicionário de Libras para ser usado por professores e acadêmicos de licenciaturas ao discutirem conteúdo das disciplinas de Libras e Educação Especial? *

Sim

Não

Em parte

9. A combinação de cores está adequada e/ou agradável visualmente? *

Sim

Não

Em parte

10. As imagens atendem critérios das comunidades surdas e da etnia Munduruku? *

Sim

Não

Em parte _____

11. O produto é de fácil manuseio? *

Sim

Não

Em parte

12. Numa escala de 0 a 10, qual a nota você atribui a este produto? Por quê?

13. Deixe aqui seu comentário ou sugestão

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, aluno/professor de (graduação, pós-graduação), da Universidade _____, portador do RG nº _____, órgão expedidor/UF _____ e CPF nº _____ coordenador da pesquisa intitulada _____ como requisito para ingresso na Terra Indígena _____, povo indígena _____, aldeia _____, conforme Processo Funai nº _____ no período de ____/____/20____ a ____/____/20____, com a finalidade de realizar registros fotográficos, sonoros e audiovisuais, para fins da referida pesquisa,

COMPROMETO – ME A:

1. respeitar os usos e tradições indígenas e abster-me de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-me às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 6.001 de 1973 - Estatuto do Índio, da Portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei nº 9.610 de 1998;
2. não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atente contra a autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo;
3. utilizar os registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins do projeto de _____ pesquisa _____ intitulado “ _____ ”;
4. não fazer nenhum uso do material coletado para além dos objetivos anuídos pelos indígenas retratados, em conformidade com o Processo Funai nº _____;
5. remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP/FUNAI, em duas vias, monografia, relatórios, artigos, livros, gravações, imagens e outras produções oriundas da pesquisa ou do projeto;
6. remeter à FUNAI documento original de Termo de Licença de Uso de Imagem firmado com os indígenas retratados ou seus representantes, durante o período autorizado pela Funai para o

ingresso em terra indígena. O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso, em conformidade com a CF/88, Art. 5º, e com a Portaria nº 177/PRES/FUNAI/2006, sujeita o infrator às sanções previstas na legislação vigente, bem como ao cancelamento da Autorização de Ingresso em Terra Indígena por parte da FUNAI-MJ. Qualquer outra utilização do material coletado, para além do objeto deste Termo de Compromisso, inclusive para exploração econômica, deverá ser objeto de novo processo de autorização junto ao indígena ou ao povo indígena retratado e à Fundação Nacional do Índio.

Declaro verdadeiras todas as informações prestadas neste Termo de Compromisso.

_____ - _____, _____ de _____ de _____.

(nome do coordenador da pesquisa)

ANEXO B - Termo de autorização de ingresso em Terra Indígena

08/01/2021

Gmail - Ingresso em Terra Indígena



Ivanilton Ferreira <[redacted]@gmail.com>

Ingresso em Terra Indígena

2 mensagens

Elda Maria Mineiro e Silva <[redacted]@[redacted].br>
Para: Ivanilton Ferreira <[redacted]@gmail.com>

2 de março de 2020 11:26

Senhor Ivanilton Ferreira,

Segue o documento abaixo, para conhecimento e demais providências:

Memorando nº 2/2020/CTL - Jacareacanga/CR-TPJ-FUNAI

Em 21 de fevereiro de 2020

Ao(À) Senhor(a)

José Arthur Macedo Leal

A Coordenação Regional do Tapajós

AAEP - Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas

No dia 14 de fevereiro em companhia do Coordenador Substituto Regional do Tapajós, **JOSÉ ARTHUR MACEDO LEAL**, dirigimo-nos as aldeias Sai Cinza TI do mesmo nome e Karapanatuba TI Munduruku. Para tratar do ingresso do pesquisador em Pós-Graduação em nível de Mestrado profissional, senhor **IVANILTON FERREIRA**.

Na aldeia Sai Cinza, em conversa com os caciques **MANOEL ROQUE SAW MUNDURUKU** (Nezinho) e **VICENTE SAW MUNDURUKU**, após explanação do teor da solicitação (SEI.1725871), Memorando (SEI. 1741658) e despacho (SEI.1872575), autorizam a entrada do pesquisador **IVANILTON FERREIRA** com a seguinte ressalva: Na sua primeira visita é necessário reunir com a comunidade para o mesmo explicar com mais detalhe a finalidade da sua pesquisa, so então poderá iniciar seu trabalho ou não.

Na aldeia Karapanatuba, após explanação também dos documentos citados no segundo parágrafo, o cacique **ABRAÃO AKAY MUNDURUKU**, sugeriu que seria bom sentar e ouvir a comunidade, mas frisou que naquele momento não seria possível porque a UEP - Universidade do Estado do Pará, ministrava aulas na aldeia e boa parte dos comunitários estavam envolvidos com a atividade. Por esta razão, autoriza a entrada do pesquisador **Ivanilton Ferreira** vir a sua aldeia para explicar o seu trabalho de pesquisa só então a comunidade poderá autorizar ou não.

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=5f0c38fc42&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1660062759411480405&simpl=msg-f%3A1660062759411480405&simpl=msg-a%3Ar557765231801382886>

1/2

08/01/2021

Gmail - Ingresso em Terra Indígena

Informo que esta versão será assinada digitalmente por mim e pelo Coordenador Substituto **JOSÉ ARTHUR MACEDO LEAL** e impressa para ser entregue aos caciques mencionados e para ciência do senhor **ADAISIO KIRIXI MUNDURUKU** / **Coordenador da Associação Indígena Pusuru**, legítima representante do povo munduruku. O qual conversei sobre os documentos contidos no processo e exigiu ciência.

Atenciosamente,

Documento assinado eletronicamente por **Elton Mendes da Silva, Chefe de Coordenação Técnica Local**, em 21/02/2020, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



ELDA MARIA MINEIRO E SILVA

AUXILIAR ADMINISTRATIVO

Assessoria Responsável por Acompanhamento a
Estudos e Pesquisas - Presidência

Fundação Nacional do Índio - FUNAI

Fone: +55 61 3247-6024



Programa de Pós - Graduação
Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior

NiTAe²

NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO

