

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MUSEU NACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA  
E LÍNGUAS INDÍGENAS**

**ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS INDÍGENAS  
COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE  
SÃO FÉLIX DO XINGU-PA**

**Nádia Fernanda Ribeiro**

Rio de Janeiro

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MUSEU NACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA  
E LÍNGUAS INDÍGENAS**

**ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS INDÍGENAS  
COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE  
SÃO FÉLIX DO XINGU-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Linguística e Línguas Indígenas, sob a orientação Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia C. Clemente de Souza (UFRJ); linha de pesquisa: Língua, Cultura e Sociedade.

**Nádia Fernanda Ribeiro**

Rio de Janeiro

**2023**

R484e Ribeiro, Nádía Fernandes

Escolarização e inclusão de alunos indígenas com deficiências nas escolas indígenas de São Félix do Xingu - PA / Nádía Fernandes Ribeiro. – Rio de Janeiro, 2023.

143 f. : il. (color.)

Orientadora: Profa. Dra. Tânia C. Clemente de Souza

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND, 2023.

1. Línguas indígenas. 2. Inclusão. 3. Aluno Indígena. 4. Deficiência. 5. Mebêngôkre. 6. Kayapó. I. Souza, Tânia Conceição Clemente de. II. Título.

## Banca Examinadora

---

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Conceição Clemente de Souza (PROFLLIND-MN-UFRJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Protti Christino (PROFLLIND-MN-UFRJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Guimarães Sousa (UNIFESSPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evandro de Sousa Bonfim (PROFLLIND-MN-UFRJ) (suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jhonathan Ribeiro Faria de Moura (EJV-FIOCRUZ) (suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me formou, que me ama e zela por mim a todo o instante. Agradeço aos meus familiares em geral e, em especial, ao meu esposo Clebson que foi o incentivador de tudo, à minha mãe Rita Ribeiro, que sempre está do meu lado em todas as circunstâncias e aos meus filhos Helson, Halanis e Pietro Portinari por entenderem nossa ausência nos períodos em que viemos para o Rio de Janeiro. Aos meus sogros Eurides e Divar pela ajuda com nosso filho caçula e por toda ajuda. À minha família Ribeiro que sempre torce pelo meu sucesso. Um agradecimento especial aos amigos de luta Dilcilene, Cledson Junior e Rosilda. Sem eles não teria chegado aqui. Aos meus colegas do Mestrado, com quem convivi durante esta caminhada e que participaram da construção do meu saber até o momento, ao compreender a cultura indígena em toda a sua diversidade. Agradeço todos os professores do PROFLLIND, em especial, a nossa coordenadora Prof.<sup>a</sup> Marília Facó por sua atenção, confiança e dedicação à causa indígena. Agradeço à minha professora e orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Clemente, pela complacência e sapiência nos momentos das orientações, por sua sabedoria e por acreditar em mim. Às escolas indígenas por onde por onde passei e por tudo que vivenciei em cada uma delas. Aos “anjos da Terra” meus alunos com deficiência com os quais estive por quase dois anos e que tanto me ensinaram sobre como enfrentar as limitações e dificuldades sem perder a ternura e a vontade de avançar no processo de escolarização e inclusão. Aos professores e colegas de trabalho com quem aprendi, e que auxiliaram nas entrevistas, nas informações e, principalmente, no olhar diferenciado que possuem para os alunos com deficiência. A todos que, de certa forma, contribuíram para a criação deste tema e deste trabalho, o meu muito obrigada!

RIBEIRO, Nádía Fernanda. **Escolarização e inclusão de alunos indígenas com deficiências nas escolas indígenas de São Félix do Xingu-PA**. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Linguística e Línguas Indígenas) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma descrição concisa sobre o histórico, as características, a legislação e o processo de inclusão e escolarização de alunos indígenas, além da compreensão das estratégias educacionais voltadas à escolarização do aluno Mebêngôkre (Kayapó) com deficiência no ensino regular no município de São Félix do Xingu, no Pará. Foi identificados e realizados os diagnósticos dos alunos em diferentes comunidades. Para a realização deste trabalho, foram coletados dados primários junto aos alunos e dados provenientes das observações feitas durante dois anos atuando como coordenadora nas escolas indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Línguas indígenas; Inclusão; Aluno Indígena; Deficiência; Mebêngôkre; Kayapó.

RIBEIRO, Nádía Fernanda. **Schooling and inclusion of indigenous students with disabilities in indigenous schools in São Félix do Xingu-PA**. 2023. 150 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Linguistics and Indigenous Languages) – National Museum, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

### **ABSTRACT**

This work aims to present a concise description of the history, characteristics, legislation and process of inclusion and schooling of indigenous students, besides to understand the educational strategies aimed at the schooling of Mebêngôkre (Kayapó) students with disabilities in regular education, at São Félix do Xingu, Pará. We identified and carried out the diagnosis of the students in different communities. To carry out this dissertation, primary data were collected from the students and from the observations made during two years acting as coordinator in indigenous schools.

**KEYWORDS:** Indigenous languages; Inclusion; Indigenous Student; Deficiency; Mebêngôkre; Kayapó.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municípios no Pará com área indígena Kayapó .....	10
Figura 2: Modelo teórico proposto pela AAMR em 2002 .....	50



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – População das aldeias do Rio Fresco e Riozinho em São Félix do Xingu, no Pará .....	10
<b>Quadro 2</b> – População das aldeias no Rio Xingu e Igarapé Porto Seguro em São Félix do Xingu, no Pará .....	11
<b>Quadro 3</b> – População das aldeias na ‘linha seca’ (espaço entre os Rios Fresco e Xingu) em São Félix do Xingu, no Pará .....	11
<b>Quadro 4</b> – População das aldeias no Rio Iriri .....	11
<b>Quadro 5</b> – Equipe Multidisciplinar da Educação Escolar Indígena .....	20
<b>Quadro 6</b> – (1) Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Indígena Mrykỳ localizada na aldeia Madjyre, margem esquerda do Rio Xingu .....	20
<b>Quadro 7</b> – (2) EMEF Indígena Capitão Bep-Nox, localizada na aldeia Kôkraxmôr, margem esquerda do Rio Xingu .....	21
<b>Quadro 8</b> – (3) EMEF Indígena Kokreny localizada na aldeia Krâtÿxkrere, margem esquerda do Rio Xingu .....	21
<b>Quadro 9</b> – (4) EMEF Indígena Rôjkôre localizada na Aldeia Kôkôtkrere, margem esquerda do Rio Xingu .....	22
<b>Quadro 10</b> – (5) EMEF Indígena Bepgôgôti, localizada na aldeia Rikaro, margem direita do Rio Xingu .....	22
<b>Quadro 11</b> – (6) EMEF Indígena Bepÿkaxti, localizada na aldeia Kruwanhôngô, margem direita do Rio Xingu .....	22
<b>Quadro 12</b> – (7) EMEF Indígena Pãnhmotire, localizada na aldeia Kawatire, margem direita do Rio Xingu .....	23
<b>Quadro 13</b> – (8) EMEF Indígena Kamure, localizada na aldeia Tepkàtinhõnhgôre, margem esquerda do Rio Xingu .....	23
<b>Quadro 14</b> – (9) EMEF Indígena Jakurire, localizada na aldeia Pykararãkre, margem direita do Rio Xingu .....	23
<b>Quadro 15</b> – (10) EMEF Indígena Ngronhre, localizada na aldeia Kamôktidjãm, margem direita do Rio Xingu .....	24
<b>Quadro 16</b> – (11) EMEF Indígena Tàkak-Kudÿ, localizada na aldeia Kakôre, margem esquerda do Igarapé Porto Seguro .....	25

<b>Quadro 17</b> – (12) EMEF Indígena Beptok, localizada na aldeia Pokrô, margem esquerda do Igarapé Porto Seguro .....	25
<b>Quadro 18</b> – (13) EMEF Indígena Pykatire, localizada na aldeia Kendjãm, margem esquerda do Rio Iriri .....	26
<b>Quadro 19</b> – (14) EMEF Indígena Krãkatire, localizada na aldeia Karema, margem esquerda do Rio Iriri .....	26
<b>Quadro 20</b> – (15) EMEF Indígena Pãnhnôro, localizada na aldeia Kenopyre, vicinal do km 28, setor córrego vazio da cachorra .....	27
<b>Quadro 21</b> – (16) EMEF Indígena Panhôtî, localizada na aldeia Krimexny, vicinal do km 14, setor Dona Alzira .....	27
<b>Quadro 22</b> – (17) EMEF Indígena Kaprên, localizada na aldeia Akrôtidjãm, vicinal do km 14, margem esquerda do Rio São Francisco .....	27
<b>Quadro 23</b> – (18) EMEF Indígena Koktytere, localizada na aldeia Kremaxti, vicinal do km 14, setor da anta, Rio São Francisco .....	28
<b>Quadro 24</b> – (19) EMEF Indígena Bepkurwyti, localizada na aldeia Tepdjãti, vicinal do km 14, setor Igarapé do Bom Jardim .....	28
<b>Quadro 25</b> – (20) EMEF Indígena Bekwynhmeti, localizada na aldeia Apexti, margem direita do Rio Fresco .....	29
<b>Quadro 26</b> – (21) EMEF indígena Ngrenhrôroti, localizada na aldeia Pi'yredjãm, margem direita do Riozinho .....	29
<b>Quadro 27</b> – (22) EMEF Indígena Kamêrêtidjô, localizada na aldeia Ydjyre, margem esquerda do Riozinho .....	30
<b>Quadro 28</b> – (23) EMEF Indígena Pât-nhô, localizada na aldeia Ngômexti, margem direita do Riozinho .....	30
<b>Quadro 29</b> – (24) EMEF Indígena Kujkô, localizada na aldeia Pÿkakÿti, margem direita do Riozinho .....	30
<b>Quadro 30</b> – (25) EMEF Indígena Bemajti, localizada na aldeia Pÿkatÿkre, margem esquerda do Riozinho .....	31
<b>Quadro 31</b> – (26) EMEF Indígena Tãkaprôre, localizada na aldeia Kakumre, margem direita do Riozinho .....	31
<b>Quadro 32</b> – (27) EMEF Indígena Norotire, localizada na aldeia Kenpôtî, margem direita do Riozinho .....	31
<b>Quadro 33</b> – (28) - EMEF Indígena Bepka-êkti, localizada na aldeia Ngôjamrôti,	

margem esquerda do Riozinho .....	32
<b>Quadro 34 – (29) EMEF Indígena Betýkre, localizada na aldeia Pýtôre, margem esquerda do Riozinho .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 35 - (30) - EMEF Indígena Kubênhikânhti, localizada na aldeia Môxkàrkô, margem direita do Riozinho .....</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 36 – (31) EMEF Indígena Prìnkôre, localizada na aldeia Mejkàre, margem direita do Riozinho .....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 37 – (32) EMEF Indígena Ipýpý, localizada na aldeia Kedjêrêkrã, margem direita do Riozinho .....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 38 – Alunos identificados na pesquisa .....</b>	<b>93</b>

## LISTA DE IMAGENS

**Imagem 1:** Aldeia Kamôktidjãm, EMEF Indígena Ngronhre, localizada na Zona Rural, TI Kayapó, margem direita do Rio Xingu, setor cachoeira Carreira Comprida. Acesso via fluvial .....119

**Imagem 2:** Aldeia Rikaro, EMEF Indígena Bepgôgôti, localizada na Zona Rural, TI Kayapó, margem direita do Rio Xingu. Acesso via fluvial .....119

**Imagem 3:** Aldeia Pykatykre, E.M.E.F. Indígena Bepmajti, localizada na Zona Rural, TI Kayapó, margem esquerda do Riozinho. Acesso via fluvial .....120

## **LISTA DE SIGLAS**

**IBGE-** INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

**AEE-** ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**SRM -** SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

**PNEE-EI-** POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**SEESP-** SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PNEE-** POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**LDBEN -** LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**APAES-** ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS

**EE-** EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TI-** TERRA INDÍGENA

**FUNAI-** FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

**MEC-** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**EPM-** ERRO PADRÃO DA MEDIÇÃO

**ONU-** ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

**LIBRAS-** LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

**EMEFI-** ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL INDIGENA

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	16
1. A FORMAÇÃO DO POVO MEBÊNGÔKRE .....	18
1.1 Quem são? Quantos são? .....	18
1.2 Localização geográfica .....	21
1.3 A língua Mebêngôkre (Kayapó).....	22
1.4 Território.....	22
1.5 Cultura, organização social e políticas do grupo.....	25
1.6 Escolas indígenas e suas comunidades .....	28
1.6.1 Unidades Escolares na Terra Indígena (TI) Kayapó: aldeias por região.....	33
2. INCLUSÃO E A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA.....	48
2.1 Inclusão escolar: breve histórico, características e legislação .....	48
2.2 Apontamentos iniciais: Inclusão escolar e legislação.....	54
2.3 Tipos de deficiências.....	57
2.3.1 O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência.....	57
2.3.2 O aluno com deficiência intelectual .....	60
2.3.3 O aluno com deficiência visual .....	65
2.3.3.1 Orientação e mobilidade para Deficientes Visuais.....	67
2.3.3.2 O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência visual: a sala de recursos .....	68
2.3.3.3 Forma de atendimento educacional: a sala de ensino regular.....	69
2.3.3.4 Forma de atendimento educacional: o Braille.....	69
2.3.4 O aluno com deficiência física .....	70
2.3.4.1 O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência física .....	72
2.3.5 Deficiência auditiva .....	74
2.3.5.1 Tipos de Surdez.....	74
2.3.5.2 Causas:.....	75
2.3.5.3 Prevenção:.....	76
2.3.5.4 Observações:.....	77

2.3.5.5 Breve histórico sobre a trajetória dos surdos.....	77
2.4 Primeiros educadores - diferentes metodologias .....	78
2.5 A conquista de direitos educacionais .....	79
2.5.1 Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) .....	82
2.5.2 LIBRAS no espaço escolar .....	86
2.6 O atendimento educacional especializado para o aluno surdo .....	87
3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO..	92
3.1 A coleta de dados.....	94
3.2 Sondagem e análises dos alunos com deficiência .....	94
3.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Capitão Bep Nox .....	94
3.2.2 Atuação dos professores não-indígenas em relação aos alunos com deficiência na escola Capitão Bep Nox.....	100
3.3.1 Atuação dos professores em relação aos alunos com deficiência na escola Jakurire.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	121
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS .....	132

## INTRODUÇÃO

Há várias décadas, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, as políticas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva têm sido objeto de debates nos âmbitos político, social e acadêmico. Como era de se esperar, essas novas preocupações têm suscitado dúvidas e estimulado investigações. No contexto da Educação Escolar Indígena, as discussões ainda se encontram em estágios iniciais, concentrando-se principalmente na concepção de uma modalidade "escolar comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada" (Brasil, 1998, p. 24-25).

A ligação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena ainda está por ser estabelecida, uma vez que, até o momento, houve pouca interseção entre ambas as áreas. Além disso, essa discussão não pode prescindir da participação dos professores presentes no local e das comunidades originárias, uma vez que desempenharão papéis ativos na implementação das práticas educacionais mencionadas.

Quanto às concepções e práticas de Educação Especial e Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial define como objetivo "assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam integrados nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos" (Brasil, 2008, p. 22-23).

Nesse contexto, é assumido que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio destinado a estudantes com deficiência (BRASIL, 2011b). Ele é definido como um "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (Brasil, 2011a, *on-line*). Sua finalidade não é substituir o ensino convencional, mas sim complementá-lo, oferecendo uma variedade de recursos didático-pedagógicos para apoiar a formação de estudantes com deficiência e/ou com desenvolvimento neurológico atípico (Brasil, 2011a).

Como resultado, a implementação do AEE, geralmente realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), deve ser integrada aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares. Isso requer a mobilização de profissionais da educação, responsáveis pelos estudantes e a comunidade escolar. Além disso, é essencial que haja articulação com outras políticas públicas em vigor.



No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a introdução do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem seguido um padrão semelhante ao que ocorre em contextos educacionais convencionais (SÁ, 2011; LIMA; COSTA DE SOUSA, 2013). Em geral, a formulação do AEE é genérica e se limita à criação de Salas de Atendimento Especializado (SAEs). O principal desafio para uma prática de AEE que atenda às necessidades das comunidades indígenas é a capacitação de professores aptos a atuar nesse contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, atualmente em vigor pela Resolução n.º 5/2012, estabelecem o compromisso do governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) ou órgão equivalente, de identificar as demandas de Educação Especial das comunidades indígenas e, com base nessas informações, desenvolver políticas públicas de atendimento para esse público em todo o território Brasileiro (Brasil, 2012).

Recentemente, houveram avanços na introdução e estruturação do AEE em áreas indígenas, com regulamentações do MEC garantindo a presença da Educação Especial dentro das comunidades indígenas. No entanto, essas recomendações muitas vezes não consideraram os critérios fundamentais definidos pela Resolução n.º 5/2012 para o contexto da Educação Escolar Indígena, resultando, por exemplo, na falta de procedimentos claros para a oferta de Educação Especial.

Nesse contexto, esta dissertação analisará a oferta de Educação Especial na Educação Escolar Indígena, destacando acertos e desafios no atendimento a estudantes indígenas com necessidades específicas. Um passo nessa direção é a abordagem da implementação do AEE em São Félix do Xingu, município do estado do Pará, por meio da aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa etnográfica.

Nossas observações revelaram que a escolarização de crianças e jovens indígenas, tanto com desenvolvimento típico quanto com desenvolvimento atípico, ainda segue um modelo de educação convencional. Isso ressalta a necessidade de procedimentos didático-pedagógicos que, com base na análise crítica, possam servir de apoio para que as comunidades indígenas se tornem autônomas na busca por seus direitos civis, principalmente no que diz respeito às práticas educacionais.

Para que esses procedimentos didático-pedagógicos sejam bem-sucedidos, é crucial que revelem as contradições presentes na sociedade Brasileira sob a perspectiva das comunidades originárias. Para viabilizar essa abordagem, realizamos uma pesquisa colaborativa envolvendo familiares, professores e alunos que vivenciam

as particularidades das comunidades indígenas.

## **A FORMAÇÃO DO POVO MEBÊNGÔKRE**

### **Quem são? Quantos são?**

O povo Kayapó habita aldeias dispersas ao longo dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do rio Xingu, ocupando uma área na região central do Brasil que rivaliza em tamanho com o território da Áustria, um país europeu. Com exceção de sua parte oriental, coberta pelo Bioma Cerrado, a maior parte do território dos Kayapó é dominada pelo Bioma Floresta Equatorial.

De acordo com Turner (1966, p. 2), o nome Kayapó deriva dos formativos linguísticos k'aya, que significa “macaco”, e pó, que significa “parecido”, resultando em algo como “semelhante ao macaco”. Atualmente, o termo Kayapó pode ser considerado pejorativo, mas é amplamente empregado, até mesmo pelos próprios indígenas Mebêngôkre, que hesitam em rejeitá-lo. A origem desse termo está possivelmente relacionada a um ritual no qual os homens Mebêngôkre usam máscaras de macaco e realizam danças de curta duração ao longo de várias semanas.

Os Mebêngôkre, como o povo se autodenomina, têm um significado literal de “os homens do buraco/lugar d’água”. De acordo com Vidal (2018), durante o século XIX, os Mebêngôkre se dividiam em três grupos principais: os Irã’ãmranh-re, “os que passeavam nas planícies”; os Gorotire Kumrenhti, “os homens do verdadeiro grande grupo”; e os Porekry, “os homens dos pequenos bambus”. A partir desses três grupos, surgiram sete subgrupos: Gorotire, Kubenkrãkrênh, Kôkraxmôr, Kararaô, Mekrãgnoti, Metyktire e Xikrin (Vidal, 2018).

Conforme Reis Silva e Salanova (2001), os Mebêngôkre formam um dos maiores grupos Jê, com mais de 4.000 indivíduos, dos quais cerca de um quinto se identifica como Xikrin. Os Xikrin ocupam uma região delimitada a oeste pelo rio Curuá e a leste pelo rio Araguaia, abrangendo parte do norte de Mato Grosso até a foz do rio Xingu, no Pará.

De acordo com Lea (2012), as histórias dos Mebêngôkre, também conhecidos como Kayapó, são descritas de diferentes maneiras. Os Mebêngôkre fazem parte da família linguística Jê, que está inserida no tronco Macro-Jê, e estão relacionados aos povos conhecidos como Jê setentrionais, que estão localizados principalmente em

## Mato Grosso e Tocantins.

Acredita-se que num passado muito longínquo, os macro-Jê se localizavam no planalto, entre as bacias do São Francisco e do Tocantins e do Tocantins no nordeste Brasileiro. De acordo com Urban (1992, pp. 89-90), há boas evidências de que há dois ou três mil anos, a palavra *men* (que corresponde ao uso atual pelos Mebêngôkre), ou algo semelhante, designava “mel” na área entre os rios São Francisco e Tocantins. Mais tarde, Os Jê setentrionais partiram para a bacia amazônica, ao mesmo tempo que expandiram gradativamente na direção oeste. Urban calculava que a relação da família Jê aos macro-Jê (incluindo os Maxakali, Botucotudo [Krenat], Pataxó, Kariri, Rikbaksá e outros, talvez incluindo os Bororo e os Fulnio) antecede uns cinco ou seis mil anos. (LEA, 2012. p. 58 *apud* URBAN, 1992, p. 99)

As informações mais antigas sobre os Mebêngôkre remontam ao século XIX e têm servido para estabelecer conexões entre as diferentes aldeias. Como mencionado, apesar de sua origem comum, os Mebêngôkre se organizaram em três grupos distintos: os Irã’ãmranh-re (“os que passeiam nas planícies”), os Goroti Kumrenhtx (“os homens do verdadeiro grande grupo”) e os Porekry (“os homens dos pequenos bambus”). Na época, estima-se que os Irã’ãmranh-re e os Goroti Kumrenhtx contavam com cerca de 3.000 membros cada, enquanto os Porekry tinham aproximadamente 1.000 membros.

Desde tempos anteriores à colonização europeia do território Brasileiro, esses três grupos ocupam o curso inferior do rio Tocantins. Essa região é composta em grande parte por planícies atravessadas por corpos d’água e circundadas por florestas. As aldeias eram fundadas em locais próximos à cobertura florestal, de modo que os recursos naturais disponíveis pudessem ser aproveitados pelos Mebêngôkre para sua subsistência. Esse padrão de ocupação persistiu até o século XIX, quando a influência de colonizadores e exploradores alcançou o território Mebêngôkre.

Dos três grupos mencionados, derivam os sete subgrupos Kayapó atuais: Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkramôrô, Kararaô, Mekrãgnoti, Metyktire e Xikrin. É importante observar que Mebêngôkre é um etnônimo autoatribuído por vários subgrupos, embora atualmente se refira principalmente a duas nações indígenas distintas: Kayapó e Xikrin.

De acordo com Reis Silva e Salanova (2001), os Xikrin e os Kayapó compartilham a língua, o etnônimo Mebêngôkre e numerosas outras características, como atividades de subsistência, estrutura sociopolítica e manifestações culturais. No entanto, isso não os torna uma única etnia.

Nesse contexto, Giannini (1994, p. 3, citado por SOUSA, 2001, p. 241) afirma que a designação Kayapó é genérica, sendo aplicada, em muitos casos, aos Xikrin.

Portanto, em alguns contextos, Kayapó pode ter o mesmo significado de Mebêngôkre, e os Xikrin são considerados um subgrupo Kayapó.

Os Xikrin do Cateté consistem em três aldeias diferentes, cada uma com sua própria organização política particular. No entanto, em contraste, por exemplo, com os Xikrin do Bacajá, eles se identificam como um único povo, embora reconheçam os Xikrin do Bacajá como parentes próximos. Quando questionados sobre a língua que falam, afirmam que é idêntica à dos Kayapó, sendo enfáticos em afirmar que falam Xikrin, enquanto os Kayapó falam Kayapó. Entre os Kayapó, o processo de identificação das línguas é muito semelhante.

Do ponto de vista tipológico, as línguas faladas pelos Xikrin e pelos Kayapó são consideradas variantes da língua Mebêngôkre. No entanto, para os próprios falantes, as variações resultantes das diferenças geográficas são suficientes para argumentar que se trata de línguas e, portanto, de povos distintos.

Apesar de se considerarem povos diferentes, os Kayapó e os Xikrin mantêm relações amistosas, o que se reflete na realização de casamentos entre membros dos dois grupos e na incorporação de elementos culturais de um grupo pelo outro. Um aspecto em que essa interseção se evidencia com mais ênfase é a organização da aldeia: tanto os Xikrin quanto os Kayapó adotam uma estrutura circular, com as casas dos homens no centro. Além disso, o corte de cabelo adotado pelos grupos é característico: a parte central da cabeça é raspada da testa até o meio do crânio.

Os Xikrin são considerados tradicionalmente seminômades, alternando entre períodos na aldeia, onde se sustentam com produtos de suas roças coletivas e recursos de coleta, caça e pesca, e períodos na floresta, durante os quais fazem longas andanças e subsistem com recursos da coleta, caça e pesca.

De acordo com Turner (1992), com quem concordamos, esses dois períodos da organização social Xikrin desempenham funções específicas na dinâmica sociopolítica, garantindo a iniciação de crianças e jovens em suas tradições.

Os Xikrin utilizam sua língua materna para se comunicar. No entanto, é importante observar que, contrariando as pesquisas que indicam que as crianças têm maior facilidade em aprender a ler e escrever em sua língua materna, as crianças das aldeias Xikrin do Cateté estão sendo alfabetizadas em língua portuguesa, que elas desconhecem por completo. Como resultado dessa prática, que vai contra o que a legislação estabelece para a Educação Escolar Indígena, tem havido desinteresse e evasão escolar, o que não é surpreendente, dado o erro na implementação do ensino

bilíngue.

### **Localização geográfica**

O território dos Kayapó está localizado no planalto do Brasil Central. Essa região é caracterizada por vales, situando-se a uma altitude de cerca de 300 m a 400 m acima do nível do mar e apresentando colinas de pequena estatura. Os rios de maior porte são alimentados por um grande número de calhetas e igarapés; alguns desses rios são tão pequenos que nem mesmo receberam nomes.

A área ocupada pelos Mebêngôkre marca a transição entre os Biomas Floresta Tropical e Cerrado. De acordo com Lea (2012, p. 61),

Essa área faz parte da Amazônica legal, uma categoria desenvolvimentista (composta de nove estados), mas não faz parte da floresta Amazônica. O Brasil central é classificado como fazendo parte das terras baixas em oposição às civilizações Inca, Astecas e Maia, porque seus habitantes são mais próximos culturalmente aos povos vizinhos das florestas das terras baixas e da várzea. Agora é um foco de desmatamento para a expansão das plantações de soja, após a extração, de longa data, de madeira e de ouro.

Os Mebêngôkre, como outros povos indígenas que habitam o Brasil Central, organizam suas aldeias de acordo com sua cosmologia. Turner argumenta que isso "define efetivamente o nível mais alto da estrutura social Jê-Bororo" (1979a, p. 174), o que sugere uma proximidade entre os Mebêngôkre e os Bororo em termos de cosmologia. No entanto, gostaríamos de apontar que, embora isso possa ter sido válido no passado em termos políticos e econômicos, não acreditamos que essa proximidade seja aplicável em termos cosmológicos.

Deslocando-se para o oeste do território Brasileiro, os Mebêngôkre se estabeleceram em uma região de transição entre a floresta equatorial e as planícies sertanejas. Inicialmente, eles atacavam todos os povos que se aproximavam de seu novo território, o que lhes conferiu a reputação de agressivos. Os habitantes do interior do país os consideravam um dos povos nativos mais belicosos da Amazônia, o que contribuiu para que grande parte do Brasil Central permanecesse quase inexplorada por muitas décadas.

A situação começou a mudar nas décadas de 1950 e 1960, quando o governo Brasileiro enviou emissários, liderados por especialistas, para pacificar os chamados "selvagens". Surgiram desentendimentos entre os representantes do governo e os Kayapó, levando-os, mais uma vez em sua história, a se dividirem em pequenas

aldeias. Alguns, como os Mekrãgnoti ("os homens com grandes pinturas vermelhas no rosto"), se refugiaram mais profundamente no interior do país, sob a proteção da Floresta Equatorial. No entanto, isso não impediu que os representantes do governo os encontrassem e os forçassem a entrar em contato com a sociedade não indígena.

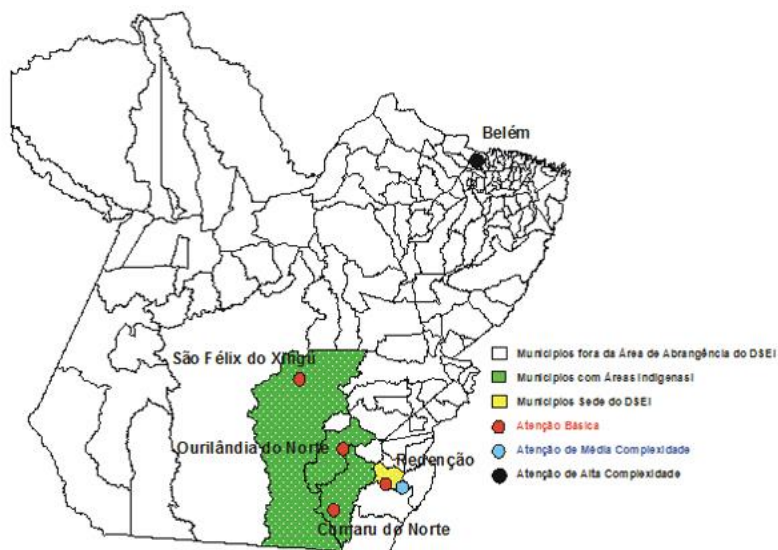
### **A língua Mebêngôkre (Kayapó)**

Saidler (2017, p. 5) destaca que a língua falada pelos Mebêngôkre pertence à família linguística Jê e ao tronco Macro-Jê, com uma história independente de mais de 400 anos. De acordo com o IBGE (2010), a população Mebêngôkre ultrapassa 8,6 mil indígenas, que residem em 79 aldeias localizadas na Floresta Amazônica, abrangendo os estados do Pará e de Mato Grosso. Os Mebêngôkre se autodenominam como "aqueles que falam bem, bonito (Kabên mex)", diferenciando-se, assim, de outros grupos linguísticos. Isso reflete um profundo apreço pelos aspectos linguísticos e culturais que caracterizam o idioma Mebêngôkre.

### **Território**

Durante a luta pela demarcação territorial das terras indígenas (TI), os Mebêngôkre enfrentaram processos de negociação e desapropriação conflituosos por parte dos não indígenas que ocupavam essas terras. Somente em 1985, no governo de José Sarney, o primeiro civil a ocupar a presidência da República após a ditadura militar, foi assinado um decreto que estabeleceu as terras indígenas no município de São Félix do Xingu, no Pará. Esse decreto "já definia os limites da denominada Área Indígena Kayapó que deveria ser demarcada pela FUNAI" (VIDAL, 2018, p. 27).

O processo de demarcação das TIs levou vários anos, até que, em 1991, uma área de 3.284.005 hectares foi oficialmente estabelecida como terra indígena Kayapó pela FUNAI (SAIDLER, 2017), abrangendo os municípios de São Félix do Xingu, Cumaru, Bannach e Ourilândia, conforme indicado no mapa da Figura 1. Nos Quadros 1, 2, 3 e 4, são apresentados dados relativos à distribuição das aldeias localizadas em São Félix do Xingu.

**Figura 1 – Municípios do Pará com área indígena Kayapó**

Fonte: <http://www.saudeindigena.spdm.org.br/index.php/dsei/kaypa-para>

**Quadro 1 – População<sup>1</sup> das aldeias do Rio Fresco e Riozinho em São Félix do Xingu, no Pará**

N.º	Aldeia	Cacique	Habitantes
1	Apêxti	Bemexti Kayapó	59
2	Kikretum	-	-
3	Pykakyti	Kenbôti Kayapó	18
4	Pytôre	Jatire Kayapó	56
5	Kenpôti	Kajkware Kayapó	20
6	Kakumre	Kroti Kayapó	18
7	Pi'yredjãm	Beprex Kayapó	28
8	Ydjyre	Tàkàkngri	18
9	Ngômexti	Bepkruwa	53
10	Pykatykre	Bepmajti	18
11	Ngôjamroti	Bepkaxti	71
12	Mejkàre	Bepdjà Kayapó	47
13	Pinkejtykre	Beptà Kayapó	-
14	Kedjêrêkrã	Motere Kayapó	77
14	Môxkarkô	Mojpa Kayapó	379
15	Krãnot	-	-
		<b>Total:</b>	<b>862</b>

Fonte: xxxxxxx

<sup>1</sup> As tabelas com as informações sobre a população Mebêngôkre (Kayapó) de São Félix do Xingu foram disponibilizadas pela SESAI em 2020, para a Secretaria Executiva Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Municipal de Cultura (SEMCULT), com a finalidade de elaboração de projetos voltados aos editais da Lei n.º 14.017/2020 (Aldir Blanc).

**Quadro 2** – População das aldeias no Rio Xingu e Igarapé Porto Seguro em São Félix do Xingu, no Pará

<b>N.º</b>	<b>Aldeia</b>	<b>Cacique</b>	<b>Habitantes</b>
1	Madjyre	Nhêti Kayapó	146
2	Kôkraxmôr	Kruwynhtidjê Kayapó	129
3	Kakôre	Tàkàkdjô Kayapó	31
4	Pokrô	Kajti Kayapó	74
5	Krinhõêr	Tàkàkkrà Kayapó	51
6	Kôkôtkrer	Menhmyre Kayapó	33
7	Tepkàtinhõngôre	Kenxàj Kayapó	32
8	Rikaro	Tàkàkpê Kayapó	44
9	Kruwanhõngô	Ômre Kayapó	80
10	Kawatire	Tatajêrê Kayapó	68
11	Pykararâkre	Akaxkra Kayapó	108
12	Kamôktidjãm	Beprôti Kayapó	23
		<b>Total:</b>	<b>819</b>

**Quadro 3** – População das aldeias na “linha seca”

(Espaço entre os Rios Fresco e Xingu) em São Félix do Xingu, no Pará.

<b>N.º</b>	<b>Aldeia</b>	<b>Cacique</b>	<b>Habitantes</b>
1	Kenopyre	Mokrã Kayapó	40
2	Krimejny	Pãnhnhôti Kayapó	32
3	Akrôtidjãm	Ak'jabôro Kayapó	25
4	Kremaxti	Tõngràti Kayapó	44
5	Tepdjàti	Kokti Kayapó	118
		<b>Total:</b>	<b>381</b>

**Quadro 4** – População das aldeias no Rio Iriri<sup>2</sup>

<b>N.º</b>	<b>Aldeia</b>	<b>Cacique</b>	<b>Habitantes</b>
1	Kendjãm	Djokrô Kayapo	135
2	Karema	Djôti Kayapó	64
		<b>Total:</b>	<b>189</b>

<sup>2</sup> As aldeias Kendjãm e Karema estão localizadas no município de Altamira, no Pará, mais próximas da sede de São Félix do Xingu. Por esse motivo, as comunidades solicitam que os serviços de educação e saúde sejam realizados por este município.



## **Cultura, organização social e políticas do grupo**

A cultura Kayapó transmite suas tradições de geração em geração de maneira rítmica e, em geral, oral. Em diferentes fases da vida, os indivíduos se envolvem na definição sociocultural de sua identidade, o que constitui uma parte essencial de suas várias cerimônias. Frequentemente, esses processos incluem exortações morais para que os indivíduos se preparem para os rituais, dançando de modo adequado, ornamentando-se de maneira apropriada, entre outros elementos. Para isso, são utilizadas fórmulas rituais com o propósito de evitar catástrofes provocadas por fenômenos naturais, como eclipses e meteoros, por exemplo.

No convívio social, as atividades são divididas por segmentos, como idade e sexo. Meninos e meninas, moças e rapazes, homens e mulheres, velhas e velhos desempenham papéis sociais diferentes. As tradições seguem os mesmos traços culturais na passagem de uma geração à seguinte.

Os ritos atualizam os valores estruturantes da sociedade e refletem a imagem que o grupo tem de si e do Universo. Cada segmento social expressa uma parte da visão cosmológica e contribui para a conexão entre a comunidade e a natureza, enfatizando, principalmente, a relação entre os indivíduos e os animais.

As diferenças dialetais são notáveis entre os diversos grupos Kayapó e têm origem nas divisões presentes na formação desses grupos. No entanto, é importante destacar que a identidade linguística confere aos Kayapó uma identidade étnica mais ou menos compartilhada, permitindo-lhes o reconhecimento de que compartilham a mesma cultura.

Os Kayapó, que valorizam a oratória como uma prática social, se auto definem como "aqueles que falam bem" (Kaben mei), diferenciando-se, assim, de todos os outros grupos que não falam sua língua. Em algumas situações, como nos discursos cerimoniais, os homens Kayapó adotam um tom de voz muito específico, como se estivessem sofrendo golpes na barriga (ben), para distingui-los das situações de oratória convencionais. O grau de conhecimento de português entre os Kayapó varia consideravelmente de grupo para grupo, dependendo principalmente de dois fatores: o tempo de contato do povo com a língua e cultura oficiais do Brasil e o grau de isolamento que mantêm em relação a outros povos.

Em relação à cultura Kayapó, Lea (2012, p. 140) menciona Orlando Villas Boas (1954),

Ao descrever seu primeiro contato com os Metyktire durante sua “pacificação”, em 1953, observa que as mulheres lhe reclamavam do fato de ele [Orlando Villas Boas] trazer dádivas para os homens sem presentear simultaneamente as mulheres. Eu também fui censurada pelas mulheres por ter trazido mais bens para os homens do que para as mulheres. Elas não consideravam beneficiadas quando os homens recebiam anzóis ou munição, apesar de elas se alimentarem do peixe e da carne obtidos pelos homens. Enquanto eu estava alfabetizando um grupo de homens em português, elas me falaram, em sua ocasião, que os homens deveriam me alimentar porque eu trabalhava só com eles.

De modo, os indígenas instituíram e praticaram suas diversas atividades sociais.

Quando as crianças ganham confiança suficiente para afastar-se mais do que alguns metros de sua mãe são incentivadas a permanecer na presença de seus pares do mesmo sexo. Os meninos brincam caçando insetos e pequenos animais, em volta da aldeia e aos poucos percorrem distâncias maiores. As meninas são obrigadas a ajudar suas mães numa idade muito menor do que se exige algo dos meninos. Logo que conseguem andar com firmeza, começam a carregar seus germanos mais novos, escanchados no quadril. Acompanham suas mães às roças, carregando um cesto em miniaturas onde colocam algumas bananas, batatas, e outras coisas qualquer que é transportado pelas mulheres. Os meninos e as meninas passam horas brincando no rio, mas as meninas às vezes combinam suas brincadeiras com a lavagem de roupas e de louças, e ajudam a transportar água do rio para a casa. Ao pular dentro do rio, as meninas fazem brincadeiras, cruzando os tornozelos e os pulsos numa posição chamada “agarrando teu filho” (akra jamyj). Andam também em fila indiana, carregando uma melancia como se fosse um bebê em um tiracolo improvisado, o que demonstra que a maternidade nunca está longe de seus pensamentos. (LEA, 2012, p. 140)

Os homens afirmam que não necessitam de água e lenha, uma vez que não estão envolvidos na cozinha. Se uma mulher adulta tiver mãe ou irmã com quem possa deixar seus filhos pequenos, ela pode se ausentar de casa para realizar uma atividade específica. No entanto, se não tiver essa opção, ela será vista carregando uma criança em seu braço esquerdo enquanto corta lenha com um machado e a coloca em um cesto.

No passado os homens se reuniam na casa dos homens de manhã cedo, depois de serem acordados pela categoria de díade dos rapazes (mebêngadjure) com seu canto específico. Hoje em dia, as sessões noturnas são mais importantes, congregando principalmente os homens maduros. As categorias de idade são muito importantes para organizar quem faz o que no cotidiano. Os respectivos líderes coordenam os esforços das diversas categorias de idade que geralmente realizam tarefas distintas, como limpar a praça ou pescar. Durante minha pesquisa de campo, expedições prolongadas para caçar ou pescar eram relegadas aos fins de semana, quando se considerava que não havia nada mais importante para fazer. Durante a semana, os homens costumam estar ocupados em tarefas como construção de casas, fabricação de adornos para uma cerimônia ou para endê-los aos kubê. Nessas ocasiões, são as mulheres que sustentam as pessoas com os produtos da roça. (LEA, 2012, p. 141)

Os homens são incentivados a não permanecerem em casa durante o dia. Se não estão na floresta ou em uma expedição de pesca, costumam se reunir na casa dos homens, localizada no centro da aldeia. Os homens mais velhos compartilham histórias de guerras e caçadas, focando sua atenção em compreender o funcionamento do mundo fora da comunidade.

É possível estabelecer uma conexão entre as guerras do passado e a defesa, muitas vezes combativa, dos interesses Mebêngôkre nas relações com a sociedade e o governo Brasileiro. Os homens desempenham um papel importante nas reuniões com representantes do Estado Brasileiro, viajando até as cidades para negociar e, ocasionalmente, vender artesanato à Funai e aos comerciantes locais.

Os Mebêngôkre estão mobilizados para aumentar sua população, devido às perdas causadas por epidemias decorrentes dos contatos regulares com a sociedade Brasileira e da disseminação de doenças.

As mulheres são encarregadas de cuidar dos animais trazidos da floresta e, depois que os homens derrubam árvores e preparam o terreno, também são responsáveis pelo cultivo das roças e pelo transporte dos produtos até a aldeia. Como resultado, a maior parte dos alimentos ricos em calorias é produzida pelas mulheres.

As roças geralmente estão localizadas a quatro a seis quilômetros da aldeia, e cada família possui sua própria roça, onde cultiva principalmente batata-doce, milho, cana-de-açúcar, banana e mandioca, que são alimentos ricos em calorias. Além disso, algumas frutas tropicais, algodão e tabaco também fazem parte do cultivo.

Os Kayapó são criteriosos na escolha de terras férteis, preferindo áreas com vegetação menos densa, próximas a rios e colinas. Essa meticulosidade se estende à seleção de novos locais para estabelecer aldeias, onde especialistas avaliam a terra e a vegetação antes de decidir.

A produção de artesanato é uma atividade tanto de homens quanto de mulheres. De acordo com Lévi-Strauss (1983b), a divisão sexual do trabalho é arbitrária e resulta em uma interdependência entre os diferentes segmentos da sociedade Kayapó, desafiando suposições de que essa divisão seja baseada em diferenças fisiológicas. Nesse sentido, Lea (2012, p. 144) afirma que

Até pouco tempo, o monopólio masculino da produção de artesanato significou que a única renda monetária disponível às mulheres era proveniente da limpeza e do engarrafamento do mel selvagem, trazido do mato pelos homens. Isso tornou as mulheres muito dependente destes, para o fornecimento de itens industrializados, tais como pano para fazer vestidos,

miçangas e painéis de alumínio, da mesma maneira que dependem deles para o abastecimento de carne.

Além disso, ainda segundo Lea (2012, p. 143 *apud* Turner (1979a, p. 152),

As mulheres realizam atividades compatíveis com o cuidado das crianças e reservam-se aos homens as atividades que requerem silêncio e concentração. A fabricação dos itens que compõem a cultura material, tais como cocares, desmente esse argumento.

Hoje, a realidade do artesanato, que é a principal atividade econômica dos Kayapó, é caracterizada por um quase monopólio masculino. Além de negociar as peças artesanais, os homens, especialmente os mais experientes, são os responsáveis pela fabricação de cocares, incluindo o imponente krôkrôkti, confeccionado com retrizes de arara, considerado o bem mais valioso produzido pela comunidade. Os tiracolos para carregar bebês, as esteiras de palmeiras de buriti e os cestos para transportar alimentos e lenha também são fabricados exclusivamente por homens.

### **Escolas indígenas e suas comunidades**

Atualmente, em São Félix do Xingu, existem 32 aldeias do tronco Macro-Jê, com um total de 3.000 pessoas, de acordo com o censo da SESA (2020). A língua Mebêngôkre é predominante sobre as demais, o que lhe confere o status de principal meio de comunicação. Após extensas discussões envolvendo lideranças indígenas, comunidades e instituições, a língua Mebêngôkre foi oficializada no município por meio da Lei n.º 571/2019. Além disso, em todas as aldeias, as comunidades demandaram a criação de escolas.

A gestão pública municipal tem atendido às comunidades indígenas com a criação de 32 escolas, conforme as Leis n.º 816/2016 e n.º 545/2018, bem como os Decretos de criação n.º 573/2019 e n.º 306/2021, atendendo a um número considerável de 1.126 alunos matriculados e registrados no Censo Escolar.

Quanto ao processo de Regularização de Autorização de Estudos, ele está em fase de construção junto ao Conselho de Educação do Estado do Pará. Atualmente, o Departamento de Educação Escolar Indígena está estabelecido, contando com uma equipe administrativa, técnica e pedagógica multidisciplinar composta por profissionais habilitados em educação escolar indígena, que atuam nas Escolas Indígenas no município de São Félix do Xingu – PA. O processo de ensino-

aprendizagem é bilíngue, enfatizando a valorização e o fortalecimento da língua Mebêngôkre.

A Secretaria Executiva Municipal de Educação - SEMED é a responsável pela implementação da Educação Escolar Indígena nas aldeias do município. A educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A Educação é uma ferramenta indispensável para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, tanto em sua vida pública quanto privada. Desde cedo, prepara o indivíduo para o exercício da cidadania e também o capacita para o mercado de trabalho.

Consciente da importância do papel emancipador da Educação, especialmente em um país como o Brasil, onde a desigualdade social e de oportunidades se manifesta de forma acentuada, o Constituinte Originário elevou-a à condição de direito social fundamental e encarregou o Estado de assegurar a sua oferta, com garantia de padrões de qualidade, conforme estabelecido nos termos do art. 205 em combinação com o art. 206, inciso VII, ambos da Constituição Federal. A Lei n.º 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, por sua vez, reforçou o compromisso do Estado com a prestação de uma educação pública que atenda a "padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas de recursos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por aluno", como explicitado no art. 4.º, inciso IX.

Especificamente quanto à organização do ensino, a legislação conferiu ao Executivo a flexibilidade para organizar a Educação Básica em diferentes modalidades, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, levando em consideração a idade, a competência e outros critérios, ou qualquer outra forma de organização que se mostre adequada para promover o interesse do processo de aprendizagem, conforme estabelecido no art. 23, caput, da Lei n.º 9.394/96.

O propósito das turmas multisseriadas, especialmente na rede pública de São Félix do Xingu, nas áreas rurais e nas aldeias, é fornecer um atendimento adequado ao reduzido número de alunos que residem em regiões remotas, predominantemente rurais, com o objetivo de promover o acesso à educação e combater a evasão escolar. Essa abordagem está em plena conformidade com o espírito do art. 23 da Lei n.º 9.394/96, que permite ajustes na organização escolar para atender aos requisitos do processo de aprendizagem, bem como com os princípios do acesso universal à

educação básica e do melhor interesse da criança e do adolescente, ambos consagrados na Constituição (arts. 208 e 227, respectivamente).

E incumbiu ao Estado o dever de viabilizar a sua prestação. A Educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado proporcionar os meios que possibilitem o seu exercício, um dever imposto pelo preceito expresso no art. 205 da Constituição do Brasil. A omissão por parte da Administração representa uma afronta à Constituição. A garantia de um padrão de qualidade é um elemento essencial, conforme se depreende da redação do art. 205, em conjunto com o art. 206, inciso VII, ambos da CF.

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, on-line)

A Lei n.º 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, aprofundou o comando constitucional mencionado e reforçou o compromisso do Estado com a prestação de uma Educação Pública que atenda a "padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas de recursos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por aluno", como expresso no art. 4.º, inciso IX.

Especificamente em relação à organização do ensino, que é de particular interesse na resolução dessa controvérsia, o legislador ordinário, ciente das disparidades regionais existentes no Brasil, um país de dimensão continental, concedeu ao Executivo a flexibilidade para organizar a educação básica de várias maneiras, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, levando em consideração a idade, a competência e outros critérios, ou por qualquer outra forma de organização que se mostre adequada para promover o interesse do processo de aprendizagem, conforme estabelecido no art. 23, caput, da Lei n.º 9.394/96. Nessa mesma linha, o art. 24, IV da Lei n.º 9.394/96, de forma explícita, autoriza a formação de turmas multisseriadas, como podemos observar no seguinte trecho:

Art. 24. A Educação Básica, nos níveis fundamentais e médios, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis

equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; [...]. (BRASIL, 1996, on-line)

Diante desse cenário, a SEMED solicita o funcionamento das turmas multisseriadas, sendo de responsabilidade da direção ou coordenação das escolas da rede pública de ensino a organização de turmas unificadas (multisseriadas) nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, garantindo, assim, a continuidade dos estudos dos alunos, especialmente quando as turmas apresentarem um número muito reduzido de estudantes.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essas turmas unificadas devem ser organizadas, incluindo 6.º e 7.º anos, assim como 8.º e 9.º anos, ou, alternativamente, abrangendo 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos. Já nos anos iniciais, a preferência é organizar essas turmas com 1.º, 2.º e 3.º anos, bem como 4.º e 5.º anos, dependendo do número de alunos em cada turma.

Essa iniciativa, com a legítima finalidade de promover o acesso à educação e combater a evasão escolar, está perfeitamente alinhada com o teor do art. 23 da Lei n.º 9.394/96, que autoriza modificações na organização escolar para atender ao interesse do processo de aprendizagem, e também está em consonância com os princípios do acesso universal à educação básica e do melhor interesse da criança e do adolescente, ambos fundamentados na Constituição, conforme os artigos 208 e 227, respectivamente.

Essa ação da SEMED atende aos anseios e reivindicações das lideranças e comunidades, contribuindo significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva e acessível.

Em consonância com tudo o que foi apresentado até agora, a convivência grupal, mesmo com níveis de conhecimento diferentes, estabelece uma conexão entre o aspecto social e o processo de aprendizado. Esses vínculos desempenham um papel fundamental na construção da subjetividade e da cognição dos indivíduos. O sistema de classes multisseriadas, quando bem conduzido, favorece a emergência de um maior número de hipóteses conceituais, resultantes de debates, narrativas e observações, acelerando, assim, o processo de aprendizagem. Isso ocorre, principalmente, porque as provocações não se limitam ao papel do professor, mas também surgem dos próprios alunos.

Com essa abordagem, o aluno passa a ser percebido não apenas como um

mero receptor de conhecimento, ou seja, não é apenas um sujeito epistêmico, mas também é um ser pensante, emocional e com desejos. Ele é detentor de uma narrativa completa que molda a sua identidade aos olhos do professor e do grupo. Em uma classe multisseriada, a interação entre o pensamento, as emoções e os desejos dos alunos cria uma rede complexa que alimenta a relação entre o saber e o conhecimento.

Como afirmado por Vera Manzanares (Premiada Nacional de Alfabetização - 1898 e Premiada Darcy Ribeiro - 2001): "O trabalho em grupos multinivelados - grupos áulicos - favorece a formação de novas representações sociais, onde a heterogeneidade é o terreno fértil para que ocorram novas aprendizagens". Estamos vivendo em democracias com deficiências, e uma delas se deve à invasão técnico-burocrática que permeia a maioria dos setores, conforme apontado por Edgar Morin.

Há questões de grande relevância na vida social que são frequentemente delegadas a especialistas, uma vez que a sociedade muitas vezes carece dos elementos necessários para abordar seu déficit de compreensão do problema.

Reinventar a escola com a flexibilidade proporcionada pela Lei n.º 9.394/96 é uma demanda urgente para a efetivação da democracia cognitiva, que, por sua vez, é um pré-requisito para uma democracia ampla, como argumentado por Edgar Morin.

As classes multisseriadas podem ser altamente eficazes, desde que sejam organizadas com base em abordagens didático-pedagógicas bem planejadas, monitoradas, acompanhadas e plenamente aceitas pelos professores. Elas não devem ser vistas apenas como uma resposta às carências múltiplas que afetam o ensino municipal, mas sim como uma oportunidade para enriquecer as trocas de conhecimento e construções coletivas. No entanto, para alcançar todo o seu potencial, são necessários recursos didáticos básicos, bem como professores capacitados, e uma escola que coloque o aluno e seu processo de aprendizagem no centro de suas iniciativas.

Vamos adotar algumas estratégias, como a formação de uma equipe de professores responsáveis por todos os componentes curriculares. Eles serão encarregados de desenvolver suportes pedagógicos personalizados, considerando as especificidades do nível cognitivo de cada aluno, em vez de aplicar um padrão uniforme para toda a turma. Em anexo, você encontrará a documentação da equipe pedagógica do Ensino Fundamental inicial e final.

Além disso, gostaria de reforçar que o ensino nas escolas deste município é



bilíngue, com a presença de professores indígenas em todas as escolas.

**Quadro 5** - Equipe Multidisciplinar da Educação Escolar Indígena.

Quantidade	Formação dos docentes
05	Área da Linguagem – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa
03	Área da Matemática - Matemática
03	Área de Ciências da Natureza - Ciências
04	Área de Ciências Humanas- Geografia e História
01	Área de Ensino Religioso – Ensino Religioso
22	Pedagogo
05	Linguista
37	Falante nativo de Mebêngôkre (Kayapó) - Indígenas
80	Total

Fonte: Elaborado pela autora.

Unidades Escolares na Terra Indígena (TI) Kayapó: **aldeias por região**

I - Rio Xingu

**Quadro 6** – (1) Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Indígena Mrÿkÿ localizada na aldeia Madjÿre, margem esquerda do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º	10	Danielli Lobato da Silva (pedagoga)
B	Ensino Fundamental I	4.º e 5.º	16	Delma Gomes da Silva (geografia)
C	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º	15	Danielli Lobato da Silva (pedagoga) Delma Gomes da Silva (geografia)
B	Ensino Fundamental I	8.º, 9.º	16	Danielli Lobato da Silva (pedagoga) Delma Gomes da Silva (geografia)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 7** – (2) EMEF Indígena Capitão Bep-Nox, localizada na aldeia Kôkraxmôr, margem esquerda do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º	15	Davi da Silva Menezes (pedagogo) Bay pre Kayapó Ensino Médio
B	Ensino Fundamental I	4.º e 5.º	15	Claudiane da Silva Menezes (biologia) Bay pre Kayapó Ensino Médio
A	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º	20	Davi da Silva Menezes (pedagogo) Lília Vidal Vasconcelos (letras) Claudiane da Silva Menezes (biologia)
B	Ensino Fundamental II	8.º, 9.º	20	Davi da Silva Menezes (pedagogo) Lília Vidal Vasconcelos (letras) Claudiane da Silva Menezes (biologia)
U	Ed. Infantil	Jardim II	15	Betire Kayapó (intercultural)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 8** – (3) EMEF Indígena Kokreny localizada na aldeia Krätÿxkrere, margem esquerda do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
U	Ensino Fundamental I	1.º ao 5.º	15	Elaine Correa (pedagoga) Tekajry Kayapó (magistério incompleto)
U	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	15	Elaine Correa (pedagoga) Tekajry Kayapó (magistério incompleto)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 9** – (4) EMEF Indígena Rôjkôre localizada na Aldeia Kôkôtkrere, margem esquerda do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º ao 5.º	07	Vicente Carvalho (letras) Bepdjôm Kayapó (ensino médio)
B	Ensino Fundamental I	6.º ao 9.º	10	Vicente Carvalho (letras) Bepdjôm Kayapó (ensino médio)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 10** – (5) EMEF Indígena Bepgôgôti, localizada na aldeia Rikaro, margem direita do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º ao 5.º	15	Djwxyêt Kayapó (magistério incompleto) Maria da Conceição da Silva Sousa (pedagoga)
A	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º, 8.º, 9.º	18	Djwxyêt Kayapó (magistério incompleto) Maria da Conceição da Silva Sousa (pedagoga)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 11** – (6) EMEF Indígena Bepÿkaxti, localizada na aldeia Kruwanhôngô, margem direita do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	15	Tedjôre Kayapó (magistério incompleto) Nilza Alves (pedagoga)
A	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º, 8.º, 9.º	22	Tedjôre Kayapó (magistério incompleto) Nilza Alves (pedagoga)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 12** – (7) EMEF Indígena Pãnhmotire, localizada na aldeia Kawatire, margem direita do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º	15	Djôkrô Kayapó (magistério incompleto) Leicikely de Sousa (pedagoga)
B	Ensino Fundamental I	6.º, 7.º, 8.º, 9.º	8	Djôkrô Kayapó (magistério incompleto) Leicikely de Sousa (pedagoga)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 13** – (8) EMEF Indígena Kamure, localizada na aldeia Tepkàtinhõhgôre, margem esquerda do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º	7	Pitu Kayapó (Ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental I	6.º, 7.º, 8.º, 9.º	8	Pitu Kayapó (Ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 14** – (9) EMEF Indígena Jakurire, localizada na aldeia Pykararãkre, margem direita do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º	10	Paulo Zerbinato (letras e pedagogia) Bàydjêti Kayapó (Ensino médio)
B	Ensino Fundamental I	5.º	9	Vanderlei (pedagogo) Merekore Kayapó (magistério incompleto)
A	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º	19	Paulo Zerbinato (letras e pedagogia) Vanderlei (pedagogo)
B	Ensino Fundamental I	8.º, 9.º	13	Paulo Zerbinato (letras e pedagogia) Vanderlei (pedagogo)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 15** – (10) EMEF Indígena Ngronhre, localizada na aldeia Kamôktidjãm, margem direita do Rio Xingu.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	09	Beproti Kayapó (magistério incompleto) Heryca J. S. e Silva (pedagoga)
B	Ensino Fundamental I	6.º, 7.º 8.º, 9.º	04	Beproti Kayapó (magistério incompleto) Heryca J. S. e Silva (pedagoga)

Fonte: Elaborado pela autora.

## II – Igarapé Porto Seguro

**Quadro 16** – (11) EMEF Indígena Tàkak-Kudỳ, localizada na aldeia Kakôre, margem esquerda do Igarapé Porto Seguro.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1º, 2º, 3º,4º,5º	7	Bepnho Kayapó (magistério incompleto)
B	Ensino Fundamental I	6º e 7º	8	Bepnho Kayapó (magistério incompleto)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 17** – (12) EMEF Indígena Beptok, localizada na aldeia Pokrô, margem esquerda do Igarapé Porto Seguro.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	10	Vanessa Bonfin (pedagoga) Kaere Kayapo (ensino médio)
B	Ensino Fundamental I	6.º ,7.º,8.º,9.º	10	Vanessa Bonfin (pedagoga) Kaere Kayapo (ensino médio)

Fonte: Elaborado pela autora.

## III – Rio Iriri

**Quadro 18** – (13) EMEF Indígena Pykatire, localizada na aldeia Kendjãm, margem esquerda do Rio Iriri.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	2.º, 3.º, 4.º	10	Ramom (pedagogo) Kayapo (magisterio incompleto)
B	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º	22	Ramom (pedagogo) Pàtkàre Kayapo (licenciatura intercultural) Claudomiro (letras – inglês)
A	Ensino Fundamental II	8.º	14	Ramom (pedagogo) Pàtkàre Kayapo (licenciatura intercultural) Claudomiro (letras – inglês)
B	Ensino Fundamental II	9.º	17	Ramom (pedagogo) Pàtkàre Kayapo (licenciatura intercultural) Claudomiro (letras – inglês)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 19** – (14) EMEF Indígena Krãkatire, localizada na aldeia Karema, margem esquerda do Rio Iriri.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º	4	Gilson de Aquino Menezes (pedagogo) Bepakaête Kayapo (Licenciatura intercultural)
B	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º, 8.º, 9.º	17	Gilson de Aquino Menezes (pedagogo)

Fonte: Elaborado pela autora.

## IV - Linha Seca: Vicinais Km 14 e 28

**Quadro 20** – (15) EMEF Indígena Pãnhôro, localizada na aldeia Kenopyre, vicinal do km 28, setor córrego vazio da cachorra.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	24	Valineide Ribeiro Santana (pedagoga)
B	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º, 8.º, 9.º	19	Valineide Ribeiro Santana (pedagoga)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 21** – (16) EMEF Indígena Panhôtî, localizada na aldeia Krimexny, vicinal do km 14, setor Dona Alzira.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	5	Mikaelli (magistério) Baxêt Kayapó (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º o 9.º	11	Mikaelli (magistério) Baxêt Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 22** – (17) EMEF Indígena Kaprên, localizada na aldeia Akrôtidjãm, vicinal do km 14, margem esquerda do Rio São Francisco.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	5	Bekwynhymti Kayapo (Ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	11	Bekwynhymti Kayapo (Ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.



**Quadro 23** – (18) EMEF Indígena Koktytere, localizada na aldeia Kremaxti, vicinal do km 14, setor da anta, Rio São Francisco.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	10	Irerwyk (intercultural) Kayapó
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	12	Irerwyk (intercultural) Kayapó

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 24** – (19) EMEF Indígena Bepkurwyti, localizada na aldeia Tepdjàti, vicinal do km 14, setor Igarapé do Bom Jardim.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º	9	Marinei Alves Pereira (pedagoga) Bebi (intercultural) Kayapo
B	Ensino Fundamental I	4.º e 5.º	16	Dalzimar (pedagoga) Bepydji (magisterio incompleto) Kayapo
C	Ensino Fundamental II	6.º e 7.º	11	Marinei Alves Pereira (pedagoga) Bebi (intercultural) Kayapo
D	Ensino Fundamental II	8.º e 9.º	20	Dalzimar (pedagoga) Bepydji (magisterio incompleto) Kayapo

Fonte: Elaborado pela autora.

## V – Rio Fresco

**Quadro 25** – (20) EMEF Indígena Bekwynhmeti, localizada na aldeia Apexti, margem direita do Rio Fresco.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	11	Regina Mascarenhas dos Santos (pedagoga) Kôkôkriti Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	16	Regina Mascarenhas dos Santos (pedagoga) Kôkôkriti Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

## VI – Riozinho

**Quadro 26** – (21) EMEF indígena Ngrenhrôroti, localizada na aldeia Pi'yredjãm, margem direita do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	16	Maria da Penha (pedagoga) Patykre Kayapo- (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	8	Maria da Penha (pedagoga) Patykre Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 27** – (22) EMEF Indígena Kamêretidjô, localizada na aldeia Ydjÿre, margem esquerda do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	16	Regina Soares Sousa (pedagoga) Kromare Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	22	Regina Soares Sousa (pedagoga) Kromare Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 28** – (23) EMEF Indígena Pât-nhô, localizada na aldeia Ngômexti, margem direita do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	22	Raimunda d. de Sousa (história) Mjêxtrã Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	42	Raimunda d. de Sousa (história) Mjêxtrã Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 29** – (24) EMEF Indígena Kujkô, localizada na aldeia Pÿkakÿti, margem direita do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º 5.º	11	Vitoria Damasceno (magistério) Bemôrô Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	18	Vitória Damasceno (magistério) Bemôrô Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 30** – (25) EMEF Indígena Bemajti, localizada na aldeia Pÿkatÿkre, margem esquerda do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º	10	Kukành Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 31** – (26) EMEF Indígena Tàkaprôre, localizada na aldeia Kakumre, margem direita do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	05	Lucidalva (pedagoga) Beprire Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º, 8.º, 9.º	10	Lucidalva (pedagoga) Beprire Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 32** – (27) EMEF Indígena Norotire, localizada na aldeia Kenpôti, margem direita do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	8	Angela Cristina S. M. Melo (magistério) Tutare Kayapo (ensino fundamental) Kanhetei Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	7	Angela Cristina S. M. Melo (magistério) Tutare Kayapo (ensino fundamental) Kanhetei Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 33** – (28) - EMEF Indígena Bepka-êkti, localizada na aldeia Ngôjamrôti, margem esquerda do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º	15	Ana Cláudia dos S. Sousa (pedagoga) Baxêt Kayapo (magisterio incompleto)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	15	Ana Cláudia dos S. Sousa (pedagoga) Baxêt Kayapo (magistério incompleto)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 34** – (29) EMEF Indígena Betÿkre, localizada na aldeia Pÿtôre, margem esquerda do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	11	Jakeline Doenda da Silva (pedagoga) Pãnhkin Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental I	6.º ao 9.º	4	Jakeline Doenda da Silva (pedagoga) Pãnhkin Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 35 - (30) - EMEF Indígena Kubênhikãhnti, localizada na aldeia Môxkàrkô, margem direita do Riozinho.**

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor (a) Formação
A	Ensino Fundamental I	2.º	20	Maria de Fatima (pedagoga) Tàkàkma Kayapo (intercultural)
B	Ensino Fundamental I	3.º e 4.º	20	Silvifram (ed. física) Ôket Kayapo (magisterio)
A	Ensino Fundamental I	5.º	23	Maria Lucia (pedagogia e letras) Bekre Kayapo (magisterio)
B	Ensino Fundamental II	6.º, 7.º	29	Maria de Fatima (pedagoga) Silvifram (ed. física) Maria Lucia (pedagogia e letras)
A	Ensino Fundamental II	8.º	33	Maria de Fatima (pedagoga) Silvifram (ed. física) Maria Lucia (pedagogia e letras)
B	Ensino Fundamental II	9.º	23	Maria de Fatima (pedagoga) Silvifram (ed. física) Maria Lucia (pedagogia e letras)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 36** – (31) EMEF Indígena Prinkôre, localizada na aldeia Mejkàre, margem direita do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	8	Maria Nizan (pedagoga) Bekwynhkàngôti Kayapo (ensino fundamental)
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	8	Maria Nizan (pedagoga) Bekwynhkàngôti Kayapo (ensino fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 37** – (32) EMEF Indígena Ipÿpÿ, localizada na aldeia Kedjêrêkrã, margem direita do Riozinho.

Turmas	Segmentos	Agrupamentos	Número de alunos	Professor(a) Formação
A	Ensino Fundamental I	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	20	Tobias (matemática) Monhokrã Kayapo
B	Ensino Fundamental II	6.º ao 9.º	30	Tobias (matemática) Monhokrã Kayapo

Fonte: Elaborado pela autora.

## **INCLUSÃO E A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA**

Neste capítulo, abordaremos o processo de inclusão e escolarização, especialmente no que se refere ao histórico, características e legislação relacionados a esse tema. De forma mais específica, discutiremos as estratégias educacionais destinadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

### **Inclusão escolar: breve histórico, características e legislação**

Segundo Rodrigues (2012), o processo histórico da Educação Especial (EE) no Brasil foi profundamente influenciado pelos costumes e atitudes originários da Europa. Assim como nos países europeus, no Brasil também se observou o abandono de crianças com deficiências nas ruas e às portas de conventos. Entre os anos de 1500 e 1600, seguindo a tradição europeia, surgiram no Brasil as Santas Casas de Misericórdia, provavelmente onde se iniciou o atendimento à pessoa com deficiência, em locais como Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), São Paulo (provavelmente 1599) e Maranhão (com referências a partir de 1653). A "roda de expostos", criada no início do século XIX, é considerada um marco inicial da institucionalização das crianças com deficiência, já que as crianças abandonadas recebiam cuidados de religiosos e eram disponibilizadas para adoção (Jannuzzi, 2004).

Ainda no século XIX, alguns Brasileiros, inspirados nos trabalhos de médicos, filósofos e educadores da Europa e Estados Unidos, organizaram serviços voltados para o atendimento das pessoas com deficiências sensoriais, mentais e físicas (MAZZOTTA, 2005). Entre essas iniciativas, destaca-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Esses institutos eram mantidos e administrados pelo poder central (Jannuzzi, 2004).

Conforme explicou Mazzota (2005), o século XIX registrou apenas iniciativas isoladas, tanto oficiais como particulares, no que diz respeito ao atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência. A educação das pessoas com deficiência, assim como a educação popular, não era alvo do interesse dos governantes. Como explicou Jannuzzi,



Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...]. (Jannuzzi, 2004, p. 16)

Outros serviços educacionais, além do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, foram criados para atender, ainda que de forma precária, as necessidades das pessoas com deficiência. Curiosamente, alguns destes serviços foram oferecidos no sistema regular de ensino. A Escola México, no Rio de Janeiro, atendia, em 1887, alunos com deficiência mental, física e visual. Em 1892, foram identificados registros de alunos com deficiência mental e auditiva na Unidade Educacional Euclides da Cunha, em Manaus. No ano de 1909, duas escolas no Rio Grande do Sul, a Escola Borges de Medeiros e a Escola Delfina Dias Ferraz, apresentavam entre os alunos matriculados crianças com deficiência mental e sensorial (Mazzotta, 2005).

No início do século XX, como explicado por Jannuzzi (2004), observa-se a criação de instituições especializadas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, e após 1920, o número de instituições cresce consideravelmente ao longo dos anos. No entanto, como destacou Mendes (2010, p. 97):

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. Na década de 30, observa-se tanto a organização da sociedade na forma de associações, culminando com o surgimento de instituições filantrópicas, como ações governamentais voltadas para a criação de serviços especializados, principalmente escolas anexas aos hospitais e classes especiais no ensino regular. (MAZZOTTA, 2005, p. 27)

Na história da Educação Especial no Brasil, estamos vivenciando o período de institucionalização, que é caracterizado pela "retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias" (Aranha, 2005, p. 14). Até o final da década de 40, conforme Mendes (2010, p. 98):

Enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram.

Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências.

Entre os anos de 1945 e 1949, observaram-se diversas ações voltadas para a área da Educação, como a designação de verbas para a educação de adultos, as campanhas nacionais promovidas pelo governo federal e o aumento do auxílio financeiro concedido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) para o Seminário Internacional de Educação de Adultos, demonstrando a atenção internacional ao problema da educação popular (Jannuzzi, 2004).

Segundo a autora, a educação das pessoas com deficiência, inserida neste contexto, teve um maior impulso em 1949, quando foi registrado o atendimento na área da deficiência intelectual em 41 instituições. Nas duas décadas seguintes, o número de instituições para alunos com deficiência intelectual cresceu consideravelmente, passando para 191 instituições em 1959 e 821 em 1969. No que diz respeito a outras deficiências, também foi observado um rápido aumento no número de instituições nas décadas de 1940, 1950 e 1960: 26 instituições em 1949, 58 em 1959 e 313 em 1969.

Os ambientes segregados de ensino, de acordo com Rodrigues (2012), nas instituições residenciais e escolas especiais, estiveram presentes na Educação Especial no Brasil, sendo oferecidos de forma paralela ao sistema educacional geral. Isso resultou em um aumento na repetência e no encaminhamento para as classes especiais. Para ilustrar esse contexto, Rodrigues (2012) apresenta alguns dados:

em 1949 havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência intelectual no país. Desses serviços, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes. Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas [...] ainda que a maioria não tivesse diagnóstico claro que a comprovasse. (RODRIGUES, 2012, p. 29)

O sistema público, como evidenciado nos dados acima, era responsável pela maior parte do atendimento às pessoas com deficiência. No entanto, o índice de evasão e reprovação continuava a aumentar, o que levou à associação entre o fracasso escolar e a deficiência mental leve, aumentando a necessidade de implantação de classes especiais nas escolas públicas (Rodrigues, 2012).

A demanda apresentada não foi atendida pelo sistema público. Diante desse cenário e do número de pessoas com deficiência fora de qualquer escola, surgiram

instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Como principais exemplos de instituições voltadas para alunos com deficiência intelectual, podemos citar as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi, que resultaram da luta de familiares e profissionais preocupados e envolvidos com a educação das pessoas com deficiência.

O movimento de integração escolar de crianças com deficiência no ensino regular cresceu junto com os movimentos pelos direitos humanos, à medida que a obrigatoriedade de oportunizar educação às pessoas com deficiência foi gradualmente estabelecida. Nesse contexto, na década de 1970, surgiu a filosofia da normalização, que postula que todo indivíduo tem o direito de desfrutar de um padrão de vida comum a todos de uma cultura e de participar das atividades vivenciadas por grupos de indivíduos com idade equivalente à sua. Houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, de forma que as escolas regulares passaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns e especiais (Mendes, 2006).

Conforme explica a autora, a proposta de unificação entre o sistema geral de educação e a Educação Especial tem como base motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais. A mobilização social pelos direitos humanos apontava que toda forma de segregação acarretava prejuízos, bem como a marginalização de grupos minoritários, considerando que essas práticas configuravam como intoleráveis, determinando o princípio moral para a integração escolar. Entre os motivos lógicos, destacaram-se os potenciais benefícios da integração escolar para os alunos com e sem deficiência:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes, viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (MENDES, 2006, p. 388)

A pesquisa educacional científica propôs a contestação do argumento segregado de que crianças com deficiência necessitavam de ambientes específicos para aprender, desenvolvendo o ensino voltado a esse público, fomentando a investigação sobre "o que", "para que" e "onde" poderiam aprender com vistas à

qualidade de vida, constituindo os motivos científicos para o movimento de integração escolar (MENDES, 2006).

A autora aponta ainda os motivos econômicos, já que a economia nas décadas de 1960 e 1970, influenciada pela crise do petróleo, indicava o modelo de educação segregada como oneroso aos cofres públicos, propondo o modelo de integração como resposta econômica ao setor. Ainda no contexto histórico da década de 1960, o ensino especial incorpora a clientela excluída das escolas comuns e faz crescer o setor da educação profissionalizante, consolidando a área e fazendo crescer o mercado de emprego dos profissionais especializados.

Para Mendes (2006), os motivos legais também contribuíram para o início da integração escolar. Destaca-se a obrigatoriedade do setor público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiência, matrícula compulsória nas escolas comuns, diretrizes para colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima, que foram atendidas por diversos países.

A ênfase no ensino regular, como espaço da educação escolar para esse alunado, vai se constituindo por meio de documentos que inicialmente apontam para a "possibilidade de enquadramento, no que for possível, no sistema geral de ensino" (LDBEN nº 4.024/61), indicando a ideia de diferentes serviços e apoios, modelos de níveis de atendimento, até o uso do termo "preferencialmente" na rede regular de ensino nos últimos documentos (Ferreira, 2006).

Tendo em vista o contexto que baseou o movimento de integração escolar, Mendes (2006) conclui que

o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiência em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade. (MENDES, 2006, p. 388-389)

Com o objetivo de organizar as diretrizes para a Educação Especial, em 1994,

a Secretaria de Educação Especial (SEESP) estabelece a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), apoiando o sistema regular de ensino para inserção de alunos com deficiências e priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvessem ações de integração (PLETSCH, 2005, p. 28). O documento supramencionado orientou o processo de integração escolar, no qual o aluno deveria adaptar-se à escola regular.

Glat e Blanco (2007) apresentam a filosofia da normalização e o movimento pela integração escolar como referências da Educação Especial nos anos oitenta. As autoras explicam que o referido movimento previa a preparação dos alunos para a entrada no ensino comum, mas a "não aprendizagem do aluno era vista como responsabilidade individual, desconsiderando o contexto em que este estava inserido" (Glat; Blanco, 2007, p. 21).

Mittler (2003) descreve a integração como um movimento caracterizado por "preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, transferindo o aluno da escola regular para escola especial" (Mittler, 2003, p. 34). Como consequência, permaneceram inalterados os currículos, as formas de avaliação, os modelos de gestão de sala de aula, assim como a formação dos professores (Mendes, 2006).

Na prática, a integração escolar apenas garantiu a inserção do aluno na escola regular, sem que suas necessidades educacionais específicas fossem consideradas. Além disso, conforme argumenta Rodrigues (2006), na integração escolar, o acesso à escola regular era condicionado, ou seja, enquanto o aluno atingisse aproveitamento favorável, ele continuaria na escola regular; caso não demonstrasse avanço, ele voltaria para contextos segregados de ensino.

Mendes (2006) considera que a política de integração escolar promoveu a exclusão, na escola pública, de "crianças consideradas indesejadas, encaminhando-as para classes especiais, e que o modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum como a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de fato a ser implantado" (Mendes, 2006, p. 397). Conforme explica a autora, "[...] passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de integração escolar" (Mendes, 2006, p. 397).

A integração se diferencia da inclusão escolar principalmente porque, na primeira, o aluno tinha que se adaptar à escola, enquanto na inclusão, a escola deve se adaptar às especificidades de cada aluno (RODRIGUES, 2006). Segundo Mendes (2010), na década de 1980, houve uma grande insatisfação com os resultados obtidos

com a integração escolar, e novos debates em direção à educação inclusiva surgiram.

Buscando não apenas garantir a presença do aluno com deficiência na sala comum do ensino regular, mas também desenvolver meios para que esse aluno alcance sucesso acadêmico e permaneça na escola regular, o movimento de inclusão escolar no Brasil se fortaleceu, principalmente a partir da década de 1990 (Mendes, 2006).

Com o objetivo de promover a educação para todos, nos anos noventa, houve discussões internacionais sobre metas para universalizar a educação. Os governos assumiram o compromisso de realizar investimentos na educação com o intuito de "diminuir as diferenças entre países e alimentar mecanismos de desenvolvimento" (Pletsch, 2010; Kassir, 2012).

De acordo com Mendes (2006), a inclusão escolar faz parte de um movimento mundial denominado inclusão social, que implica:

[...] na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p.395)

A questão da inclusão escolar dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino é amplamente discutida atualmente, assim como o debate sobre como buscar e implementar meios para que esse processo alcance sucesso.

### **Apontamentos iniciais: Inclusão escolar e legislação**

A proposta da educação escolar inclusiva é disseminada no Brasil no período em que se consolida a rede de proteção social, composta por associações organizadas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Isso ocorre no contexto da compreensão da educação como um Direito Social que deve ser efetivado por meio de políticas públicas universais, oficializada a partir da Constituição Federal de 1988 (Kassar, 2012).

Considerando a disseminação da temática da educação inclusiva no Brasil, Kassir (2012) indica três aspectos essenciais relacionados ao discurso da inclusão:

- A organização de associações em defesa dos direitos, formadas por pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências ou pelas

próprias pessoas com deficiência, formando redes de informação e colaboração que se internacionalizaram, estabelecendo ligas, congressos, entre outros.

- Mudanças de ações e proposições relativas às pessoas com deficiência ocorridas em todo o mundo.
- Acordos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, educadores de todo o mundo aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, acompanhada de um plano de ação. Essa declaração tinha como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, com o compromisso de universalizar o acesso à educação e promover a equidade (Aranha, 2004).

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990, artigo 3.º, inciso V)

Na mesma década, em junho de 1994, foi promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. O resultado dessa conferência foi a elaboração da Declaração de Salamanca, que estabeleceu os princípios indicados a seguir:

- Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ser proporcionada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem.
- Cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas.
- Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educacionais implementados de forma a considerar a ampla diversidade dessas características e necessidades.
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve adaptar suas práticas pedagógicas para

atender a essas necessidades, centrando-se na criança.

Escolas regulares que adotam essa abordagem inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos. Além disso, essas escolas proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última análise, o custo do sistema educacional como um todo (Brasil, 1997, art. 2).

Segundo Mendes (2006, p. 395), a Declaração de Salamanca é considerada "o marco mais significativo em nível mundial na disseminação da filosofia da educação inclusiva. A partir desse momento, as teorias e práticas inclusivas ganharam terreno em muitos países, incluindo o Brasil."

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), que tem como objetivos: garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotadas nas escolas regulares; orientar os sistemas de ensino na promoção de respostas às necessidades educacionais; e assegurar:

- Transversalidade da Educação Especial;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para a educação inclusiva;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade física nas comunicações e informações;
- Articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Com base na PNEE-EI, em 2009, foi homologado o parecer no 13 (Brasil, 2009), instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE (conforme o Decreto n.º 6.571/08).

Atualmente, o caminho percorrido no Brasil para o atendimento educacional aos alunos com deficiência em direção à inclusão escolar coloca recursos fortemente direcionados para ações como:



- a) Formação de profissionais em cursos orientados para multiplicação, frequentemente ofertados na modalidade à distância;
- b) Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas nos diferentes municípios Brasileiros como espaço prioritário para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- c) Orientação quanto às instituições especializadas que passam a exercer o papel de coadjuvantes no atendimento aos alunos com deficiência (Kassar, 2012; Pletsch, 2010).

## **Tipos de deficiências**

### **O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência.**

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e demais modalidades (Brasil, 2008), oferecendo atendimento educacional especializado (AEE) para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. O AEE é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, art. 1.º, § 1.º).

Conforme a Resolução n.º 4 (Brasil, 2009), o AEE deve garantir o reconhecimento e o atendimento das particularidades de cada aluno com NEE. Sua função complementar e/ou suplementar deve ser realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, dispondo de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de formação desses alunos, sendo realizado da seguinte forma:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.)

A política educacional destinada aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) tem adotado diversos modelos em diferentes países. Nos países

européus, podem-se identificar três modelos básicos de escolarização para esse público: a via única (*one-track approach*), as vias mistas (*multi-track approach*) e as vias paralelas (*two-track approach*). O primeiro modelo de via única visa à escolarização dos alunos PAEE em um único sistema, junto com o ensino comum, porém com serviços diversos de apoio. O segundo modelo de vias mistas oferece maior diversidade de serviços, tanto na Educação Especial quanto na educação comum. O último modelo de vias paralelas divide os alunos em dois sistemas educacionais completamente diferentes, separando aqueles que necessitam da Educação Especial dos alunos da educação comum (Mendes; Malheiro, 2012).

Apesar das diferenças entre esses três modelos de escolarização, o direito à escolarização de estudantes PAEE em classes regulares de escolas regulares tem sido cada vez mais garantido em vários países.

A proposta da legislação atual para o aluno PAEE é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido no contra turno, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem como objetivo disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, por meio de editais, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, a fim de apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2007).

Segundo os dados oficiais disponíveis no portal do MEC sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e no Distrito Federal, atendendo 4.564 municípios Brasileiros, o que corresponde a 82% do total de municípios. A implementação dessa política requer mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, tanto em relação à estrutura curricular, à metodologia, à organização didática e ao tempo, quanto às estratégias de avaliação, a fim de atender à diversidade e à especificidade dos alunos PAEE.

Nesse contexto, percebemos a importância do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum. A busca por parceria com os familiares dos alunos PAEE é indicada como competência do professor do AEE na articulação com os professores do ensino regular.

O trabalho colaborativo se refere a articulação entre os professores da sala de aula comum e os demais profissionais envolvidos no processo educativo, propondo a disponibilização de serviços, recursos, bem como o desenvolvimento de atividades promovendo o desenvolvimento e a

aprendizagem no ambiente escolar. Uma das estratégias do trabalho colaborativo utilizadas pelo professor do AEE é o estímulo à participação da família. (CAPELLINI, 2010, p. 17)

Em interface com serviços de saúde, de assistência social, entre outros. No art. 13 são apontadas como funções do professor do AEE (Brasil, 2009, art. 13):

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar os serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE;
- II. Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRMs;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Em 2011, o Decreto n.º 7.611 reafirmou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser preferencialmente realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na escola onde o aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE) esteja matriculado. Caso não seja possível, o AEE pode ser oferecido em outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado, ressaltando que o AEE não substitui o ensino comum (Brasil, 2011).

É importante questionar a disponibilidade de tempo do professor do AEE para cumprir todas as atribuições determinadas pela legislação, assim como atender às necessidades específicas dos alunos encaminhados para as SRM, pois essas são

questões urgentes para o planejamento e a operacionalização da prática cotidiana do AEE nas redes de ensino. Além disso, o planejamento e a construção do Plano Individualizado de cada aluno são imprescindíveis para garantir uma educação de qualidade.

A proposta deste estudo é direcionar o foco especificamente para a escolarização do aluno indígena com deficiência no ensino regular.

### **O aluno com deficiência intelectual**

No decorrer dos anos, o conceito de deficiência intelectual passou por transformações significativas, incluindo mudanças na definição, terminologia e classificação. Essa questão tem sido objeto de atenção de diversos profissionais na área, apesar de ainda persistirem desafios na sua conceituação, definição e classificação.

A terminologia usada para descrever o que atualmente chamamos de deficiência intelectual começou com Alfred Binet, que avaliava a inteligência de crianças francesas em idade escolar usando o teste Binet-Simon. Ele classificava as crianças em quatro categorias: idiota, imbecil, débil e retardada (Castanedo, 2007).

O conceito de deficiência intelectual é um dos que mais gera divergências quando se trata da terminologia adequada para descrever uma pessoa com capacidades intelectuais reduzidas ou limitadas. Devido à falta de consenso, esse conceito é referido de várias maneiras em diferentes países e por diversos autores, incluindo termos como deficiência mental, retardo mental, debilidade mental, oligofrenia, entre outros.

O termo "débil mental" era utilizado nos Estados Unidos até a primeira metade da década de 40, mas foi posteriormente abandonado devido às conotações negativas que adquiriu entre a população. No entanto, ainda é aceito no Reino Unido e é comum na Espanha. Na Rússia, o termo mais utilizado é "oligofrenia," e é também o termo preferido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A maioria dos autores ingleses e norte-americanos costuma usar o termo "retardo mental" (Castanedo, 2007).

A complexidade aumenta quando se considera a necessidade de fazer subdivisões com base em níveis ou graus de comprometimento. Alguns se baseiam no quociente intelectual, outros nos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, enquanto outros se concentram nos níveis de apoio necessários para promover o

desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (Castanedo, 2007).

Atualmente, há um movimento global em direção ao uso do termo "deficiência intelectual". Sasaki (2005) argumenta que o termo "intelectual" é mais apropriado porque se refere especificamente ao funcionamento intelectual, em vez de abordar o funcionamento mental como um todo. Em 1995, um simpósio das Nações Unidas intitulado "Deficiências Intelectuais: programas, políticas e planejamento para o futuro" alterou a terminologia de "deficiência mental" para "deficiência intelectual", com o objetivo de distinguir claramente a deficiência intelectual de doenças mentais (distúrbios psiquiátricos que não necessariamente estão relacionados a deficiência intelectual).

Em 2004, durante um evento organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS), o termo "deficiência intelectual" foi oficializado com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Segundo esse documento,

os participantes de Conferência OPS/OMS de Montreal sobre Deficiências Intelectuais, em solidariedade com os esforços realizados a nível nacional, internacional, individual e conjuntamente, ACORDAM: 7. Apoiar e defender os direitos das pessoas com deficiências intelectuais; difundir as convenções internacionais, declarações e normas internacionais que protegem os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais; e promover, ou estabelecer, quando não existam, a integração destes direitos nas políticas públicas nacionais, legislações e programas nacionais pertinentes. E 8. Apoiar, promover e implementar ações, nas Américas, que favoreçam a Inclusão Social, com a participação de pessoas com deficiências intelectuais, por meio de um enfoque intersectorial que envolva as próprias pessoas com deficiência, suas famílias, suas redes sociais e suas comunidades. (DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS, 2004, p.4-5)

A partir de 2007, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) passou a ser chamada de Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD). Essa mudança de nomenclatura refletiu a evolução contínua no campo da Educação Especial em busca de uma definição mais precisa da deficiência que está relacionada a comprometimentos no funcionamento intelectual e déficits nas habilidades de comportamento adaptativo.

Desde sua fundação em 1876, a AAIDD tem desempenhado um papel fundamental na promoção da compreensão da deficiência intelectual e tem formulado e divulgado ao longo dos anos manuais e informações sobre a definição e classificação da deficiência intelectual.

De acordo com o sistema proposto pela AAIDD em 2002, o retardo mental é definido como "uma incapacidade caracterizada por importantes limitações tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, com início antes dos 18 anos" (AAMR, 2006, p. 20). Paulon, Freitas e Pinho (2005) discutem a definição proposta pela AAIDD no sistema de 2002 e afirmam que, com essa definição, a deficiência intelectual passa a ser interpretada como um estado de funcionamento. Portanto, a deficiência intelectual deixa de ser vista como uma característica intrínseca e centrada no indivíduo e passa a ser vista como uma interação entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto. A AAIDD considera cinco hipóteses importantes para entender a deficiência intelectual (AAMR, 2006, p. 20):

*Hipótese 1:* as limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da faixa etária e da mesma cultura do indivíduo. [...]

*Hipótese 2:* a avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais. [...]

*Hipótese 3:* em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades. [...]

*Hipótese 4:* um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários. [...]

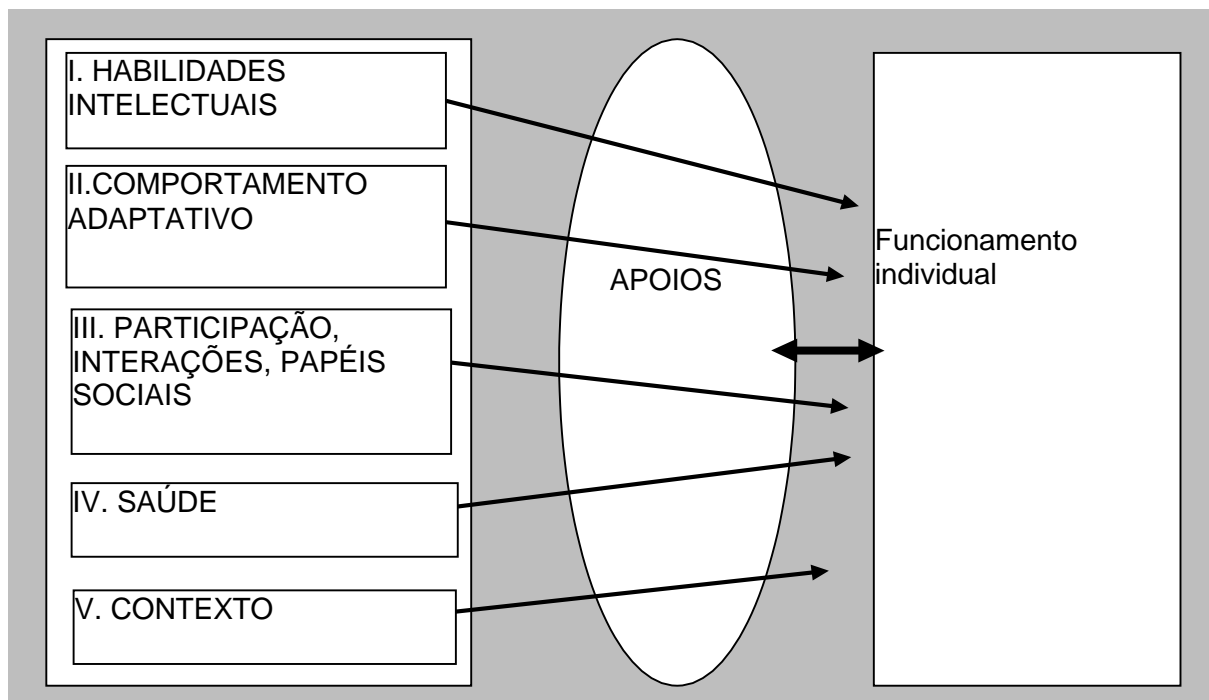
*Hipótese 5:* com os apoios personalizados apropriados durante um determinado período, o funcionamento da vida da pessoa com retardo mental em geral melhora.

O modelo teórico proposto pela AAMR em 2002 (Figura 1) destaca as influências multidimensionais no funcionamento do indivíduo, que são mediadas pelos apoios disponíveis para a pessoa. Esse modelo mantém o foco ecológico, como proposto no sistema publicado em 1992, concentrando-se nos elementos essenciais para compreender a condição de deficiência intelectual e o funcionamento do indivíduo: a pessoa, os ambientes e os apoios (AAMR, 2006).

O modelo teórico é utilizado para ilustrar a relação entre o funcionamento individual, os apoios e as cinco dimensões que compreendem uma abordagem multidimensional da deficiência intelectual: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, saúde física e mental, e contexto. Cada uma dessas influências multidimensionais no funcionamento do

indivíduo é mediada por meio dos apoios disponíveis para a pessoa. É importante ressaltar que a necessidade de apoios pode influenciar reciprocamente o funcionamento individual.

**Figura 2 - Modelo teórico proposto pela AAMR em 2002.**



Fonte: AAMR (2002).

Para Emmel (2002), os aspectos sociais considerados na definição de alunos com deficiência intelectual buscam compreender o indivíduo de forma global e funcional, levando em conta sua interação com o ambiente em que se encontra. A deficiência intelectual "não é uma característica absolutamente manifestada por seus portadores, cujo funcionamento intelectual é limitado, mas a expressão de uma interação com ambientes desprovidos de mecanismos adequados de apoio que lhes permitam explorar plenamente suas potencialidades" (EMMEL, 2002, p. 144). O diagnóstico da deficiência intelectual deve ser realizado de acordo com os seguintes critérios (AAMR, 2006, p. 8):

1. Funcionamento intelectual geral: medido por meio de testes estandardizados utilizados para avaliar o funcionamento intelectual geral (testes de inteligência).
2. Déficits no comportamento adaptativo: incluem limitações significativas na capacidade individual de alcançar os níveis estandardizados de maturação, aprendizagem, independência pessoal e/ou responsabilidade social

esperados para este ou aquele nível de idade ou grupo cultural. Esses déficits são manifestados por intermédio das habilidades: sensorio motoras, de comunicação, de autocuidado e interpessoal.

A determinação de que o funcionamento intelectual de um indivíduo está significativamente abaixo da média preenche a exigência inicial para o diagnóstico de deficiência intelectual. O funcionamento intelectual deve ser mensurado usando testes de inteligência padronizados e administrados por profissionais devidamente treinados. No sistema de 2002 da AAMR, o critério de funcionamento intelectual para o diagnóstico de deficiência intelectual é de aproximadamente dois desvios-padrão abaixo da média, considerando o erro padrão da medição (EPM) para os instrumentos de avaliação específicos usados, bem como as potencialidades e limitações dos instrumentos (AAMR, 2006).

Por outro lado, o comportamento adaptativo é definido como a reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem para funcionar em suas vidas diárias. Limitações no comportamento adaptativo afetam tanto a vida cotidiana quanto a capacidade de reagir às mudanças na vida e às demandas do ambiente. Além disso, é importante considerar a participação, interações e papéis sociais, que são fortemente influenciados pelas oportunidades proporcionadas ao indivíduo. A participação refere-se ao envolvimento de um indivíduo e à execução de tarefas em situações da vida real. Isso denota o grau de envolvimento, incluindo a resposta da sociedade ao nível de funcionamento do indivíduo (AAMR, 2006).

É de suma importância compreender as ideias e conceitos que norteiam a concepção atual da deficiência intelectual. No entanto, independentemente da denominação, é fundamental evitar rótulos que de alguma forma imponham limites à inclusão social e tornem o processo de inclusão escolar ainda mais complexo.

No processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual, são identificadas por Emmel (2002) dificuldades relacionadas ao trabalho acadêmico, como processamento de informações, atenção, memória, linguagem e generalização (transferência) da aprendizagem. A autora sugere estratégias instrucionais, como o desenvolvimento de habilidades sociais, treinamento e generalização, autogravação de comportamentos, modificação do comportamento cognitivo, aptidão sequencial, tutoria por pares, estratégias instrucionais individuais e a valorização das tarefas acadêmicas.



Em resumo, é importante destacar que o processo de inclusão escolar é histórico e, no contexto brasileiro, apresenta características peculiares devido à dimensão territorial e cultural, especialmente no caso da população de alunos com deficiência intelectual. No entanto, os documentos apontam para a importância da participação da família e destacam a necessidade de construir parcerias entre família, alunos e escola.

### **O aluno com deficiência visual**

Vamos agora analisar mais especificamente a questão da pessoa com deficiência visual, a fim de compreender o seu verdadeiro significado e abordar pontos mais específicos. Quando recorremos ao termo 'deficiente' no dicionário da Língua Portuguesa, encontramos a seguinte definição: '[...] em que há deficiência; imperfeito; falho'. No que diz respeito ao termo 'imperfeito', existem inúmeras nuances a serem consideradas, e o que se destaca é o conceito que as pessoas ainda têm desse termo nos dias de hoje.

O Decreto n.º 914/93 apresentava, em seu artigo 3.º, a definição da pessoa que deveria ser considerada portadora de deficiência.

Art. 3.º Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, com caráter permanente, perdas ou anormalidades em sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que resultem em incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para um ser humano. (BRASIL, 1993, *on-line*)

No entanto, a melhor definição de deficiência é oferecida por Luiz Alberto David Araújo, que afirma:

o que define a pessoa portadora de deficiência não é a falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade. O grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência.

De acordo com a Lei n.º 7853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a deficiência visual é definida da seguinte forma:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ou os

casos em que a somatória do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Brasil, 1989, *on-line*.)

No entanto, é importante ressaltar que todos nós temos várias habilidades que se destacam, assim como acontece com as pessoas com deficiência visual. Agora, vamos destacar os diferentes graus de limitação visual, que variam desde a cegueira total até a visão mais perfeita. A Organização Mundial da Saúde (Resolução SE n.º 246/86) define e classifica um portador de visão subnormal com acuidade visual entre 0,05 e 0,3 em ambos os olhos.

A acuidade visual refere-se à distância entre dois pontos em uma linha reta. No caso de uma pessoa com baixa visão ou visão subnormal, o processo educacional ainda se baseia principalmente na informação visual, embora possa ser necessário o uso de recursos específicos, como óculos ou lupas. A acuidade visual é geralmente medida em relação ao campo de visão. Para pessoas com campo de visão inferior a 10 graus, considera-se uma baixa visão. No caso da cegueira total, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define uma pessoa como portadora de cegueira quando a acuidade visual é inferior a 0,05 em ambos os olhos, mesmo após correção máxima, ou quando o campo de visão é inferior a 20 graus.

Quando se trata do processo educacional de uma pessoa com cegueira total, a abordagem é totalmente diferente. Nesse caso, o aprendizado ocorre por meio da integração de outros sentidos, como o tato, a audição, o olfato e o paladar. O Sistema Braille é o principal meio de leitura e escrita utilizado por pessoas cegas. É essencial considerar a percepção e a cognição individual, pois as pessoas com deficiência visual têm uma experiência perceptiva única que molda sua interação com o mundo. Para elas, os sentidos desempenham um papel fundamental na compreensão e interação com o ambiente e as outras pessoas.

Em 1975, a ONU, no artigo 1.º da Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 9 de dezembro, definiu que uma pessoa com deficiência é aquela incapaz, total ou parcialmente, de atender às necessidades de uma vida individual ou social normal, devido a uma deficiência congênita ou adquirida. A deficiência congênita está presente desde o nascimento, enquanto a deficiência adquirida pode ocorrer em qualquer fase da vida devido a eventos específicos. Vale ressaltar que a visão desempenha um papel significativo na maneira como as pessoas interagem com o mundo, uma vez que vivemos em uma sociedade em que a visão

desempenha um papel importante em nossas atividades diárias.

Atualmente, contamos com avaliações funcionais conduzidas por pedagogos especializados para avaliar o potencial de crianças com cegueira ou visão subnormal. Essas avaliações abrangem áreas como comunicação, linguagem, funções simbólicas e outras.

### **Orientação e mobilidade para Deficientes Visuais**

A pessoa que perdeu parcial ou totalmente a visão precisa aprender a se deslocar e realizar tarefas do dia a dia, além de aprender a aprender. Para adquirir novos conhecimentos, é essencial estimular o aprendiz com deficiência visual a usar seus órgãos remanescentes, como Novi ensina:

Audição, sendo possível, através deste órgão, conhecer o ambiente e as pessoas. Quando a pessoa cega estiver acompanhada, dirija-se diretamente a ela identificando-se; ela somente não vê, mas não é surda e terá condições de compreendê-lo. Todas as vezes que você entrar em um ambiente onde tenha uma pessoa cega, não deixe de falar, isso anuncia a sua presença e a auxilia a identificá-lo. Quando uma pessoa cega anda sozinha, está alerta em todos os sentidos remanescentes; procure não ficar chamando sua atenção, pois ela poderá ficar nervosa e desorientar-se. A pessoa cega poderá se localizar através de saliências, depressões, ruídos e até odores, tudo ela observa para sua boa orientação. (Novi, 2010, *on-line*)

As pessoas cegas são iguais a todos os outros indivíduos; a única diferença é que elas não podem ver. Portanto, elas também têm interesses em saber o que você gosta de ver, ler, ouvir e falar. Se você encontrar uma pessoa cega fazendo compras sozinha, ofereça sua ajuda, pois para ela pode ser muito difícil localizar o que precisa e verificar preços. Com certeza, ela agradecerá sua atenção. Quando você estiver passeando com uma pessoa cega que já está acompanhada, não fique dando avisos nem a puxando; deixe que ela seja orientada apenas por seu acompanhante. Preste atenção ao indicar "à direita" ou "à esquerda" ao ajudar uma pessoa cega; tome como referência a posição dela, não a sua. Nunca deixe uma pessoa cega falando sozinha; se precisar se ausentar, avise-a, e também avise quando retornar. Se notar alguma incorreção no vestuário de uma pessoa cega, não hesite em avisá-la; com certeza ela lhe agradecerá.

O tato, através do qual percebemos a dor, o quente, o frio, etc., envolve principalmente os lábios e a ponta dos dedos. As pessoas cegas podem consultar o relógio, discar o telefone, assinar o nome etc.; portanto, não fiquem surpresos. Com

treinamento, elas serão tão capazes quanto as pessoas que enxergam. Quando for passear de carro com uma pessoa cega, ao fechar a porta, nunca se esqueça de verificar que não vai prender os dedos dela, pois são muito preciosos. Sempre que encontrar uma pessoa cega, não deixe de apertar a sua mão, o que substituirá seu sorriso amável. Nunca empurre ou levante uma pessoa cega ao subir ou descer do ônibus ou de escadas; basta orientá-la colocando sua mão na laca vertical do ônibus ou no corrimão da escada. Para ajudar uma pessoa cega a sentar-se, basta que você coloque sua mão no encosto da cadeira, o que indicará a posição dela. Onde há uma pessoa cega, procure manter as portas bem abertas ou bem fechadas, pois uma porta meio aberta pode representar um obstáculo perigoso para ela. Também procure não deixar objetos jogados pelo chão onde ela costuma passar.

Além disso, quando houver uma pessoa cega presente, não se esqueça de apresentar seu visitante cego às pessoas presentes, o que facilitará a integração dela ao grupo. O olfato e o paladar são essenciais para o deficiente visual, permitindo-lhe distinguir diferentes odores e sabores, além de suas utilidades, o que o ajuda a selecioná-los e a perceber o ambiente ao seu redor.

### **O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência visual: a sala de recursos**

O atendimento ao aluno com necessidades especiais de cegueira ou visão subnormal deve ocorrer em uma sala de recursos, em horário diferente daquele de sua aula regular. Na sala de recursos, o aluno recebe recursos específicos e materiais pedagógicos adequados ao seu processo de ensino-aprendizagem, adaptados ao seu nível de desenvolvimento, com o objetivo de superar as dificuldades de integração na classe comum. Esse atendimento é oferecido preferencialmente aos alunos da própria escola.

O papel do professor da sala de recursos inclui a realização da avaliação funcional da visão e do desenvolvimento do educando, a participação no planejamento da escola e a solicitação à direção da escola de materiais específicos para garantir o bom desempenho da sala. Além disso, o professor da sala de recursos é responsável por adaptar a proposta da sala comum de acordo com o nível de desenvolvimento e as necessidades do(s) aluno(s), adequar os conteúdos curriculares de acordo com o desenvolvimento do aluno, favorecer a integração das funções tátil-cinestésica-

auditiva-olfativa e a visão perceptiva no caso da visão subnormal, adaptar o material de leitura e escrita à capacidade visual do aluno com visão subnormal, contribuir para a introdução dos recursos específicos para a aprendizagem do Sistema Braille, como regletes e máquinas Braille, e o uso do Sorobã, ensinar o código Braille aos alunos, seus familiares e ao professor da classe regular, e elaborar, em conjunto com o aluno e seus familiares, um programa de atividades da vida diária e orientação e mobilidade.

É importante ressaltar que todo o trabalho a ser desenvolvido com pessoas com deficiência visual visa à sua integração na sociedade, o que só será possível se forem fornecidas as condições adequadas para seu crescimento e desenvolvimento, de acordo com sua capacidade de realização. Embora ainda existam obstáculos a vencer, atualmente várias pessoas com deficiência visual ocupam cargos em indústrias, escolas, clínicas, empresas e hospitais, com desempenho igual ou superior ao de outras pessoas.

### **Forma de atendimento educacional: a sala de ensino regular**

No que se refere ao atendimento ao deficiente visual, é importante considerar a importância de fornecer um atendimento adequado, uma vez que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas na sala de aula são semelhantes às enfrentadas pelos demais alunos em situações de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental disponibilizar ao aluno com deficiência visual recursos como a prancheta com reglete para escrita em Braille, a máquina de escrever em Braille e a ferramenta de maior destaque na interação do deficiente visual com o mundo, o computador, o qual deve ser equipado com o DOSVOX, um programa totalmente Brasileiro.

O projeto DOSVOX originou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro, é de custo acessível e, quando equipado com um scanner, permite a leitura de qualquer material, facilitando assim a interação do deficiente visual com o mundo.

### **Forma de atendimento educacional: o Braille**

O método Braille foi desenvolvido pelo francês Louis Braille, que perdeu a visão quando tinha apenas três anos. Em 1827, aos dezoito anos, Louis descobriu uma maneira de transformar a realidade das pessoas cegas. Ele se inspirou em um sistema de pontos e buracos inventado por um oficial para ler mensagens à noite, em locais onde não era possível acender a luz. Braille adaptou esse método à realidade das

peças cegas, usando pontos em relevo para que pudessem ser lidos pela ponta dos dedos. Assim, o método Braille nasceu em 1829. Em 1852, o Método Braille foi oficialmente adotado na Europa e na América, mas Louis Braille já havia falecido de tuberculose em seu país.

Hoje em dia, uma pessoa cega bem treinada no Método Braille pode ler até 200 palavras por minuto apenas tocando as letras com as mãos. Nas últimas eleições no Brasil, as urnas eletrônicas foram adaptadas para o Método Braille, permitindo que as pessoas com deficiência visual exercessem seu direito de voto.

As reflexões apresentadas destacam a importância da plena inclusão educacional da pessoa com deficiência visual. Não basta apenas inserir essa pessoa em um grupo; é necessário oferecer meios eficazes e adequados para que ela não apenas participe, mas também permaneça e se integre de forma significativa. Esses meios englobam práticas que atendam às necessidades de aprendizagem dessas pessoas, indo além do simples fornecimento de educação, mas buscando efetivar a inclusão e a integração delas no ambiente educacional.

Embora essa tarefa não seja simples e não possa ser alcançada rapidamente, é plenamente possível e necessária. Isso implica que o poder público tem a responsabilidade constitucional de garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual. Se necessário, o Poder Judiciário deve intervir para assegurar a implementação desse direito.

É fundamental reconhecer que a pessoa com deficiência visual possui direitos constitucionais que precisam ser efetivados pelo poder público. A palavra é um elemento crucial para essas pessoas, pois, além de expressar a impossibilidade de enxergar, também reflete todas as suas necessidades.

As reflexões aqui apresentadas não têm a intenção de esgotar o assunto, nem de propor soluções únicas e definitivas. Em vez disso, buscam promover uma discussão mais aprofundada sobre o tema, a fim de criar condições melhores para a implementação de políticas públicas nesse contexto.

## **O aluno com deficiência física**

Este tópico tem como objetivo descrever e caracterizar alguns dos principais fatores que causam deficiência física. De acordo com Schirmer *et al.* (2007), o sistema nervoso desempenha um papel fundamental na coordenação e controle do

funcionamento do nosso corpo. Ele recebe informações de vários órgãos sensoriais e integra essas informações para determinar a resposta que o corpo deve executar. Essa resposta pode se manifestar por meio da fala, comportamento motor, atividade mental, sono, equilíbrio interno do corpo, busca de alimentos, entre outras ações.

Além disso, conforme o mesmo autor mencionado anteriormente, a deficiência física pode resultar de diferentes condições, como amputações (totais ou parciais), que envolvem a perda de um membro, má-formação ou deformação, ou outras alterações que afetam o sistema esquelético e muscular.

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande (sic) limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (Brasil 2006, p. 28 *apud* Schirmer, 2007, p.23)

Com base no Decreto nº 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999), da legislação Brasileira, é possível encontrar os conceitos relacionados à deficiência, que ajudam a esclarecer possíveis dúvidas, como segue:

Art. 4º: I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto n.º 5.296, de 2004).

Lopes, Mendes e Faria (2005) esclarecem que a deficiência física pode ter diversas causas e se manifestar de diferentes formas, incluindo distrofia muscular, epilepsia, paralisia cerebral, má formação congênita, entre outras.

De acordo com Cosmo (2009), a classificação de paralisia cerebral como severa ou leve depende do grau de gravidade da condição, afetando áreas do cérebro responsáveis pelo desenvolvimento motor e resultando em perda total dos movimentos ou dificuldades na fala.

As deficiências físicas de origem cerebral são causadas por lesões ocorridas no cérebro que afetam diferentes segmentos do corpo, causando monoplegia quando afeta um membro; diplegia quando afetam dois membros; triplegia se afetarem três membros; quando atingem quatro membros será quadriplegia; e hemiplegia quando

todo um lado do corpo é afetado. (Diehl, 2008 *apud* Cosmo, 2008, p.10)

Conforme apontado por Lopes, Mendes e Faria (2005), os indivíduos com deficiência física severa podem apresentar uma aparência física distinta, mas muitos deles não têm comprometimento intelectual. Portanto, não devemos presumir que eles não podem aprender. Pensar dessa forma seria um equívoco, pois a limitação está apenas em seu corpo, não em suas capacidades mentais.

Schirmer *et al.* (2007) destacam a importância de diferenciar entre deficiências com graus evolutivos e não evolutivos. Em situações nas quais as deficiências não evoluem, como lesões medulares e paralisia cerebral, as limitações podem ser aliviadas com adaptações e estímulos facilitadores no ambiente. No entanto, em casos de deficiências evolutivas, como distrofias musculares e tumores que afetam o sistema nervoso, os desafios e as limitações tendem a piorar com o tempo.

É crucial lembrar que esses indivíduos não são deficientes cívicos; eles têm os mesmos direitos e deveres que todos os outros. Assim como qualquer criança, têm o direito de brincar, buscar a felicidade e interagir com o mundo ao seu redor.

### **O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência física**

O objetivo deste tópico é destacar as mudanças necessárias na estrutura física e nos recursos pedagógicos para atender alunos com deficiência física, enfatizando a importância da acessibilidade tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

É importante observar que, no contexto legal, a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000) estabelece claramente a obrigação de todas as escolas de promoverem ambientes acessíveis, adaptando os espaços para atender à diversidade humana e eliminando as barreiras arquitetônicas. Além disso, o Decreto nº 5.296/04 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, dando um prazo de 30 meses para que locais públicos organizem seus espaços de forma a torná-los acessíveis.

Conforme Schirmer *et al.* (2007), os prédios escolares frequentemente carecem de acessibilidade devido à dificuldade dos arquitetos e engenheiros em compreenderem que esse direito deve ser garantido. Para efetivar o direito à acessibilidade nas escolas, é necessário utilizar a legislação como ferramenta para



transformar os ambientes escolares em espaços verdadeiramente acessíveis e acolhedores. Ao ingressar no ambiente escolar, é evidente a falta de acessibilidade, uma vez que a maioria dos edifícios escolares é construída sem considerar as necessidades dos alunos com deficiência física. Para alcançar uma inclusão de qualidade, é essencial criar um ambiente adequado.

O mesmo autor citando Dischinger e Machado, (2007, p. 106) esclarece sobre acessibilidade nos seguintes termos:

Acessibilidade espacial significa poder chegar a algum lugar com conforto e independência, entender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece, e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis. Para um aluno ir até sua escola, situada no centro da cidade, é possível chegar através de automóvel, de ônibus ou a pé. No caso de um cadeirante, o percurso deve ser acessível (com rampas nos passeios e na entrada do edifício, dimensões adequadas, travessias seguras etc.).

Complementa sua contribuição ressaltando aspectos relativos à acessibilidade no interior da escola, da seguinte forma:

Ao entrar na escola deve ser possível identificar o caminho a seguir de acordo com a atividade desejada através da configuração espacial e/ou da informação adicional (por exemplo, utilizando a rampa para ir à biblioteca no segundo andar). Um aluno com deficiência visual deveria poder obter informação através de mapas táteis e em braile para encontrar sua rota com independência. Finalmente ao chegar na biblioteca deve ser possível a todos os alunos alcançar seus livros e poder ler e estudar em condições de conforto e segurança. Enfim, prover acessibilidade espacial é, sobretudo, oferecer alternativas de acesso e uso a todas as pessoas, garantindo seu direito de ir e vir, sua condição de cidadania. (DISCHINGER; MACHADO, 2007, p. 106)

De acordo com Schirmer *et al.* (2007), alunos com deficiência física enfrentam dificuldades ao realizar muitas tarefas cotidianas no ambiente escolar, muitas vezes necessitando da assistência de outra pessoa. Aqueles que não conseguem realizar suas atividades ficam em desvantagem, pois perdem a oportunidade de se envolver e desafiar seus colegas. É muito comum encontrarmos alunos que não desempenham um papel ativo em seu próprio processo de aquisição de conhecimento e descoberta.

Além disso, conforme mencionado pelo mesmo autor, existem diversas situações no dia a dia escolar dos alunos que requerem adaptações, alternativas e recursos que vão além do aspecto arquitetônico. Por exemplo, na área que envolve recortes, podem ser utilizadas adaptações como tesouras adaptadas com arame revestido, tesouras em suporte fixo e tesouras elétricas acionadas por botão. Se,

mesmo assim, o aluno não conseguir usar esses recursos, pode-se recorrer a atividades coletivas em que os amigos têm a oportunidade de se ajudar mutuamente. Na área de desenho, pintura e escrita, podem ser encontrados materiais adaptados, como a aranha-mola (uma mola presa entre o dedo e o lápis no meio), pulseiras magnéticas (que seguram o lápis no braço do aluno), engrossadores de espuma (para tornar o lápis mais espesso), órteses (que colocam uma bola de borracha na ponta do lápis), e também é possível usar engrossadores de espuma em pincéis, cola, tintas, entre outros materiais.

Paula e Costa (2007), ao discutir escolas inclusivas, afirmam que essas instituições devem respeitar, aceitar e acreditar no potencial de cada aluno com deficiência, bem como de todos os alunos, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos. A escola inclusiva também deve garantir que os alunos tenham condições de se locomover em todos os ambientes, disponibilizando rampas, elevadores, banheiros adaptados, corrimãos e pisos antiderrapantes para facilitar a vida escolar dos alunos.

Em resumo, a escola deve proporcionar um ambiente agradável, confortável e prazeroso, onde os alunos tenham condições de aprender e se desenvolver, superando seus medos e desafios cotidianos. Isso ajudará a encontrar meios que facilitem o ensino, a aprendizagem e a locomoção no ambiente escolar.

## **Deficiência auditiva**

Surdez é o termo utilizado para descrever a impossibilidade ou dificuldade de ouvir. A audição é um processo complexo que envolve um sistema de canais responsáveis por conduzir o som até o ouvido interno. No ouvido interno, essas ondas sonoras são convertidas em estímulos elétricos, que são então transmitidos ao cérebro. O cérebro desempenha um papel fundamental no reconhecimento e na identificação do que ouvimos.

## **Tipos de Surdez**

- **Ligeira:** Nesse caso, o indivíduo é capaz de ouvir palavras, mas alguns elementos fonéticos podem escapar. A surdez ligeira geralmente não resulta

em atrasos na aquisição da linguagem, mas pode causar dificuldades em compreender uma conversa normal.

- **Média:** Com a surdez de grau médio, a pessoa só consegue ouvir sons em intensidades muito fortes. Isso pode levar a dificuldades na aquisição da linguagem, problemas na articulação das palavras e na compreensão da fala. Muitas vezes, é necessário ler os lábios para entender melhor e pode haver dificuldades ao falar ao telefone.
- **Severa:** Na surdez severa, a pessoa não consegue ouvir palavras em volumes normais; é preciso gritar para que ela tenha alguma sensação auditiva. Isso pode resultar em perturbações na voz, fonética da fala e exigir uma dependência significativa da leitura labial.
- **Profunda:** A surdez profunda implica na completa ausência de sensação auditiva. Isso pode levar a perturbações graves na fala, dificuldades significativas na aquisição da linguagem oral e, muitas vezes, a pessoa com surdez profunda adquire facilmente a linguagem gestual.
- **Cofose:** Neste caso, ocorre surdez completa, com ausência total de percepção de som.

### **Causas:**

- A surdez de condução pode ser provocada pelo acúmulo de cera no ouvido, infecções (como a otite) ou pela imobilização de um ou mais ossos do ouvido. O tratamento pode envolver o uso de medicamentos ou cirurgia.
- A surdez de cóclea ou nervo auditivo pode ser desencadeada por diversas causas, como viroses, meningites, uso de certos medicamentos ou drogas, predisposição genética, exposição a ruídos de alta intensidade, presbiacusia (perda auditiva relacionada à idade), traumas na cabeça, defeitos congênitos, alergias, problemas metabólicos e

tumores. O tratamento pode incluir medicamentos, cirurgias ou o uso de aparelhos auditivos.

- Outros fatores que podem contribuir para a surdez incluem casos de surdez na família, nascimento prematuro, baixo peso ao nascer, uso de antibióticos ototóxicos e diuréticos no berçário, infecções congênitas, especialmente sífilis, toxoplasmose e rubéola.

### **Prevenção:**

- Durante a gravidez, é importante que as gestantes recebam orientação médica pré-natal, pois doenças como sífilis, rubéola e toxoplasmose podem causar surdez nas crianças. As mulheres devem tomar a vacina contra a rubéola antes da adolescência para garantir proteção durante a gravidez.
- O teste da orelhinha, realizado em recém-nascidos, permite verificar a presença de anormalidades auditivas e deve ser parte dos cuidados de saúde infantil.
- É fundamental tomar precauções com objetos pontiagudos, como canetas e grampos, que, se introduzidos nos ouvidos, podem causar lesões graves. Esses objetos devem ser mantidos fora do alcance das crianças.
- O atraso no desenvolvimento da fala em crianças pode ser um indicativo de problemas auditivos e deve ser motivo para consulta com um médico especialista, a fim de evitar complicações futuras.
- Trabalhadores expostos a riscos ocupacionais relacionados ao ruído devem usar equipamentos de proteção adequados.
- As empresas devem realizar acompanhamento da saúde auditiva de seus trabalhadores, visando eliminar ou reduzir o ruído no ambiente de

trabalho.

### **Observações:**

No Brasil, os surdos representam 3,2% da população, o que equivale a aproximadamente 5,8 milhões de Brasileiros. Enquanto a maioria das pessoas com deficiência utiliza a língua portuguesa falada e fonética, os surdos têm uma necessidade diferente de linguagem: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Libras foi oficialmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei n.º 10.436/2002. Antes desse reconhecimento, os surdos tinham apenas a opção da oralização, que, embora seja viável, resulta em uma perda de compreensão da mensagem de até 70%.

A aprendizagem da Libras requer um período de estudo de 1 a 2 anos e pode ser adquirida por qualquer pessoa. Assim como em qualquer outro idioma, a aquisição da Libras demanda dedicação e imersão na comunidade surda. Diferentemente de outros idiomas, a Libras também incorpora a expressão de sentimentos durante a interpretação, o que é essencial para fornecer contexto ao assunto discutido.

### **Breve histórico sobre a trajetória dos surdos**

Desde as primeiras civilizações, devido à luta pela sobrevivência, o ser humano desenvolveu a tendência de valorizar o mais forte e aquele que se destacava entre os demais, muitas vezes resultando em exclusão, segregação, sofrimento e dor para aqueles considerados mais fracos ou que possuíam alguma deficiência ou condição de saúde adversa. Somente a partir do século XX surgiram diversos movimentos e pensadores que lutaram pela valorização de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. A ideia de inclusão nos convida a compreender a fragilidade humana e a enxergar o outro em sua essência e diversidade.

É importante refletir sobre a complexidade que envolve a experiência humana e reconhecer que essa realidade é fundamental em qualquer abordagem pedagógica que busque impactar a vida dos indivíduos.

Nesse sentido, Edgar Morin (2000, p. 49-50) enfatiza que a diferença é uma característica intrínseca à condição humana, e a aceitação desse valor é um imperativo inquestionável:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie

humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (Morin, 2000, p. 49-50)

Na reflexão sobre a história da humanidade e a perspectiva da diversidade e inclusão, torna-se evidente que a deficiência é uma construção social. Isso ocorre porque, em cada período histórico, as pessoas têm acesso a informações, recursos, conhecimentos, crenças e valores específicos daquela época.

O percurso dos indivíduos com deficiência em direção à educação formal foi longo e, muitas vezes, doloroso. No entanto, felizmente, o mundo passou por transformações significativas. O conhecimento humano se expandiu, a Medicina progrediu e a tecnologia surgiu para facilitar o dia a dia das pessoas.

### **Primeiros educadores - diferentes metodologias**

Na Idade Média, os surdos eram percebidos de maneiras diversas. Por vezes, despertavam piedade e compaixão; em outras ocasiões, eram vistos como vítimas de castigo divino ou pessoas enfeitiçadas. Eles frequentemente eram deixados à própria sorte, marginalizados como seres primitivos e considerados ineducáveis, como apontado por Fernandes (2012):

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem. (Fernandes, 2012 p. 20)

[...] em Roma, os surdos eram condenados à escravidão ou à morte, recaindo novamente na ideia de que o pensamento se desenvolve somente através da palavra articulada oralmente. (FERNANDES, 2012 p. 21)

O século XVI marcou, na Espanha, as primeiras experiências individuais de ensino voltadas para surdos filhos de nobres. Pedro Ponce de León (1520-1584) foi o pioneiro nesse esforço, dedicando-se à educação desses surdos para que pudessem cumprir seus compromissos e assumir suas posses. Ele desenvolveu um alfabeto manual, chamado datilografia, que auxiliava os surdos na soletração de palavras. Posteriormente, o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) deu continuidade ao trabalho de León, tornando-se um dos primeiros defensores do oralismo, ensinando os surdos a lerem e a falarem.

O médico britânico John Bulwer (1606-1656) defendia o uso de gestos na comunicação, após observar dois surdos conversando em língua gestual. Ele percebeu a importância da língua gestual na educação dos surdos e publicou vários livros em defesa desse método. Um de seus trabalhos mais significativos foi "Chirologia – A Língua Natural da Mão". John Wallis (1616 a 1703), educador de surdos e estudioso da surdez, desistiu de ensinar a oralidade aos surdos e concentrou-se em ensiná-los a escrever usando gestos.

### **A conquista de direitos educacionais**

Samuel Heinicke (1727-1790) foi o educador responsável por fundar a primeira instituição para surdos na Alemanha. Ele adotou principalmente a língua oral como meio de instrução para seus alunos e era um defensor fervoroso desse método. Heinicke acreditava que a prioridade no ensino de surdos deveria ser dada à linguagem falada e via a língua de sinais como algo prejudicial ao processo de aprendizagem. No entanto, ele não deixou de utilizar sinais e o alfabeto manual para auxiliar no ensino.

Na França, Charles Michel L'Épée (1712-1789) criou a primeira escola para surdos com uma abordagem diferente. Ele reconheceu a importância da Língua de Sinais como ponto de partida para a educação dos surdos e defendeu que todos os surdos deveriam aprender a ler e escrever, independentemente de sua condição social. O Instituto Nacional de Surdos, fundado por L'Épée, teve um impacto significativo na educação dos surdos ao valorizar a Língua de Sinais e ao formar professores surdos para ensinar crianças surdas, bem como profissionais em diversas áreas relacionadas à cultura surda.

Apesar desses avanços, na segunda metade do século XIX, os Oralistas

ganharam influência devido a interesses políticos, econômicos e à influência da medicina. Eles passaram a retratar a surdez como uma anomalia sujeita a cura. Em 1880, durante o Congresso de Milão na Itália, que reuniu representantes de vários países, a maioria deles professores ouvintes contrários aos interesses dos surdos, o uso da Língua de Sinais foi oficialmente proibido por votação.

A partir desse momento, o ensino da língua oral tornou-se o único objetivo da educação dos surdos. Isso resultou em uma educação oralista predominante, com os surdos sendo forçados a se encaixar em papéis de menor importância na sociedade ou sendo excluídos da escola. Esse período ficou conhecido como a "Era Oralista," que durou de 1880 a 1960. Durante esse tempo, diferentes metodologias foram usadas para tentar fazer com que os surdos falassem, com a condição de que a fala fosse um requisito para acessar a educação e participar plenamente na sociedade.

Na primeira avaliação sistemática do método oral, realizada por Binet e Simon, que foram os psicólogos criadores do teste de quociente de inteligência, concluiu-se que os surdos não conseguiam manter uma conversação oral e só podiam ser entendidos por aqueles com quem estavam familiarizados. O uso da língua de sinais foi novamente aceito como forma legítima de expressão linguística a partir dos anos 1970, com o desenvolvimento da Comunicação Total, que preconizava a utilização simultânea de linguagem oral e sinais.

No Brasil, a Língua de Sinais começou a ganhar reconhecimento em 1857, quando Eduard Huet, um francês que ficou surdo aos doze anos, foi convidado por D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos no país, inicialmente chamada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos e atualmente conhecida como INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Atualmente, o método mais utilizado nas escolas que atendem alunos surdos no Brasil é o Bilinguismo, que tem como língua materna a Língua Brasileira de Sinais e como segunda língua a Língua Portuguesa escrita.

A fundação dessa escola foi um marco histórico que permitiu aos surdos Brasileiros desenvolverem a Língua Brasileira de Sinais, que tem suas raízes na Língua de Sinais Francesa e nas formas de comunicação já utilizadas pelos surdos em várias regiões do país.

Além desses eventos históricos, existem marcos importantes a nível internacional que tiveram um impacto significativo não apenas nas pessoas em geral, mas também naquelas com necessidades especiais. Um deles é a Declaração



Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU em 1948, conforme mencionado por Ribeiro (1948):

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU,1948, *on-line*)

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (Brasil, p.11-12, 1994).

A Declaração de Salamanca (elaborado na Europa e publicado em 1994) é o documento tido como marco mundial para a Educação Inclusiva, pelo qual a educação é sublinhada como direito de todos e deve ser oferecida, dessa maneira, sem distinção de qualquer diferença, seja ela por questão física, social, psicológica etc. Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12; Brasil, 1994)

A Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999) também são documentos essenciais que contribuiram para o avanço dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o Império, com a criação de duas instituições notáveis: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que adotava métodos pedagógicos inovadores, incluindo oficinas onde se utilizava a leitura tátil, explorando linhas em alto relevo para alfabetizar essas pessoas. Posteriormente, esse Instituto passou a ser conhecido como Instituto Nacional de Cegos e, mais tarde, como Instituto Benjamin Constant (IBC).

Outra instituição importante criada na mesma época foi o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, que hoje é denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambas localizadas no Rio de Janeiro. Essas instituições pioneiras desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento da educação e da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e contribuíram para a construção de uma sociedade mais inclusiva ao longo dos anos.

### **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**

No mundo silencioso dos surdos, é evidente a grande necessidade e utilidade de uma forma de comunicação que lhes permita compreender o mundo ao seu redor, interagir na sociedade e melhorar continuamente sua vida social. A língua de sinais, no caso Brasileiro a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é a melhor forma de comunicação para os surdos, pois proporciona a aquisição de conhecimento de forma igualitária em relação aos ouvintes. Portanto, a igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes está intrinsecamente ligada ao reconhecimento das diferenças e à capacidade de comunicação entre esses dois grupos. Como destacam Lacerda, Santos e Martins (2019):

A libras é um sistema de signos compostos por regras e elementos gramaticais que permitem a seus usuários serem capazes de se comunicar e se compreender de forma efetiva. É considerada por muitos como natural porque surge espontaneamente da necessidade de comunicação dos membros da comunidade surda do Brasil. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2019, p. 31)

É importante compreender que a língua de sinais é uma língua visual-gestual, o que a diferencia da língua portuguesa, que é oral-auditiva. No entanto, a língua de sinais possui seus próprios significados, regras e desempenha um papel fundamental como qualquer outra língua, permitindo a comunicação e a expressão de sentimentos, desejos e ideias. Ela não é uma língua oral, mas sim uma língua usada pelos surdos como meio de comunicação. Surgiu a partir das interações entre pessoas surdas e seus familiares, dependendo fortemente do movimento rítmico das mãos e das expressões faciais para transmitir o significado das palavras.

A língua de sinais pode ser comparada em complexidade e expressividade às línguas orais. No entanto, as línguas orais são articuladas verbalmente e ouvidas auditivamente, caracterizando-se por um fluxo linear de elementos, seja na forma oral ou escrita. Por outro lado, as línguas de sinais são articuladas por meio de gestos que

envolvem mãos, rosto e corpo, são percebidas visualmente e caracterizam-se por uma combinação de elementos simultâneos que ocorrem em um espaço articulatório específico. Assim como outras línguas, a língua de sinais é dinâmica e está em constante evolução, com novos sinais sendo introduzidos pela comunidade surda de acordo com suas necessidades (Lacerda, Santos e Martins, 2019).

As línguas de sinais também apresentam variações regionais, a depender das diferentes formas de organização das pessoas que as utilizam. Tais variações podem ser maiores ou menores, em consequência das condições de vida, das influências culturais, da proximidade ou não com outros grupos usuários dessa mesma língua. (Lacerda, Santos, Martins 2019, p.25)

A importância da língua de sinais como meio de comunicação para as pessoas surdas deve ser enfatizada. As pessoas com surdez têm o mesmo potencial de desenvolvimento que aquelas que ouvem, desde que suas necessidades específicas sejam atendidas. É importante compreender que a linguagem é uma parte fundamental da experiência humana e, para as pessoas surdas, a comunicação é essencial para sua sobrevivência e pleno desenvolvimento. Isso está de acordo com o MEC (2006).

A influência da surdez sobre o indivíduo mostra características bastante particulares desde seu desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social. Neste aspecto, destaca-se a linguagem como fator de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo. A comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social. (MEC, 2006, p. 17)

Quando se trata de indivíduos com deficiência auditiva ou surdez, enfrentamos vários desafios, como a falta de comunicação oral, que pode prejudicar a aprendizagem e a aplicação de metodologias que não estão alinhadas com a realidade dessas pessoas. Na comunidade surda, eles se identificam como surdos e se comunicam principalmente por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Reconhece-se a importância vital da LIBRAS na quebra de barreiras de comunicação e no desenvolvimento das pessoas surdas, sendo um componente essencial para garantir um processo inclusivo de alta qualidade. Isso está em conformidade com Fernandes (2011).

A Libras é a sigla utilizada para designar a língua Brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela

comunidade de surdos. É utilizado pela comunidade surdas Brasileiras, principalmente dos centros urbanos pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distintas e em zonas rurais acabam por desconhecê-la e, assim, acabam por desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito as situações e as vivencias cotidianas. Há, também, alguns surdos que vivem nas grandes cidades que desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores ou não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que utilizam a opção tecnológica da escola em que foi educado entre outros aspectos. (Fernandes, 2011, p.82)

Compreender a cultura dos surdos é fundamental para reconhecer sua capacidade e identidade. Incluir uma pessoa surda significa oferecer a ela a oportunidade de mostrar suas habilidades, mas para isso, é necessário criar estratégias que permitam que ela se comunique na sua língua materna, que é a língua de sinais, e que possa expressar suas ideias e talentos.

No Brasil, a língua materna dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em relação a esse aspecto linguístico, os surdos não são melhores nem piores do que os ouvintes; eles simplesmente utilizam uma forma diferente de comunicação, que é baseada em uma linguagem visual-espacial. Eles percebem os estímulos ao seu redor de maneira diferente, mas isso não significa que sua forma de comunicação seja inferior ou menos válida. Nas palavras de Bisol e Valentin (2011):

Não se trata, portanto, de uma simples nomenclatura. Esta diferenciação permite compreender, por exemplo, que um surdo não passa despercebido em uma sala de aula ou em um local de trabalho, pois utiliza as mãos para se expressar em uma língua gestual-visual e poderá se utilizar da mediação de um intérprete de língua de sinais. A situação do deficiente auditivo é outra: ele será percebido pelos demais quando se nota a presença de uma prótese auditiva ou se percebe alguma dificuldade (geralmente pequena) de fala. É comum que o deficiente auditivo se esforce muito para que sua dificuldade não seja percebida. (BISOL; VALENTINI, 2011, p. 14.)

Para o surdo saber falar com as mãos é aprender viver a vida na voz do silêncio, é ser livre e poder se expressar, é poder enfrentar os desafios de longe e de perto com um brilho no olhar, é exercer seu papel em uma sociedade. Para Bortoloti, p.17:

A Língua de Sinais é utilizada pela maioria das pessoas surdas oferecendo a elas a oportunidade da comunicação e expressão, desenvolvendo seu potencial de maneira que, a língua oral não os permite, pois é organizada de uma forma que define suas próprias regras em todos os níveis linguísticos [...] expressando ideias complexas e abstratas, transmitindo informações. (BORTOLOTI, p.17)

Reconhecer a importância da língua de sinais tem feito uma grande diferença no engajamento da aprendizagem dos surdos. A língua de sinais possibilita que outras conquistas sejam alcançadas, como a oportunidade de estudar em escolas públicas com a presença de tradutores e/ou intérpretes de LIBRAS.

No entanto, o processo de inclusão por si só não é suficiente para a comunidade surda. Eles precisam de mais do que isso; eles precisam ser reconhecidos e respeitados como pessoas com necessidades especiais. Nas palavras de Fernandes (2012):

Os movimentos sociais de pressão, orquestrados pelas comunidades surdas no Brasil e no mundo, levantaram bandeiras em torno da necessidade do reconhecimento de sua situação linguística diferenciada, que os aproxima de outros grupos étnicos minoritários e a distância das pessoas com deficiências. Este fato foi determinante para entender o porquê de os Surdos afirmarem, na atualidade, que a surdez não é uma deficiência, mas sim uma diferença. (Fernandes, 2012, p.59)

Para entender melhor e esclarecer a distinção entre surdez e deficiência auditiva, é importante observar que a diferença reside principalmente na profundidade da perda auditiva. Pessoas que experimentam uma perda auditiva profunda, ou seja, não conseguem ouvir nenhum som, são geralmente consideradas surdas. Por outro lado, aquelas com uma perda auditiva leve ou moderada, que ainda possuem alguma capacidade auditiva, são classificadas como deficientes auditivas. Como Perret e Batshaw mencionam:

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. A intensidade produzida por um som é medida em decibéis (dB). O som mais delicado que uma pessoa pode ouvir é definido por 0 dB de nível de audição, o som de uma pessoa murmurando registrará 30 dB. O nível normal de conversa mede de 45-50 dB de nível de audição, e um concerto de rock pode medir cerca de 100 dB, que podem até causar surdez temporária. (PERRET; BATSHAW, 1990, p. 49.)

Quando se aborda o processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva ou surdez, ainda nos deparamos com diversas barreiras, incluindo a questão linguística e a importância da língua de sinais como meio de comunicação para eles. Conforme observado por Sasaki (2005):

A educação Brasileira está vivendo um momento de mudança de paradigmas, de perplexidade frente ao novo. O mundo caminha para a construção de uma

sociedade cada vez mais inclusiva". A inclusão escolar tem objetivo de construir uma escola mais acolhedora, que garanta o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos. (SASSAKI, 2005, p. 28)

As políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças individuais e as diversas situações encontradas na escola e na sociedade, abrangendo todos os espaços educacionais ideais para atender às necessidades de todos aqueles que deles necessitem.

### **LIBRAS no espaço escolar**

Inúmeras são as discussões quando se trata da aprendizagem e da educação de crianças surdas. Os sistemas de ensino devem se preparar e se transformar para atender o público da educação inclusiva com respeito à diversidade dos alunos, sem discriminar nenhum deles. A escola e os profissionais precisam de preparo e constante aperfeiçoamento. Quando se trata de uma criança surda, o papel do professor intérprete é suprir a ânsia que os alunos têm de aprender e serem entendidos em seu mundo. De acordo com o Ministério da Educação (2005):

As características do meio socioeconômico e cultural no qual a criança está inserida pode desencadear atrasos no seu processo inicial de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, as capacidades apresentadas por elas podem ser decorrentes não da deficiência em si, mas da relação entre a forma, o método e o conteúdo das interações vivenciadas, ou seja, a aprendizagem vai ser dependente do modo como a criança estabelece seu contato com o meio e este com ela, de qual o recurso utilizado na comunicação e a de sua capacidade de ser compreendida e de compreender as demandas do seu universo familiar, escolar, social e cultura. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.14)

No Brasil, a Libras foi oficialmente reconhecida como meio de comunicação para surdos pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. No entanto, as políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças individuais e as diversas situações, incluindo o ensino da língua materna da comunidade surda, que é a língua de sinais. A escola precisa criar condições para que o aluno surdo desenvolva sua competência comunicativa, utilizando a língua de sinais com apoio, segurança e os recursos necessários para se inserir nos contextos em que interage.

O professor deve considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio que os alunos trazem e ampliar esses conhecimentos, criando situações comunicativas

diferenciadas para que eles compreendam gradualmente o contexto linguístico. É importante ressaltar que a escassez de profissionais capacitados em língua de sinais é um desafio significativo, e muitos alunos surdos não têm acesso ao apoio de intérpretes. Portanto, a língua de sinais desempenha um papel fundamental na capacitação dos surdos a se tornarem cidadãos, permitindo-lhes a apropriação de conhecimentos científicos disponíveis na educação. De acordo com Meneguete e Quintero (1998):

A promoção da igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes passa necessariamente pelo reconhecimento de diferença, pelo respeito à realidade relativa do surdo. O reconhecimento da diferença está pautado na capacidade de os surdos apresentarem uma forma de comunicação organizada em uma modalidade gestual-visual, a língua de sinais com metodologias específicas e respeito a sua linguagem e potencialidades. (MENEQUETE; QUINTERO, 1998, p. XII)

No entanto, é necessário um trabalho educativo transformador por parte da escola e dos profissionais, que leve em consideração o deficiente em seu próprio tempo e suas necessidades imediatas relacionadas à aprendizagem e comunicação. Esse trabalho deve fortalecer todas as dimensões do ser humano e promover um ensino de qualidade sem discriminação e desigualdades. Além disso, Silva e Vizim (2001) lembram que a utopia da escola inclusiva depende da crença de que todos os alunos são capazes de aprender.

### **O atendimento educacional especializado para o aluno surdo**

Para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos em instituições educacionais, não basta apenas garantir a matrícula e a frequência na escola regular. O Decreto n.º 5.626/2005 assegura o atendimento às necessidades específicas dos surdos, seja em escolas inclusivas ou em escolas bilíngues. A Lei n.º 13.146/2015, com aprovação recente, também determina em seu artigo 28 a garantia de:

- IV - oferta de educação bilíngue, com LIBRAS como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas, classes bilíngues e escolas inclusivas;
  
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino de LIBRAS, Sistema Braille e uso de recursos de tecnologia assistiva, visando a ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. (Brasil, 2015, *online*).

Conforme podemos observar nos itens da Lei n.º 13.146/2015, o ensino da LIBRAS deve ser uma presença obrigatória na escola. Para que o atendimento educacional especializado possa contribuir efetivamente na escolarização do aluno surdo em escolas inclusivas, é preciso atuar em relação aos seguintes aspectos:

- Oferta do atendimento educacional que promova o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- Oferta do atendimento educacional especializado voltado ao ensino da Língua Portuguesa.

O Decreto n.º 5.626/2005 ainda prevê em seu Art. 14 o que se segue:

II - Ofertar obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - Prover as escolas com:

- Professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;
- Tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa;
- Professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e também em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;



- V - Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
- VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; [...] (Brasil, 2005, *on-line*)

Como podemos observar, embora a sociedade Brasileira ainda tenha um longo caminho a percorrer para garantir todos esses direitos aos alunos surdos, o país está avançando no sentido de buscar essas garantias.

A formação de profissionais nessa área e a sua contratação por meio de concursos públicos no âmbito educacional possibilitam uma melhoria no atendimento educacional para os surdos. Os professores especialistas devem desempenhar papéis importantes, incluindo o ensino de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e outras ações que contribuam para a aprendizagem, em horários complementares à escola, respeitando o direito de aprender a Língua de Sinais, especialmente em interação com outros surdos, seja na própria escola, em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados para surdos.

A seguir, abordaremos o trabalho do professor de AEE em relação ao ensino da Língua de Sinais e enfatizaremos a necessidade de políticas educacionais em níveis macro e micro que promovam a presença da LIBRAS nos ambientes educacionais, a fim de que ela seja reconhecida e valorizada por toda a comunidade escolar. Também destacaremos a importância do ensino da Língua Portuguesa no AEE, pois ela pode ser aprendida como segunda língua pelos surdos.

Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Até mesmo De l'Epée ignorava, ou não conseguia acreditar, que a

língua de sinais era completa, capaz de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir a seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato, de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto a língua falada (SACKS, 2010). Com uma história marcada pelo descrédito e por um longo período para se estabelecer e ser reconhecida como língua, a Língua de Sinais hoje é reconhecida como completa, possuindo estruturas gramaticais próprias em todos os seus aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático.

No Brasil, após uma longa história de luta dos movimentos sociais das pessoas surdas, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - foi reconhecida por meio da Lei n.º 10.436/2002. Art.1.º 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 no Brasil.

Com a garantia legal da língua de sinais no Brasil, faz-se necessário proporcionar ambientes educativos para o ensino da LIBRAS de forma o mais natural possível. Portanto, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é crucial que a escola disponibilize um professor de LIBRAS para ministrar o ensino dessa língua aos alunos surdos, permitindo-lhes interagir com seus colegas. O ensino da LIBRAS deve ocorrer em situações específicas, com práticas significativas em constante interação com os alunos surdos, grupos e a comunidade surda.

É importante destacar que as línguas de sinais são classificadas como línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço visual), já que a informação linguística é recebida visualmente e produzida manualmente. Apesar das diferenças entre línguas de sinais e línguas orais em relação à modalidade de percepção e produção, o termo "fonologia" também tem sido aplicado ao estudo dos elementos fundamentais das línguas de sinais (Quadros; Karnopp, 2004). No caso da "fonologia" da Língua de Sinais, os sinais são compostos por parâmetros como configuração de mão, orientação, movimento, ponto de articulação e expressão facial.

Além da fonologia, a LIBRAS possui uma estrutura sintática bastante diferente da língua portuguesa, o que torna inviável o uso simultâneo dessas duas línguas. Portanto, na sala de aula regular, embora seja essencial que todo professor tenha conhecimento de LIBRAS, as aulas devem ser ministradas em língua portuguesa, com

a presença de um intérprete. Apresentamos aqui o alfabeto manual, que pode ser utilizado na comunicação com pessoas surdas para soletrar palavras, como nomes, lugares e palavras que não possuam um sinal específico na LIBRAS. O uso do alfabeto pode despertar o interesse e envolvimento da comunidade escolar para o reconhecimento, apropriação, valorização e uso da LIBRAS nos ambientes educativos.

O professor de LIBRAS deve ministrar aulas da língua para os alunos surdos matriculados na escola, promovendo seu aprendizado, de preferência em grupos de alunos surdos para incentivar maior interação e funcionalidade na utilização da língua de sinais. Se considerarmos que a linguagem desempenha um papel central na formação dos sujeitos, influenciando seu modo de agir e pensar, a língua adquire uma relevância fundamental nesse processo. Portanto, é essencial que a língua de sinais faça parte do cotidiano do aluno surdo e seja valorizada na escola. Todas essas questões devem ser levadas em consideração pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao elaborar um plano para o aluno surdo, que deve ser discutido com os demais profissionais da instituição escolar e outros parceiros envolvidos.

Entretanto, a adaptação curricular deve ter como objetivo principal minimizar os efeitos, ou seja, as consequências da deficiência auditiva. Isso pode ser alcançado através de diversas estratégias, como o uso de materiais acústicos, textos escritos intermediados pela LIBRAS, sistemas alternativos, como o ensino Bilíngue, além do apoio das escolas e da atenção visual que o professor deve dedicar em todos os procedimentos, independentemente de quais sejam.

É fundamental que o professor esteja constantemente consciente da presença de um aluno surdo na classe, de modo a adaptar os recursos necessários para sua aprendizagem eficaz e significativa. Isso inclui o uso de materiais de apoio visual, que podem contribuir para melhorar a aquisição dos conceitos trabalhados pelo professor no dia a dia do aluno surdo.

## METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Executiva Municipal de Educação do Município de São Felix do Xingu atende a 32 comunidades indígenas localizadas nas margens dos Rios Xingu, Igarapé Porto Seguro, Rio Fresco, Riozinho e via terrestre linha seca vicinais km 14 e 28. Abaixo estão relacionadas, por ordem de visitas, as escolas indígenas visitadas para identificação e atendimento dos alunos com necessidades especiais em suas comunidades.

As aldeias onde foram realizadas as pesquisas estão localizadas na região sudeste do estado do Pará. Foram realizadas entrevistas e sondagens com os alunos indígenas, distribuídos em 7 aldeias situadas ao longo do Rio Xingu, Riozinho, Rio Fresco e Linha seca. Esses alunos e alunas frequentam escolas nas próprias aldeias. Abaixo, apresento um quadro que detalha o nome, idade, escola e suspeita de deficiência de cada aluno:

**Quadro 38:** Alunos identificados na pesquisa.

NOME	IDADE	SEXO	ESCOLA	ALDEIA	SÉRIE/ ANO	DEFICIENCIA (sOUv)
BEKWYNHNKAK Ô KAYAPÓ	25	F	CAPITÃO BEP NOX	KOKRAXMÔR	6.º	FISICA (v)
BEPKUKWYR KAYAPO	13	M	CAPITÃO BEP NOX	KOKRAXMÔR	7.º	VISUAL
KUDJURE KAYAPÓ	11	M	CAPITÃO BEP NOX	KOKRAXMÔR	6.º	INTELECTUAL (s)
PYRE KAYAPÓ<<	14	M	CAPITÃO BEP NOX	KOKRAXMÔR	5.º	INTELECTUAL (S)
BEMÊTI KAYAPÓ	42	M	KUBENHIKÃ NHTI	MOXKARAKÕ	8.º	INTELECTUAL(s)
NHÀKANGROTI KAYAPÓ	17	F	IAKURIRE	PYKARARÂKRE	6.º	FISICA(V)
NGRENHKUNÔTI KAYAPÓ	10	F	PÂT-NHÔ	NGÔMEXTI	2.º	FISICA(V)
BEPMRORE KAYAPÓ	12	M	PÂT-NHÔ	NGÔMEXTI	2.º	VISUAL(v)
TABÔ KAYAPÓ	15	M	BEPKURWY TI	TEPDJÂTI	6.º	INTELECTUAL(S)
BEKOIKRYTO KAYAPÓ		F	PANH- NÔRO	KENO PYRE	6.º	SURDEZ(v)

Fonte: Elaborado pela autora.

Meu trabalho com os Mebêngôkre teve início no ano de 2001, quando atuei como assessora da Secretária Municipal de Educação durante a transição das escolas indígenas da esfera estadual para a municipal. Nessa época, foi necessário estabelecer diálogos com os indígenas e visitar as aldeias, onde havia quatro (4)

escolas, incluindo duas localizadas às margens do Rio Xingu, uma no Rio Fresco e outra no Riozinho.

A partir de 2012, assumi o papel de docente, ensinando a língua portuguesa para alunos Mebêngôkre na Escola Municipal de Ensino Fundamental Filomeno de Souza Reis. Em 2013, comecei a trabalhar na sala de recursos multifuncionais dessa mesma escola, onde atendi, em média, 15 alunos com deficiência, incluindo deficiência física, visual, auditiva/surdez, intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No ano de 2021, como mestranda do curso de Linguística e Línguas Indígenas, iniciei minha pesquisa junto às comunidades das seguintes aldeias: Aldeia Kôkraxmôr, Aldeia Pykarãrãkre, Aldeia Tepdjàti, Aldeia Apêxti, Aldeia Ydjyre, Aldeia Pykatykre e Aldeia Môxkarakô.

Em fevereiro de 2021, com o início do ano letivo, realizei visitas a todas as 32 aldeias com o objetivo de atender os alunos com deficiência. Em cada comunidade, mantive conversas com os caciques e os familiares responsáveis pelos alunos. Após explicar o propósito da pesquisa a um docente indígena das aldeias, ele fez uma consulta à comunidade na língua Mebêngôkre, e a resposta foi unânime: a pesquisa poderia ser realizada.

Com a autorização da comunidade, iniciei a aplicação dos questionários de diagnóstico, a realização de sondagens e atividades com cada aluno. Dediquei 20 dias para aprender a língua Mebêngôkre e compreender o processo educacional dessas crianças com necessidades especiais. Para auxiliar na compreensão e descrição de todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças atendidas, contei com a ajuda de informantes Mebêngôkre.

Após uma revisão da literatura, apresentamos a estrutura metodológica da pesquisa. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo bibliográfico sobre o histórico do povo Mebêngôkre, sua localização geográfica e organização política, social e cultural. O objetivo dessa fundamentação teórica é embasar o estudo proposto. Além disso, a pesquisa de campo nos permitirá conhecer o povo Mebêngôkre em profundidade. Sabendo a importância do ato de pesquisa, Saviane (1982, p.38), diz que:

pesquisa é incursão do desconhecido e, por isso, ela pode ficar atreladas a esquema lógico e preconcebidos. O desconhecido só se defere por confronto com o conhecido, isto é, ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo mediante a pesquisa, ao domínio já conhecido.

Enfatiza-se que a pesquisa desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que seu objetivo é conhecer o que antes era desconhecido ou reforçar os conhecimentos já adquiridos.

### **3.1 A coleta de dados**

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por perguntas objetivas, que foram aplicadas como entrevista a informantes indígenas e não indígenas que fizeram parte desta pesquisa. A partir das entrevistas, os dados foram analisados à luz de alguns teóricos da educação escolar inclusiva.

Na realização da pesquisa de campo, utilizou-se um termo de consentimento de livre e espontânea vontade. Os entrevistados se disponibilizaram a contribuir conosco, respondendo à entrevista, para que os dados pudessem ser analisados com eficácia.

### **3.2 Sondagem e análises dos alunos com deficiência**

Nesta seção, apresentaremos, em detalhes, informações relativas à sondagem dos alunos com deficiência e à posterior análise dos dados coletados.

#### **Escola Municipal de Ensino Fundamental Capitão Bep Nox**

Essa escola está localizada na aldeia Kôkraxmôr, na margem direita do Rio Xingu, e possui 500 habitantes, 95 alunos do Ensino Fundamental e 1 turma de Educação Infantil. Na escola, há 3 alunos com deficiência, conforme relato abaixo:

## **Bekwynhnikakô Kayapó**

- a) **Identificação da aluna:** Nasceu nesta aldeia, no dia 10.08.1998 é filha de Knhôr Kayapó e Pânkar Kayapó. É aluna do sexto ano. Apresenta deficiência física.
- b) **Composição familiar:** A aluna mora com os pais, uma irmã e um irmão. Se declarou evangélica. A casa é espaçosa e de alvenaria, com um banheiro fora da casa. Sobre relacionamento há um bom convívio com os pais e irmãos se preocupam com ela.
- c) **Desenvolvimento da aluna nos aspectos:**
- **Formação de hábitos e atitudes:** A aluna consegue tomar banho, fazer higiene pessoal com ajuda da mãe, gosta de cuidar das suas coisas, principalmente de suas miçangas para fazer artesanato, alimenta-se e toma água sem auxílio.
  - **Desenvolvimento psicomotor:** A aluna utiliza cadeira de rodas, ou se arrasta no chão, consegue manusear o lápis, colorir desenhos, recortar e colar com certa dificuldade. Tem facilidade nas atividades de alinhavo e de enfiar contas no barbante. Precisa desenvolver a lateralidade; desenvolver a postura; melhorar a coordenação motora fina. Melhorar atividades de pinça com todos os dedos; desenvolver os movimentos com a tesoura com todos os dedos; selecionar grãos;
  - **Desenvolvimento cognitivo:** a aluna reconhece as letras do seu nome, reconhece e identifica algumas vogais e consoantes, associa figura geométricas, identifica animais em Kayapó, fala na língua, mas em português não sabe dizer os nomes; consegue escrever seu nome sem auxílio, dificuldade no segundo nome que é (Kayapó). Consegue fazer um desenho, conforme modelo. Pinta dentro do contorno, contorna desenhos, copia os nomes de animais, partes do corpo conforme modelo. Faz pareamento de letras, números e cores. Monta quebra-cabeça de 4 a 6 peças. Tem muito potencial para aprender a ler e escrever na língua materna.

- **Desenvolvimento sócio-emocional:** a aluna não interage com os colegas gosta de ficar mais no seu lugar, não gosta de falar. Já na igreja a mãe falou que ela participa mais. Quando gosta de alguém há uma melhor interação.

**d) Acompanhamento familiar:** Percebe-se que a família gosta de vê-la indo para escola, embora no passado a aluna vivia reclusa em sua casa, os pais não gostavam de apresentá-la a comunidade. Depois que a professora Dilcilene foi para aldeia, ela começou a frequentar a escola. Os pais querem que a aluna aprenda a Língua Portuguesa.

### **Bepkwyry Kayapó**

- a) **Identificação do aluno:** Nasceu na aldeia Kôkraxmôr no dia 02.05.2008, é filho de Beptokre Kayapó e Kôkôtokti Kayapó. É aluno do sétimo ano. Apresenta Deficiência Visual (baixa visão).
- b) **Composição familiar:** O aluno mora com os pais, quatro irmãos. A casa é feita de pau a pique, não tem banheiro próprio, a família mora num grande espaço sem divisão. Sobre relacionamento há um bom convívio com os pais e irmãos.
- c) **Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**
- **Formação de hábitos e atitudes:** o aluno apesar de ter dificuldade para enxergar, é bem autônomo nas atividades diárias: toma banho sozinho, alimenta-se sem auxílio, vai ao banheiro quando precisa. Apresenta-se limpo e arrumado. É tranquilo e às vezes quer ficar isolado.
  - **Desenvolvimento psicomotor:** O aluno tem boa coordenação motora fina, recorta e cola, pinta dentro do contorno, associa cores, números, e figuras geométricas. Manuseia objetos diversos. Desenha conforme o que for solicitado. Consegue escrever nas linhas, identifica algumas cores. Possui controle na marcha, postura, pula corda, dança, realiza atividade de recorte e



colagem com dificuldade por não ter desenvolvido força de apreensão, tem equilíbrio, coordenação olho-mão, joga e arremessa bola.

- **Desenvolvimento cognitivo:** O aluno consegue se expressar em Kayapó, sabe dizer seu nome, nomeia animais, partes do corpo e objetos na sua língua materna. O aluno escreve seu primeiro nome, escreve o segundo e nome da escola conforme modelo. Reconhece o alfabeto em português e encontra-se na fase silábica (supõe que a escrita representa a fala, para cada fonema usa uma letra para representá-lo). Realiza pareamento de números, reconhece os números até 10, mas não sabe escrevê-los em português, associa quantidade. Consegue desenhar o que se pede e consegue utilizar com coerência.
- **Desenvolvimento sócio-emocional:** O aluno pouco interage com os colegas, é retraído. Precisa de estímulo para melhorar o desenvolvimento sócio-emocional.

**d) Acompanhamento familiar:** Percebe-se que o aluno é bem acolhido no seio familiar. A família demonstra cuidado com o aluno.

### **Kudjure Kayapó**

**a) Identificação do aluno:** Nasceu na aldeia Kôkraxmôr no dia 01.10.2010, é filho de Betire Kayapó e Môpkà Kayapó. É aluno do sexto ano. Apresenta suspeita de deficiência Intelectual.

**b) Composição familiar:** O aluno mora com os pais, sete irmãos. A casa é feita de alvenaria, há um quarto para os filhos e outro para os pais. Sobre relacionamento há um bom convívio com os pais e irmãos.

**c) Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**

- **Formação de hábitos e atitudes:** O aluno não apresenta hábitos de higiene, acredito que falta estímulo familiar. É autônomo nas atividades da vida diária, consegue se alimentar sozinho, toma banho no rio, vai ao banheiro(mato), mas não demonstra muito interesse em andar limpo. Requer constante supervisão

dos professores. Esquece e ou perde materiais escolares.

- **Desenvolvimento psicomotor:** O aluno tem boa coordenação motora fina, recorta e cola, pinta dentro do contorno, associa cores, números, e figuras geométricas. Manuseia objetos diversos. Desenha conforme modelo, não consegue desenhar por iniciativa própria.
  - **Desenvolvimento cognitivo:** O aluno encontra-se na fase Silábica; reconhece o alfabeto, consegue formar palavras simples (CVCV), faz seu nome sem auxílio, recorta e cola sem dificuldade, interpreta texto simples e pequenos com auxílio do monitor da língua materna, fala na língua materna e L2 nomes de objetos, partes do corpo, nomes de animais e dos colegas. Desenha conforme modelo e pinta dentro do contorno, no entanto nessa atividade perde o interesse com facilidade e se desconcentra. Tem dificuldade em escrever ditado, textos tanto na L1 quanto L2. Dificuldade em cálculos matemáticos, mas reconhece e associa números de 1 a 10.
  - **Desenvolvimento sócio-emocional:** Participação tímida nas atividades em sala de aula. Tem preferência por atividades individuais. Demonstra timidez e insegurança. É preciso estímulo para melhorar a sociabilidade.
- d) **Acompanhamento familiar:** Percebe-se que o aluno é bem acolhido no seio familiar, no entanto não acompanha as atividades que o aluno leva pra casa. O pai é monitor indígena na sala do aluno o que melhora um pouco o acompanhamento familiar.

### **Pyre Kayapó**

- a) **Identificação do aluno:** Nasceu na aldeia Kôkraxmôr no dia 30.09.2007, é filho de Betire Kayapó e Môpkà Kayapó. É aluno do quinto ano. Apresenta suspeita de deficiência intelectual.
- b) **Composição familiar:** O aluno mora com os pais, sete irmãos. A casa é feita de alvenaria, há um quarto para os filhos e outro para os pais. Sobre relacionamento

há um bom convívio com os pais e irmãos.

**c) Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**

- **Formação de hábitos e atitudes:** O aluno aceita esperar sua vez, a dispersão tem afetado o desempenho, sua falta tem afetado o seu desempenho. Requer constante supervisão dos professores. O aluno esquece e perde com frequência os materiais escolares. Apresenta-se limpo na escola, gosta de banhar no rio.
- **Desenvolvimento psicomotor:** O aluno tem boa coordenação motora ampla, sobe em árvores, joga bola, sobe escadas, nada, demonstra equilíbrio do corpo em diversas situações. Em relação à coordenação motora fina apresenta um pouco de dificuldade nos recortes e colagens (requer supervisão da professora). Monta quebra-cabeça de 4 e 6 peças com orientação. Desenha conforme modelo, pinta dentro do contorno.
- **Desenvolvimento cognitivo:** O aluno encontra-se na fase pré-silábica; escreve diversas letras para representar palavras. Ele percebe que para escrever precisa de letras; sua escrita não tem relação com a sonoridade; a ordem das letras não tem importância; para ele a escrita não pode conter menos que três ou quatro letras; sua leitura é global; faz seu primeiro nome sem auxílio e identifica as letras do seu nome, recorta e cola com dificuldade, com auxílio do monitor da língua materna, fala na língua materna e L2 nomes de objetos, partes do corpo, nomes de animais e dos colegas. Desenha conforme modelo e pinta dentro do contorno, no entanto nessa atividade perde o interesse com facilidade e se desconcentra. Tem dificuldade em escrever ditado, textos tanto na L1 quanto L2. Apresenta dificuldade em reconhecer os números, no entanto faz pareamento com números e quantidades, consegue identificar as figuras geométricas fazendo associação entre elas.
- **Desenvolvimento sócio-emocional:** O aluno tem participação tímida nas atividades, precisa de incentivo constante dos professores. Tem preferência por atividades individuais. É preciso incentivar a interação com os colegas em sala de aula. Apresenta timidez e inquietação na sala de aula.

- d) **Acompanhamento familiar:** Percebe-se que o aluno é bem acolhido no seio familiar, no entanto não acompanha as atividades que o aluno leva para casa. O pai é monitor indígena da sala do aluno o que melhora um pouco o acompanhamento familiar.

### **Atuação dos professores não-indígenas em relação aos alunos com deficiência na escola Capitão Bep Nox**

**Davi da Silva Menezes:** O professor possui formação em nível superior em Pedagogia e um mestrado em Linguística e Línguas Indígenas. Em sua formação inicial, não teve a oportunidade de estudar temáticas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva. Além disso, destaca-se que o departamento indígena ou DAD não ofereceu nenhum programa de formação continuada.

Apesar de ter conhecimento limitado sobre as necessidades dos alunos com deficiência e a falta de material didático específico, o professor procura oferecer as mesmas atividades para todos os alunos. No entanto, ele faz adaptações para atender ao nível cognitivo em que se encontram os alunos com deficiência. O professor explica: 'Às vezes, eu modifico as atividades que passo para eles. Por exemplo, na matemática, eles podem ter dificuldade em compreender operações simples ou escrever números. Nesses casos, peço a eles que utilizem o alfabeto móvel e representem os números com objetos como pauzinhos, pedrinhas ou milho'. Ele observou que essa abordagem ajuda os alunos a compreender mais rapidamente.

Essa foi a estratégia encontrada pelo professor para oferecer um atendimento educacional mais qualitativo. Além disso, ele utiliza seu conhecimento da língua Kayapó para melhor atender a esses alunos.

**Dilcilene da Silva Menezes:** Pedagoga, licenciada em Letras e mestre em Linguística e Línguas Indígenas pelo PROFLIND, ministra aulas em língua portuguesa no ensino fundamental I e II. Ela é uma estudiosa da língua Mebêngôkre e tem uma experiência de 12 anos na educação escolar indígena. Sempre se esforça para proporcionar atendimento diferenciado aos alunos indígenas. No que diz respeito aos alunos com deficiência, ela compreende que cada indivíduo requer um

acompanhamento específico e deve ser integrado na escola com os demais alunos.

Quando se deparou com a possibilidade de atender alunos com deficiência, a pedagoga mostrou-se preocupada, pois sabe que esse atendimento precisa ser criativo e diferenciado. Ela experimentou insegurança, mas está determinada a compreendê-los e fazer o melhor por eles. Para ela, a educação inclusiva significa oferecer aos alunos uma educação que respeite a diversidade presente na educação escolar indígena.

A professora entende que os Mebêngôkre consideram fundamental saber ler e escrever em língua portuguesa para lidar com o conhecimento do kuben. Apesar dos recursos limitados, a professora Dilcilene alcançou alguns avanços na inclusão e educação de seus alunos, incluindo aqueles com deficiência. Assim que recebeu esses alunos, realizou um diagnóstico para identificar suas habilidades e áreas que precisavam ser aprimoradas em suas vidas.

Ela reconhece a importância de uma colaboração entre todos os envolvidos na escola e espera que a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) forneça mais apoio, incluindo a disponibilização de profissionais para orientar os professores e familiares de acordo com as necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Para isso, é essencial que haja formação contínua que explique a jornada dos alunos indígenas com deficiência.

No que se refere à participação familiar, a professora percebe que os pais demonstram preocupação com seus filhos, embora seja necessário aumentar a conscientização, de modo que tanto as famílias quanto a comunidade compreendam a importância do desenvolvimento desses alunos.

Apesar das contradições encontradas nas escolas indígenas, que oferecem educação mas muitas vezes não disponibilizam o suporte necessário para a aquisição do conhecimento científico acumulado pela humanidade, os professores não indígenas, com recursos limitados, buscam mediar para que a escola indígena cumpra seu papel social, que é socializar o conhecimento sistematizado (Saviani, 2012, p. 19).

Nesse contexto, a professora compartilha: Eles (alunos 1, 2, 3) conseguem identificar as letras oralmente em sua língua materna, mas enfrentam dificuldades na leitura e escrita tanto na L1 quanto na L2. Eles conseguem recortar, desenhar conforme modelo e colar as atividades, sempre com orientação. No entanto, a aluna com deficiência tem muita dificuldade para escrever e realizar atividades que exigem coordenação motora fina. Já o aluno com baixa visão precisa receber atividades com

letras ampliadas.

**Danielli Lobato da Silva:** É pedagoga e ensina língua portuguesa e possui uma experiência de 10 anos na educação escolar indígena. Ela explica que sua convivência com o povo indígena Mebengokre a fez perceber que eles consideram fundamental aprender a língua portuguesa, pois isso melhora sua comunicação e os capacita a adquirir conhecimentos para defender os direitos de seu povo.

A professora enfrentou desafios ao lidar com alunos com deficiência, pois não se sentia preparada para atendê-los. No entanto, apesar da insegurança, ela sempre ajuda os alunos a superar as dificuldades que enfrentam, planejando suas aulas com eles em mente. Ela compreende a importância do processo de inclusão e educação desses alunos, acreditando que a educação inclusiva permite que eles participem juntamente com os demais alunos, promovendo uma maior interação. Dessa forma, eles se sentirão parte da escola e, conseqüentemente, da comunidade.

A professora menciona que o processo de atendimento aos alunos com deficiência é recente, e a escola atualmente adota abordagens atrativas e criativas para incentivar a participação desses alunos. Ela expressa a necessidade de capacitação e da presença de uma equipe multiprofissional para acompanhar regularmente esses alunos.

Quanto ao acesso e permanência dos alunos com deficiência, são alcançados por meio da sensibilização dos familiares e visitas domiciliares, pois os alunos gostam de ver seus familiares em casa. No entanto, ela observa que a participação dos familiares no acompanhamento de seus filhos com deficiência é limitada, indicando que persiste um certo preconceito em relação a esse tema.

## Escola Municipal de Ensino Fundamental Jakurire

### Nhàkangroti Kayapó

- a) Identificação da aluna:** nasceu na aldeia Pykararankre, no dia 20.02.2005. Filha de Kanhôr Kayapó e Bekwynhpa-ô Kayapó. É aluna do sétimo ano. Apresenta Deficiência Física (paralisia no lado esquerdo).
- b) Composição familiar:** A aluna reside com a mãe e avó, e possui mais uma irmã. Moram em casa de tábuas pequena sem divisórias. Vivem em harmonia dentro de casa e a filha é bem tranquila.
- c) Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**
- **Formação de hábitos e atitudes:** A aluna é muito tranquila e de pouca conversa. Gosta de se cuidar, se arrumar, tomar banho, apresenta-se sempre limpa. É assídua e pontual, sabe esperar sua vez. Faz regularmente as tarefas para casa e demonstra cuidado com o material escolar, com jogos pedagógicos, ajuda arrumá-los. Devido sua deficiência demora mais que o tempo previsto para resolver as atividades propostas.
  - **Desenvolvimento psicomotor:** A aluna apresenta coordenação motora ampla consegue andar, correr, nadar, mas com certa limitação e no seu próprio tempo. Controla gradualmente o próprio movimento aperfeiçoando seus recursos de deslocamento. De forma tímida demonstra interesse em brincadeiras e músicas, consegue montar quebra-cabeça com peças grandes, médias e pequenas com orientação. Identifica sensações táteis olfativas, gustativas e sonoras. Apresenta coordenação motora fina consegue recortar, colar, desenhar, enfiar contas na linha (consegue fazer artesanatos tais como pulseiras e brincos) é importante ressaltar que ela realiza todas essas atividades mais vagarosamente. Pinta dentro do contorno e desenha conforme modelo. Ainda não desenvolveu conceitos de lateralidade
  - **Desenvolvimento cognitivo:** a aluna está na hipótese de escrita silábico-

alfabética, ora escreve silabicamente, ora alfabeticamente, ou seja, mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. Por exemplo: Bola: bolo, Vestido: gixdo, Pykararankre: Pararnrnk, cobra: oba. Consegue escrever seu nome e o da escola de forma autônoma. Reconhece algumas letras do alfabeto, no entanto tem dificuldade em reconhecer as letras Z, F, K, R, L, Q e C. Faz pseudo leitura (coca cola/refrigerante). Associa e faz paraeamento de letras, números, figuras geométricas. Precisa melhorar a percepção temporal, espacial. É concentrada e possui foco seletivo para as atividades propostas, bem como consegue identificar a si e o outro. A aluna compreende relações de igualdade e diferença, compreende enunciado, compreende o mundo que a cerca, no entanto precisa ser estimulada a reconhecer, identificar e escrever os números. Ainda não consegue resolver pequenas operações matemáticas.

- **Desenvolvimento socioemocional:** A aluna tem boa participação nas atividades realizadas na sala de aula em especial nas atividades escritas, oralmente precisa de estímulo apresenta participação tímida. Cooperar com professores. Demonstra curiosidade em relação aos assuntos trabalhados. Participação tímida nas atividades em grupo.
- d) **Acompanhamento familiar:** A família é participativa, incentiva a aluna a ir e permanecer na escola. Indagam sobre como sua filha está na escola.

### **Atuação dos professores em relação aos alunos com deficiência na escola Jakurire**

**Elicia das M.B da Silva:** pedagoga, mestre em Linguística e Línguas Indígenas, com 39 anos de idade, leciona nas línguas Portuguesa e Mebêngôkre há 21 anos na Escola Municipal Indígena Jakurire, localizada na aldeia Pykararankre às margens do rio Xingu. Para a professora, os indígenas Mebêngôkre atualmente valorizam a leitura e a escrita, desejando um ensino mais avançado para compreender melhor os processos da sociedade não indígena. Isso lhes permite defender seus próprios interesses e os de seu povo. A capacidade de ler e escrever bem na comunidade aumenta as chances de ocupar cargos de importância, uma vez que os



caciques nomeiam os indígenas para essas funções.

A palavra para "deficiência" na língua Mebêngôkre é "Me akry". No passado, essa palavra poderia ter sido vista como preconceituosa, sem importância ou valor, mas ao longo dos anos, a visão sobre a deficiência mudou. Atualmente, existe um olhar diferenciado, respeitoso e cuidadoso em relação às particularidades de cada indivíduo que requer atendimento especial em sua vida cotidiana. A professora acredita que a deficiência não torna alguém limitado, mas sim alguém com habilidades diferentes dos não deficientes. Na escola, independentemente do tipo de deficiência que um aluno possua, o educador deve buscar abordagens diversificadas para promover o aprendizado desse aluno, respeitando seu tempo de processamento e desenvolvimento, uma vez que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizado.

Quando se deparou com uma aluna com deficiência, a professora não se sentiu surpresa nem apreensiva. Ela acredita que o que é feito com amor é bem-sucedido. No entanto, ela reconhece a necessidade de professores capacitados e habilitados para receber esses alunos em suas salas de aula. Infelizmente, a realidade das escolas brasileiras não é a melhor nesse aspecto, o que pode ser ainda mais desafiador quando se trata de alunos indígenas com deficiência. Para a professora, seus sentimentos são de amizade, atenção redobrada, afeto e superação, pois considera isso um desafio que leva a conquistas tanto para o aluno quanto para o educador.

Ela compreende que a educação inclusiva envolve uma diversidade de alunos com diferentes origens, habilidades e necessidades, aprendendo juntos na mesma sala de aula. Valoriza as diferenças, respeita as faixas etárias e cria um ambiente educacional harmonioso que prioriza o respeito, a aceitação e a solidariedade entre os alunos. Dessa forma, os estudantes com ou sem deficiências podem interagir entre si, participar das aulas e contribuir de maneira única para o enriquecimento da aprendizagem de todos.

"Eu nunca pensei que trabalharia com alunos com deficiência. Isso nunca passou pela minha cabeça. No entanto, quando surgiu esse desafio, eu o abracei com muita determinação e força de vontade, apesar de não ter preparo algum e ser praticamente leiga no assunto. De vez em quando, fazia algumas leituras sobre o tema. Com esse novo desafio, comecei a me dedicar mais ao assunto, adaptando minhas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Foi um trabalho árduo, uma vez que na escola não havia material apropriado para as aulas com esses alunos.

Tive que criar jogos, brincadeiras e abordagens diferentes para garantir que os alunos desenvolvessem seu aprendizado de maneira significativa."

Segundo a professora, nunca houve um atendimento específico para essa criança com deficiência. Tudo o que fiz pela aluna foi por iniciativa própria. Em relação ao que a escola propõe para atender a esse tipo de situação, a professora desconhece, pois o assunto nunca foi debatido.

Sobre como melhorar o atendimento aos alunos com deficiência, a professora enfatiza que em primeiro lugar é essencial capacitar os educadores. Em segundo lugar, é fundamental oferecer todo suporte necessário para atender a esses alunos, abrangendo a adaptação pedagógica e logística, bem como a relação entre educador-aluno e a colaboração com as famílias. Ela considera que todos esses elementos são interdependentes.

A professora acredita que é fundamental investir em formação continuada e que, durante essa formação, os professores devem ser expostos a atividades lúdicas, jogos, músicas e experiências significativas. Além disso, a participação das famílias em certas atividades é crucial para criar um repertório comum no grupo. Muitas vezes, os professores não mudam suas práticas simplesmente porque não conhecem outra forma de ensinar. Ela enfatiza que a participação das famílias desempenha um papel fundamental e é de grande relevância tanto para o aluno quanto para o professor. Ambos são parceiros nessa jornada e desempenham papéis essenciais na vida das crianças. Essa parceria deve ser eficaz e é uma das chaves mais importantes desse processo de educação.

## **Escola Municipal de Ensino Fundamental Pãnhnôrô**

### **Bekoikruto Kayapó**

- a) **Identificação da aluna:** nasceu na aldeia Kikretum, Ourilandia do Norte-PA, no dia 09.09.1982. É filha de Kubyt Kayapó e Kôkô-o Kayapó, ambos falecidos. Está matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental. Apresenta um relatório médico de surdez.
  
- b) **Composição familiar:** Ela mora numa casa feita de madeira, bem pequena. Tem três filhos e conta com o apoio de tios e tias.

**c) Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**

- **Formação de hábitos e atitudes:** A aluna aparenta tranquilidade, consegue realizar atividades da vida diária, é bem independente na hora de cuidar da casa, cozinhar, cuidar do bebê, higiene pessoal. Organiza os materiais escolares com orientação da professora. Sabe esperar sua vez. Realiza as atividades com constante orientação da professora.
- **Desenvolvimento psicomotor:** A aluna não apresenta nenhuma limitação motora, consegue realizar atividades de coordenação motora ampla: corre, nada, sobe em árvore, dança. E em relação a coordenação motora fina consegue, recortar, colar, desenhar conforme o modelo, abotoar e desabotoar, alinhar. Participa com orientação da professora das brincadeiras e jogos pedagógicos. Identifica diferentes sensações táteis olfativas, gustativas. Monta quebra-cabeça de peças pequenas, médias e grandes.
- **Desenvolvimento cognitivo:** A aluna está na hipótese de escrita pré-silábica nível 1 – Não estabelece relação entre a escrita e fala, usa as palavras do seu nome. A aluna apresenta dificuldades na compreensão dos conteúdos programáticos propostos na sala de aula, como: sílabas, palavras, frases, textos e principalmente na comunicação aluno x aluno / professor x aluno. Segundo a professora Valineide que já a acompanha há alguns anos, esta não apresenta um desenvolvimento pedagógico comparado a dos alunos de sua classe – bem como ao desenvolvimento das principais capacidades e habilidades: leitura, escrita e interpretação.
- Durante o processo de acompanhamento pela professora e em sondagem realizada pela professora do AEE Nádia Ribeiro, percebeu-se que a aluna utiliza sinais caseiros para se comunicar e tem facilidade em realizar a datilografia do alfabeto e números em LIBRAS. Os sinais que apresentou refere-se a comer, banhar, cachorro, beber água... consegue contar com os dedos e aponta de 1 a 10. Desenha conforme modelo e associa cores.

- **Desenvolvimento socioemocional:** Participação tímida nas atividades em sala de aula, embora tenha bom relacionamento com os colegas de sala. Demonstra curiosidade em relação as atividades desenvolvidas. Ela tem preferência por atividades individuais.
- d) **Acompanhamento familiar:** Ela tem acompanhamento do Cacique e tios, no entanto ela mesma que se interessa em querer estudar. Precisa de muito estímulo para permanecer na escola.

### **Atuação dos professores em relação à aluna com deficiência na escola Pãhnôrô**

**Valineide Ribeira Santana:** A professora, com 49 anos de idade, possui formação em Pedagogia e é pós-graduada em Psicopedagogia. Ela atende a aluna na língua portuguesa e ministra todas as disciplinas do ano que a aluna cursa. Há 7 anos, trabalha em aldeias do município.

A professora relatou que os indígenas veem como muito importante saber ler e escrever em língua portuguesa, pois isso os ajuda a viver com melhor qualidade na cidade de São Félix, permitindo uma comunicação mais eficiente. Ela também identificou a palavra 'Deficiência', que em Mebêngôkre é 'Akry', e que se refere a todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Para a professora, essa palavra significa alguém que necessita de ajuda diferenciada e um olhar atento às dificuldades que essas pessoas enfrentam.

A professora tem uma aluna com surdez e procura atendê-la da melhor forma possível. Ela fez um curso de LIBRAS e se esforça para auxiliar a aluna, embora reconheça que precisa se preparar ainda mais. Ela expressa seu orgulho em poder ajudar essa aluna e acredita que todos os alunos merecem um atendimento de qualidade e os mesmos direitos, conforme previsto por lei.

Em relação ao apoio da escola, a professora menciona que é inexistente, principalmente no que se refere a materiais pedagógicos. Ela recebe ajuda de alguns alunos estagiários de universidades que a auxiliam com materiais didáticos. A professora sugere a necessidade de cursos de formação continuada e a disponibilização de materiais em LIBRAS para melhorar o atendimento.

Ela observa que a própria aluna demonstra interesse em estudar e motiva a aluna a ser dedicada e assídua. No entanto, os pais têm pouca participação nos estudos da aluna.

## **Escola Municipal de Ensino Fundamental Kubenhikãhti**

### **Bemeti Kayapó**

- a) **Identificação do aluno:** nasceu na aldeia Mõxkàrkô – São Félix do Xingu-PA, no dia 22.07.1982. É filho de Mokukà Kayapó e Eure Irebem Kayapó. Está matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo relato dos pais, Bemeti ao nascer estava bem, com mais ou menos 4 anos deu uma febre muito alta e desmaiou levaram-no para Altamira e Belém, mas o aluno nunca mais foi o mesmo e começou a ficar com “cabeça fraca” krã rerekre e “não enxerga bem” kuté o-mumkêt.
- b) **Composição familiar:** O aluno mora com os pais em uma casa de alvenaria, sem quartos. Segundo relato do pai o aluno é tranquilo, no entanto não tem autonomia para fazer as atividades da vida diária. Para alimentar-se, tomar banho, ir à escola, precisa ser orientado e estimulado.
- c) **Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**
- **Formação de hábitos e atitudes:** Requer constante supervisão dos professores para realizar as atividades. Ainda se mostra resistente ao atender algumas regras da escola. A dispersão tem afetado o seu desempenho.
  - **Desenvolvimento psicomotor:** O aluno apresenta boa coordenação motora fina: realiza movimento de pinça tais como: recorta, cola, alinhava, enfia miçangas. O aluno consegue reproduzir um desenho e é muito observador, faz o desenho com todos os detalhes, pinta dentro do contorno. Em relação à coordenação motora ampla o referido aluno não apresenta dificuldade: Corre, joga bola, nada no rio, sobe em árvore, dança. Consegue montar quebra-cabeça de peças pequenas, médias e grandes, mas sempre com supervisão

e orientação dos professores.

- **Desenvolvimento cognitivo:** O aluno consegue escrever seu nome completo. Consegue lê palavras simples cvcv. Sabe fazer cópia, não consegue escrever palavras ou frases. Reconhece todas as vogais (precisa de estímulo na letra U), identifica as consoantes: K, Y, F, M, B, T, N, J, X, G, as demais precisam ser trabalhadas. Consegue falar e identificar na língua materna objetos, animais, frutas. Encontra-se na hipótese de aquisição pré-silábica:
    - Desenhar e escrever tem o mesmo significado;
    - Não estabelece relação entre a escrita e a fala;
    - Escrita desordenada, sem distinção de letras, números e desenhos;
    - Garatujas (desenhos e/ou rabiscos ilegíveis);
    - Decora a palavra para a leitura;
    - Usa as letras do próprio nome em tudo;
  - **Desenvolvimento socioemocional:** O aluno apresentou uma falta de envolvimento com os colegas, sentiu muito preconceito dos colegas que não o chamavam para as brincadeiras e jogos e alguns até hoje se referem a ele como “fraco da mente”.
- d) Acompanhamento familiar:** Os pais do referido aluno não conseguem acompanhá-lo nas atividades pedagógicas, no entanto incentivam que o aluno vá a escola. Comparecem à escola quando convidados.

### **Atuação dos professores em relação aos alunos com deficiência na escola Kubenhikãnti**

**Vanderley Alves de Freitas Filho:** tem 27 anos, é pedagogo. Atua há mais de 5 anos na Educação Escolar Indígena, ensina na Língua Portuguesa e atualmente ministra a disciplina Ciências. É professor do aluno Bemeti que apresenta suspeita de deficiência intelectual e baixa visão. Segundo relato do professor o aluno é esforçado, dedicado e se esforça para realizar as atividades propostas, mesmo com muitas limitações de leitura, escrita e interpretação. Ele explicou que para os Mebêngôkre o processo de leitura e escrita representa um conhecimento muito importante para a

comunicação com o não indígena. Pesquisou na comunidade que a palavra que define DEFICIÊNCIA em kayapó é AKRY aquele sem alguma parte do corpo, que precisa de cuidado e que não sabe viver sozinho. E para ele deficiência é uma barreira que pode ser superada quando todos que convivem com alguém com deficiência se dispõem a ajudar a superar as limitações apresentadas.

O professor falou que quando soube que receberia um aluno com deficiência ficou feliz porque segundo ele a presença de aluno com deficiência leva o professor a se auto desafiar, buscar alternativas que minimizem as barreiras impostas a estes alunos procurando atividades que possam incluir e que sejam criativas. Sentiu-se feliz com a possibilidade de trabalhar com Bemeti porque é um desafio que ele gosta de ter, pois acredita que é por meio de uma educação inclusiva que se consegue o trabalho com um olhar mais humano, aos alunos com necessidades especiais, procura adequar os conteúdos de acordo com a qualidade ou habilidade daquele aluno e procura não pensar nas dificuldades que este apresenta. Informou que a escola não oferece nenhum atendimento diferenciado aos alunos com deficiência e que cabe a ele procurar novas metodologias e atividades que facilitem o aprendizado do referido aluno. E que o aluno tem acesso a escola porque a escola é dentro da comunidade, no entanto, deve-se estimular a família para que encaminhe o aluno para a escola pois há resistência por parte dos familiares em relação a permanência deste na escola e que sem a participação familiar o processo educacional dificulta mais ainda. Para o professor é necessário haver a criação de sala de recursos multifuncional, pois por meio dela haverá um atendimento de maior qualidade para o aluno e destacou a importância da SEMED investir em formação continuada para o professor principalmente abordando os temas: Educação Inclusiva, Libras, adaptação de atividades, brincadeiras e jogos pedagógicos. E que a escola onde atua luta coletivamente para que este aluno continue na escola, dialogando e mostrando a família a importância dos estudos para todos os alunos inclusive ao aluno com deficiência.

**Maria Nizan de Souza:** tem 46 anos, é pedagoga e mestranda, ensina na Língua Portuguesa, sabe um pouco da Língua Kayapó e ministra as disciplinas de Língua portuguesa, História e Geografia. Atua a 5 anos com a Educação Escolar Indígena. Atende o aluno Bemeti Kayapó e disse que o aluno embora saiba dizer nomes de objetos, pessoas, animais na língua materna, não consegue escrever e ler

em língua portuguesa, mas ressalta que o aluno é esforçado, procura realizar as atividades mesmo com certas limitações, sente-se feliz na escola. A professora relatou que para os Mebêngôkre o ato de ler e escrever na segunda língua representa o meio para que possam ter autonomia na resolução dos problemas que surgem tanto no lado financeiro como pessoal, tais como: compras, resoluções de situações nos bancos, nas escolas onde seus filhos estudam etc. Para o povo a palavra Deficiência é entendida como uma pessoa que não consegue realizar completamente a atividade solicitada, mas que não o impede de conviver com os demais. Para a professora, a palavra deficiência não existe, não quando ela vem como um instrumento de medida referente a algo que o outro possa ser capaz de desenvolver ou não, pois todos tem capacidades diferentes da maneira e do jeito de aprender, com esse pensamento a professora acredita que os que não apresentam deficiência também sofrem de alguma necessidade especial no organismo. Sobre a possibilidade de atuar com aluno com deficiência na aldeia a professora relatou que além de Bemeti, já atuou com outros alunos com deficiência e que os trata com paciência, com igualdade, com atenção. Procura incluí-los de forma direta em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula e provoca os demais alunos a aceitar o aluno com deficiência ajudando-o. É importante dizer que ao se deparar com aluno com necessidades especiais teve como primeiro sentimento a incapacidade de como oferecer atividades que de fato estes aprenderiam e desenvolveriam suas aprendizagens e a falta de informações necessárias para buscar ajudar estes alunos de acordo com estes necessitam para desenvolver suas habilidades.

Segundo relatos da professora para que haja a educação inclusiva é necessário que todos os envolvidos na educação e aí reporta-se aos gestores, familiares, professores estes busquem incluir todas as pessoas no processo educacional tanto o aluno com deficiência e aqueles que são mais vulneráveis socialmente: pretos, comunidade LGBTQA+, pobres, indígenas. Sobre sua atuação usa como estratégia ofertar atividades diferenciadas, dinâmicas e criativas a todos os alunos. E sobre o tipo de atendimento ofertado pela escola relata que é aquele elaborado pelo próprio professor, pois na escola não há outros profissionais que trabalhem com alunos com deficiência. E como a escola está dentro da comunidade o acesso e permanência do aluno depende muito da relação estabelecida entre professores e familiares pois há uma resistência muito grande dos familiares em encaminhar os alunos para a escola. E acredita que o investimento em formação continuada para professores que atuam



com os alunos com deficiência seria muito significativo para melhorar a qualidade de ensino e ressalta como temas: a relação família x escola, metodologias diferenciadas abordando cada deficiência. E finaliza dizendo que para haver sucesso quanto ao processo educacional do aluno com deficiência é preciso haver engajamento de todos e todas na procura de soluções. Um trabalho coletivo fará toda diferença para o acesso e permanência deste aluno.

## **Escola Municipal de Ensino Fundamental Pàtnho**

### **Bepmrore Kayapó**

- a) **Identificação do aluno:** nasceu na aldeia Gorotire, município de Cumaru do Norte, no dia 28.02.2010, tem 13 anos. É filho de Bepkyx Kaiapó e Ireôdjy Kayapó. Está matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pàt-Nhô – aldeia Ngômexti e frequenta o segundo ano do ensino fundamental.
- b) **Composição familiar:** O aluno vive com os pais e avós em uma aldeia próxima da aldeia onde fica situada a escola que o aluno frequenta. Segundo relato dos pais, o filho desde muito pequeno reclamava de dor de cabeça e apresentava dificuldade para enxergar. Levaram-no ao oculista, no entanto só disseram que tinha que usar óculos. E a cada ano foi perdendo a visão. Não tem laudo de que tem deficiência visual, mas é perceptível para quem vê o aluno.
- c) **Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**
- **Formação de hábitos e atitudes:** O aluno demonstra cuidado com os materiais escolares, cuida da higiene pessoal, consegue organizar os materiais com ajuda da professora. Colabora na construção de regras. Requer constante supervisão da professora para auxiliá-lo nas atividades.
  - **Desenvolvimento psicomotor:** Apresenta dificuldade para se locomover, no entanto enfrenta todas as barreiras para fazer as atividades de coordenação ampla: Corre, anda, sobe ladeira, toma banho no rio, caça passarinhos e brinca com parentes e amigos. Em relação a coordenação motora fina o aluno manuseia tesoura, pincel, vidro de cola, alfabeto móvel,

peças grandes de quebra cabeça, no entanto, tem dificuldade em realizar muitas atividades tais como: recortes no contorno de desenhos, utilização do lápis, montagem de quebra cabeça com peças grandes, associa tamanhos e formas das letras. Toda atividade assim deve ser orientada e supervisionada pela professora. É um aluno dedicado e comprometido.

- **Desenvolvimento cognitivo:** O aluno consegue manusear objetos grandes e médios e conseguiu identificar as vogais no alfabeto móvel e algumas consoantes. Com orientação da professora conseguiu montar seu nome e identificar as letras. Comunica-se oralmente sem dificuldade, na língua materna, conseguindo dizer o nome de animais, objetos, plantas em L1. O aluno apresenta excelente concentração e atenção nas atividades solicitadas. Segue as instruções e tem boa memória. Não consegue se expressar em língua portuguesa. O aluno consegue associar números e quantidades nos números móveis e objetos. Não reconhece os numerais e nem sabe seus nomes em L1 e L2. O referido aluno precisa de muito estímulo para desenvolver cognitivamente.
- **Desenvolvimento socioemocional:** Demonstra afetividade pela professora e colegas. Tem interesse pelas atividades propostas, embora precise da orientação da professora. É muito entusiasmado para aprender e percebe-se alegria ao realizar as atividades. Demonstra curiosidade nos assuntos abordados. Apresenta timidez.

**d) Acompanhamento familiar:** Percebe-se um grande interesse da família em fazer o aluno frequentar a escola. Estão sempre presentes e as vezes querem realizar as atividades pelo aluno.

### **Ngrenhkunōti Kayapó**

- a) **Identificação da aluna:** nasceu na aldeia Gorotire, município de Cumaru do Norte, no dia 16.07.2012, tem 10 anos. É filha de Bepkyx Kaiapó e Ireôdjy Kayapó. Está matriculada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pât-Nhô – aldeia Ngômexti e frequenta o segundo ano do ensino fundamental.

b) **Composição familiar:** a aluna vive com pais, avós e irmãos em uma aldeia próxima da aldeia em que frequenta a escola. Segundo relato da mãe a filha apresentou deficiência física ainda bem pequena quando deu uma febre muito alta e pneumonia, o pajé tentou resolver a dificuldade, no entanto não teve jeito e a menina ficou com sequelas. Paralisia do lado esquerdo.

c) **Desenvolvimento da aluna em outros aspectos:**

- **Formação de hábitos e atitudes:** a aluna procura ser independente nas várias atividades do cotidiano, alimenta-se sozinha, toma banho no rio, consegue varrer a casa, ajuda cuidar do irmãozinho pequeno, veste-se sozinha. Apresenta movimentos involuntários.
- **Desenvolvimento psicomotor:** nas atividades de coordenação motora fina apresentou dificuldades em recortar, colar, segurar o lápis, pintar, porém, é esforçada e tem vontade, iniciativa de fazer as atividades. Montou quebra-cabeça de 6 peças, realizou atividade de alinhavo dos números, sempre com orientação da professora, muita dificuldade para manusear a tesoura para recorte. Na coordenação motora ampla consegue andar com autonomia, nadar no rio, subir ladeira, correr.
- **Desenvolvimento cognitivo:** a aluna consegue fazer seu nome conforme modelo e com alfabeto móvel, associa cores, faz pareamento de números. Consegue falar na língua materna nomes de pessoas, animais, objetos do dia, dia. Com muita dificuldade reproduz um desenho conforme modelo. Necessita reconhecer e identificar as letras do alfabeto.
- **Desenvolvimento socioemocional:** a aluna é afetuosa, sabe esperar sua vez. Participa com interesse, embora distraísse-se constantemente. Nas atividades propostas demonstra entusiasmo, mas sob orientação constante da professora. Demonstra curiosidade em relação aos assuntos estudados. Aceita sugestão da professora e sente-se frustrada quando não consegue realizar alguma atividade.

- d) **Acompanhamento familiar:** a mãe e o pai demonstram bastante interesse na participação da filha na escola. Estimulam e são participativos.

### **Atuação dos professores em relação aos alunos com deficiência na escola Pàtnho**

**Eliane Novais dos Santos Nobre:** tem 36 anos é licenciada em pedagogia, é falante da língua portuguesa e ministra aulas no Ensino Fundamental I e II, atua a um ano na educação escolar indígena. Em sua trajetória com os indígenas onde trabalha, entende que o processo de leitura e escrita para os mebêngôkre tem funções claras: defesa e a possibilidade de exercerem sua cidadania, bem como o acesso aos conhecimentos de outras sociedades. Não sabe dizer qual palavra em kayapó utilizam para “deficiência”, no entanto, para ela isto não está apenas relacionada a lesões ou limitações físicas abrange aspectos relacionados a capacidade de conseguir viver com independência nas diversas situações do cotidiano, bem como o que estabelece na Lei Brasileira de Inclusão de 2015 onde são considerados com deficiência aquelas que tem impedimentos de ordem física, intelectual, sensorial que podem dificultar sua participação plena, efetiva e com igualdade na sociedade em que está inserida.

A professora tem dois alunos com deficiência, um físico e outro visual e que ao recebê-los procurou interagir e buscou estratégias diferenciadas para desenvolver com os alunos, elabora atividades que estes pudessem realizar junto com os outros alunos sem deficiência e acredita que juntos a chance de êxito é maior. Ela entende que a educação inclusiva só acontece quando há uma preocupação da escola em fazer com que todos tenham as mesmas oportunidades e que este tipo de educação abranja os alunos em toda sua diversidade seja ela linguística, territorial, étnica, econômica e religiosa.

Ela relatou que realiza atividades com dinamismo e trabalhos em grupos pois assim estimulará a sociabilidade e a participação de todos, diz que as ações pedagógicas diferenciadas podem ser organizadas coletivamente por todos os que fazem a educação e respeitando sempre o tempo, as habilidades e capacidades de cada aluno.

De modo geral, ela afirma que a adaptação curricular faz com que haja a permanência do aluno com deficiência, melhora a comunicação do aluno ou aluna que você está atendendo. E que é necessário a construção do Plano Individualizado do

aluno com deficiência, assim haverá um retrato detalhado daquele aluno e facilitará o trabalho do professor de forma que este conquiste autonomia, vença as barreiras, desenvolva o seu lado cognitivo de forma qualitativa e tudo isso acontece quando há investimento na formação continuada do professor. Para finalizar ressalta que a participação familiar é muito importante no processo de acesso e permanência dos referidos alunos, no entanto alerta que se deve sempre respeitar as tradições culturais deste povo, como estão organizados socialmente e fazendo a sensibilização do quanto seu filho ou filha poderá se tornar cada dia mais autônomo por meio da educação formal.

### **Escola Municipal de Ensino Fundamental Bepkurwyti**

#### **Tabô Kayapó**

- a) **Identificação do aluno:** nasceu na aldeia Kôkraxmôr, município de São Félix do Xingu-PA, no dia 12.05.2007. Está matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Bepkurwyti, aldeia Tepdjàti.
- b) **Composição familiar:** o aluno reside com os pais em uma casa de madeira e coberta de telha de amianto. Não há divisória. Segundo relato da mãe o aluno precisa de orientação para realizar as atividades da vida diária, não tem iniciativa de ajudar na casa ou cuidar da higiene pessoal. Tem um relacionamento com os familiares considerado bom, as vezes tem conflito com a irmã mais nova. Os pais relataram que o aluno nasceu saudável, mas com o passar do tempo foi ficando fraco e muito doente, levaram ao médico e pajé, o medico disse que Tabô tinha muita anemia e passou medicações, bem como tomou remédio do pajé e ele ficou curado. Só que não sabe estudar, não tem interesse.
- c) **Desenvolvimento do aluno em outros aspectos:**
- **Formação de hábitos e atitudes:** o aluno tem autonomia para realizar atividades da vida diária, no entanto precisa de orientação. Precisa de estímulo para cuidar da higiene pessoal. Não tem muito interesse pela escola, precisa de estímulo para realizar as atividades propostas. Não sabe esperar sua vez e é muito desconcentrado, mostra-se resistente em atender algumas

regras da escola. Suas faltas têm afetado seu desempenho escolar. Demora mais que o tempo previsto para realizar as atividades da sala de aula.

- **Desenvolvimento psicomotor:** em relação a coordenação motora ampla o aluno consegue andar, correr, jogar bola, tomar banho no rio sem auxílio. Demonstra controlar o equilíbrio do corpo em diversas situações. Em relação a coordenação motora fina, consegue manusear o lápis e desenhar as letras conforme modelo. Tem muita dificuldade de reproduzir um desenho, mesmo se tiver um exemplo simples. Recorta, cola sem muita precisão precisando de constante supervisão da professora. Conseguiu realizar com dificuldade atividade de alinhavo. Não consegue montar quebra-cabeça.
  
  - **Desenvolvimento cognitivo:** o aluno encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica desenhar e escrever tem o mesmo significado, apresenta garatujas na escrita (desenhos e ou rabiscos ilegíveis). O aluno consegue escrever seu nome com placa, não consegue sem esse apoio. Disse na língua materna o nome de alguns animais do seu cotidiano: cachorro, peixe, porco, galinha, cobra, borboleta. Consegue na língua materna também falar nome de objetos tais como: bola, lápis, caderno, mesa, cadeira etc. Não participa das atividades orais, não reconhece letras do alfabeto, números e cores. Não demonstra compreender explicações que são dadas. Precisa de apoio constante do monitor, mesmo assim não consegue entender os comandos do que se pede.
  
  - **Desenvolvimento socioemocional:** apresenta muita timidez ao participar da aula, não gosta de conversar com colegas ou professora, mostra-se indiferente ao convívio social. Não estabelece vínculo afetivo e de troca com adultos ou crianças.
- d) **Acompanhamento familiar:** embora os pais demonstrem que gostam que seu filho participe da escola, há pouco interesse em fazer com que o aluno seja assíduo e pontual na escola. Não acompanham as atividades que o aluno leva para casa. Precisam de estímulo também.

## **Atuação dos professores em relação aos alunos com deficiência na escola**

### **Bepkurwyti**

**Dalzimar Lima Souza:** tem 42 anos, falante da língua portuguesa, é pedagoga, atua no 6º ano e ministra os componentes curriculares: língua portuguesa, ciências, estudos amazônicos, artes e inglês, atua na educação escolar Indígena a 18 anos. É a primeira vez que atende um aluno deficiente e segundo ela, não foi uma experiência fácil porque o aluno não é assíduo e apresenta muitas dificuldades nos aspectos de hábitos e atitudes, motor, cognitivo e socioemocional.

**Marinei Alves Pereira:** tem 46 anos, falante da Língua portuguesa é pedagoga, atua no 6º ano e ministra os componentes curriculares: matemática, educação ambiental, educação física, geografia, história, atua na educação escolar indígena há 16 anos. É a primeira vez que atende um aluno deficiente e segundo ela sentiu-se bem angustiada e meio insegura porque o aluno não é assíduo e apresenta muitas dificuldades nos aspectos de hábitos e atitudes, motor, cognitivo e socioemocional.

Para elas os Mebêngôkre querem aprender a língua portuguesa para se comunicar com os kubene terem melhor atendimento nos bancos, hospitais e comércios. Perguntadas sobre a palavra deficiência estas responderam que ainda há muito tabu e que dizem que é aquele “krã rerekre” (Cabeça fraca). Para elas uma pessoa com deficiência precisa de atenção especial, atividades diferenciadas e que tenham um tempo maior que aqueles que não tem deficiência. Ela tem um aluno com deficiência e relatam que foi muito difícil o primeiro contato pois não foram informadas que atenderiam um aluno com deficiência, ficaram angustiadas por não saber como lidar com referido aluno e o pouco que o atenderam sabem que precisam de um olhar diferenciado.

Elas informaram que entendem como educação inclusiva aquela que não deixa nenhum aluno excluído. E tiveram como estratégia para atender esse aluno atividades diferenciadas, pois o aluno não realiza a cópia do quadro, então toda atividade deve ter uma cópia impressa e que esta precisa de muito estímulo. Em relação ao que a escola tenta fazer para que haja permanência e acesso dos alunos com deficiência percebem que não há nada diferenciado que atenda esse aluno, é um assunto recente e precisa de mais atenção inclusive para sensibilizar os pais da importância de

frequentar a escola, e estimular o aluno em casa. Elas sugeriram que a SEMED ofereça cursos de metodologias diferenciais voltadas para cada tipo de deficiência. Elas enquanto professoras conversam com os pais que quanto mais estes frequentarem a escola, ficarão mais independentes. Relataram que o aluno faz o nome com a ajuda da placa, não consegue identificar números e nem realizar contagem. É um aluno que precisa de estímulo constantemente.

### **Criança indígena com deficiência e seu processo de escolarização: possibilidades**

Diante do contexto apresentado, no qual se encontram os alunos indígenas com e sem deficiência, considera-se importante pensarmos a escolarização dessas crianças e jovens a partir de uma teoria pedagógica crítica, ou seja, da pedagogia histórico-crítica desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani. Essa teoria pedagógica propõe um novo modelo de escola que vai a contrapartida ao modelo vigente, o qual tem a tendência de secundarizar a escola, “[...] esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo -o numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (Saviani, 2012, p. 85).

De acordo com Saviani (2012, p. 84) a base da pedagogia histórico-crítica vai à defesa da especificidade educativa da escola, liga -se a questão do conhecimento sistematizado e transformação da sociedade. Segundo Marsiglia (2012, p. 123) a escola para a pedagogia histórico-crítica passa a ser um espaço frequentado por todos, com ou sem deficiência, “[...] pois é uma instituição escolar que pode transformar os indivíduos por meios intencionais de promoção do desenvolvimento.” A autora assevera ainda: A teoria histórico-crítica exige pensar a educação com o entendimento do ser humano pleno, construído histórico - socialmente e, assim, escola inclusiva, educação para diversidade não serão expressões que designam meras acomodações dos “diferentes” ao espaço escolar, mas, sim, a verdadeira inclusão de todos pautada em concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos. (Marsiglia, 2012, p. 123).

Observa-se que na proposta da pedagogia histórico -crítica os alunos com e sem deficiência são compreendidos como aqueles que devem aprender e participar ativamente do processo educativo de forma a assimilar os conhecimentos produzidos



historicamente. Neste estudo, defende-se uma prática educativa para os alunos indígenas com deficiência que seja questionadora, crítica e emancipadora, assegurada pela proposta da pedagogia histórico-crítica, a qual defende o acesso dos menos favorecidos socialmente ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido. Assim, a escola para as pessoas indígenas com deficiência deve ser ancorada na proposta da pedagogia histórico crítica comprometida com a reorganização do processo educativo e valorização do saber sistematizado como também na prática social transformadora, porém não se pode esquecer que esses pressupostos deverão ancorar-se aos anseios e aspectos culturais e linguísticos de cada povo indígena.

Como base no exposto, observar-se que os limites da escolarização de crianças e jovens indígenas com ou sem deficiência encontram-se ancorados no modelo de educação escolar que temos hoje, destinado a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Com relação as possibilidades, estas estão relacionadas a uma teoria pedagógica crítica que forneça subsídios para se lutar e reivindicar por uma educação especial e educação escolar indígena que ajude a compreender as contradições do mundo dos homens.

Acredita-se que por meio da Pedagogia Histórico-Crítica a escola indígena pode tornar-se um espaço onde os alunos com e sem deficiência possam se apropriar dos conhecimentos sistematizados e possa assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na sua história, a escola Brasileira não tem respeitado a diversidade e ritmos de processos aprendizagens. A categoria “aluno”, na verdade, muitas vezes é usada para homogeneizar e anular a rica diversidade presente em qualquer sala de aula.

Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da extinção dos povos indígenas

que ainda vivem no território Brasileiro.

Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir o direito ao acesso a Educação Básica, em uma escola específica e diferenciada, ambos de matriz constitucional (arts. 208 e 227 da CF, respectivamente).

Como base no exposto, observar-se que os limites da escolarização de crianças e jovens indígenas com ou sem deficiência encontram-se ancorados no modelo de educação escolar que temos hoje, destinado a atenuar as contradições da sociedade capitalista. Com relação às possibilidades, estas estão relacionadas a uma teoria pedagógica crítica que forneça subsídios para se lutar e reivindicar por uma educação especial e educação escolar indígena que ajude a compreender as contradições do mundo dos homens. Acredita-se que por meio da Pedagogia Histórico-Crítica a escola indígena pode tornar-se um espaço onde os alunos com e sem deficiência possam se apropriar dos conhecimentos sistematizados e possa assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes.

A escolarização de indígenas com deficiência precisa ser debatida, repensada e construída de forma coletiva. Os dados deste estudo revelam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) implementado nas aldeias indígenas constitui-se como um desenho universal de atendimento para pessoas não-indígenas com deficiência, reproduzido nas escolas indígenas, sem o envolvimento da comunidade escolar. O papel da escola nas aldeias indígenas tornou-se um “espaço polifônico, em que se cruzam as expectativas e os interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios, vivenciados pela comunidade indígena” (BRAND, 2003, p. 65). Observa-se que os professores demonstram anseio por uma educação intercultural, autônoma e por uma gestão democrática e participativa nas escolas indígenas.

Para assegurar a escolarização das crianças e jovens indígenas com deficiência ofertar o AEE, torna-se essencial, no entanto, em primeiro lugar, conhecer a cultura Mebêngôkre e problematizar: De que maneira a cultura e a comunidade veem o papel da escola e do AEE para os estudantes indígenas com deficiência? Como garantir uma educação escolar indígena nos modos próprios de aprendizagem para o público-alvo a que se destina? Em segundo lugar, é necessário conhecer as identidades, modos de ser, de comunicar-se e de conhecer dos alunos com deficiência, compreendê-las a partir de suas possibilidades e das suas necessidades específicas. Em terceiro lugar, os professores indígenas têm a responsabilidade e a

necessidade de transitar nos espaços intersticiais entre a Educação Especial e a Educação Indígena. Essa tarefa requer traduções culturais e negociações nos espaços escolares com o objetivo de planejar uma educação escolar indígena que descoloniza os conhecimentos/saberes, a gestão educacional, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas.

Trata-se de uma ressignificação do ensinar e do aprender para as crianças e jovens indígenas com deficiência. Tendo presente estas reflexões, cabe problematizar diante das contribuições de professores e pesquisadores para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Quais as contribuições serão oportunizadas na BNCC para o contexto da Educação Escolar Indígena na sua interface com a Educação Especial? Está sendo debatido o currículo para a interface em questão? Está acontecendo o diálogo com os contextos socioculturais diferenciados?

O presente trabalho pretende dá visibilidade aos alunos com deficiência em 07 escolas indígenas localizadas no município de São Félix do Xingu, apresentar uma sondagem abrangendo os aspectos de Hábitos e Atitudes, Motor, Cognitivo e Desenvolvimento Socioemocional, bem como, a relação familiar e atuação dos professores dos referidos alunos. A partir destas informações apresentarei estratégias de atendimento aos alunos de acordo com a deficiência apresentada, sugestão de cadastramento de salas de recursos multifuncionais em pelo menos duas escolas indígenas junto ao Ministério da Educação, elaboração do Plano Individualizado de cada aluno e aluna com deficiência.

As crianças com deficiências frequentam as escolas indígenas de suas comunidades e encontram-se matriculados no ensino fundamental I e II, no entanto, nunca houve um trabalho voltado para atender suas necessidades educativas, pois existe uma distância considerável entre o assegurado nas legislações e documentos e o observado no cotidiano das escolas indígenas. Percebe-se que a frequência desses alunos ocorre mais por insistência de alguns professores em sensibilizar os pais da importância destas crianças fazerem parte da comunidade de forma inclusiva, que participe nos eventos que há na escola e na própria comunidade, já que a maioria se encontra excluído dentro da sua própria residência. Cabe destacar também que as crianças não recebem materiais didáticos adaptados a sua cultura e nem mesmo materiais e livros didáticos distribuídos nas escolas dos não indígenas.

A este respeito Saviani (2000, p. 23) revela que não basta existir a escola, torna-se “[...] necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado”.

Mesmo com essas contradições, não se pode negar que as crianças da aldeia têm acesso à educação. Porém, apenas o acesso não é o suficiente, torna-se imprescindível que haja mudanças no interior da escola para se assegurar a qualidade da educação a todos os alunos inclusive aquelas que necessitam de atendimentos educacionais especiais.

As crianças, adolescentes e adultos têm acesso à educação escolar, mas as condições de permanência na escola ainda são frágeis, pois estas necessitam de atendimento educacional especializada, o qual é garantido pelas leis e documentos educacionais, mas até o presente momento foi realizado uma sondagem para verificar o nível de escolarização destes alunos e como são atendidos nas escolas e a forma que são incluídos nestas.

Neste contexto, Buratto, Barroco e Faustino (2010, p. 113) informam:

A educação escolar indígena, almejada por muitos povos indígenas, que veem, na educação, um instrumento de luta e valorização de sua cultura, ainda não venceu o desafio de superar o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas e, principalmente, no tocante ao atendimento especial para as comunidades.

O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais torna-se um desafio a ser superado dentro das escolas Brasileiras, principalmente nas escolas indígenas. Os professores afirmam terem dificuldades para trabalhar com os alunos, pois não tiveram as orientações e sabem pouco sobre as possibilidades (pontos fortes) e dificuldades da criança (pontos fracos).

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Decreto Federal no 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: [http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_surdez .php..](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php..)

\_\_\_\_\_. Lei Federal no 10.436/2002. Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990).

\_\_\_\_\_. 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 n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº. 62, de 8 de dezembro de 2011. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº. 7.611/2011, Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Nota Técnica SEESP/GAB nº. 11, de 07 de maio de 2010. Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na

perspectiva da educação inclusiva, Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 241-258 2016 257 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp241-258>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4 CNE/CEB de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série Institucional, 1).

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AAMR. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. 10 ed. Porto Alegre : Artmed, 2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2005, vol.11, no.03, p.373-394.

ARAUJO, Luiz Alberto David. *A proteção constitucional das pessoas com deficiência*. 4. ed. Brasília: Corde, 2011.

BISOL, C. A.; STANGHERLIN, R.G.; VALENTINI, C. B. Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas Brasileiras em Educação e Psicologia. *Cadernos de Educação (UFPel)*, n. 44. No prelo.

BORTOLOTTI, R. T. LIBRAS como possibilidade e alternativa para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo. Paraná, p. 1-22. Disponível em. Acesso em 02 de março de 2021.

BRAND, A. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. Série – Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 15, p. 59-70, jan./jun., 2003.

BRASIL, Congresso Nacional. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

BRASIL, Decreto nº 5.051. Convenção nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. D.O.U. 3 dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

(CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm) – Acesso em 26/1/2014.

CASTANEDO. C. (2007). Deficiência mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção. In González (Coord). Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional (pp. 64-85). Porto Alegre: Artemed.

COSMO, R. R. Incluir: é hora de aprender. Cascavel: Secretaria de Estado e Educação, 2009.

COSTA DE SOUSA, M. do C. da E. A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez, Dourados, MS: FAED, 2013. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2013.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf> acessado em 27/09/2010

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bibi\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bibi_inter_universal.htm) acessado em 27/09/2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acessado em 27/09/2010.

DECRETO nº 3.298/1999. Disponível em [www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm](http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm).

DISCHINGER, Marta e MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. IN.: Inclusão. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação especial. Ano 2, nº 2, agosto/2007.



EMMEL, M. L. G. Deficiência Mental In: Palhares, M. S. Marins, S. C. F (Org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002. P. 141 – 153.

ESPANHA. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA entre 7 e 10 de junho de 1994.

FAUSTINO, R. C.; COSTA, M. da P. R.; BURATTO, L. G. A Legislação e o Atendimento às Pessoas com Deficiência: o Caso dos Indígenas no Paraná. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas múltiplas dimensões*, Marília: ABPEE, 2012, p. 175-196.

FERNANDES, Eulália (org). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas Brasileiras. In: David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.p.85-113.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro:Ed.SetteLetras,2007.[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bibi\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bibi_inter_universal.htm)<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M.C.M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. v. 1, p. 79-86.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (ed.). *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

LEA, V. R. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis**: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2012. 496 p.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>.

LOPES, K. R.; MENDES R. P.; FARIA, V. L. B. (Orgs). Coleção Pró Infantil: programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil. Brasília: MEC, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez. Acesso em: 09 maio 2023. 2005

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão Marco Zero: Começando pelas Creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. 303 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n 33, set. Dez. 2006.

MENEGUETE Dulcéia, QUINTEIRO Josira M. Weber. Manual de Ciências e Geografia. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

MITTLER, P. J. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000

NOVI, Rosa Maria. Orientação e Mobilidade para Deficientes Visuais. Paraná. Autores Paranaenses, 1ed., 1990.

PAULA, A. R.; COSTA, C. M. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Brasília: MEC, 2007.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERRET, Y. M. Batshaw, M. L., Criança com deficiência. Uma orientação médica. São Paulo: Ed. Maltese, 1990.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções, Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2012.

SÁ, M. A. O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. Revista Inclusão, da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

SCHIRMER, C. R. et al. Atendimento educacional especializado: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

## ANEXOS

**Imagem 1:** Aldeia Kamôktidjãm, EMEF Indígena Ngronhre, localizada na Zona Rural, TI Kayapó, margem direita do Rio Xingu, setor cachoeira Carreira Comprida. Acesso via fluvial.



Fonte: Acervo pessoal.

**Imagem 2:** Aldeia Rikaro, EMEF Indígena Bepgôgôti, localizada na Zona Rural, TI Kayapó, margem direita do Rio Xingu. Acesso via fluvial.



Fonte: Acervo pessoal.

**Imagem 3:** Aldeia Pykatykre, E.M.E.F. Indígena Bepmajti, localizada na Zona Rural, TI Kayapó, margem esquerda do Riozinho. Acesso via fluvial.



Fonte: Acervo pessoal.

## PESQUISA DE MESTRADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas/ Museu Nacional

**TEMA:** Escolarização e Inclusão de alunos indígenas com deficiência nas aldeias de São Félix do Xingu.

**MESTRANDA:** Nádia Fernanda Barbosa Ribeiro

## I – Identificação do Aluno:

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Nome do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Endereço residencial: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

## II – Composição Familiar:

Nome	Idade	Sexo	Estado Civil	Grau de Parentesco	Instrução	Local de Trabalho

Religião/Credo: \_\_\_\_\_

Motivo da solicitação da avaliação: \_\_\_\_\_

## III – Dinâmica Familiar:

Com quem o aluno reside: \_\_\_\_\_

Relacionamento dos pais entre si: \_\_\_\_\_

Relacionamento dos pais com os filhos: \_\_\_\_\_

Relacionamento entre os filhos: \_\_\_\_\_

Relacionamento geral entre os familiares: \_\_\_\_\_

## IV – Desenvolvimento:

Desenvolvimento Psicomotor (idade em que sustentou a cabeça, sentou-se sozinho, engatinhou, andou, controlou os esfíncteres – vesical e anal diurno e noturno, preferência manual ...).

---

---

---

Linguagem (em que idade se deu o balbucio, as primeiras palavras/frases, problemas articulatórios, gagueira...).

---

---

---

Alimentação (período em que foi amamentado no seio/mamadeira, reações à introdução de outros tipos de alimentação, falta de apetite, alimenta-se em excesso, normal...).

---

---

---

Sono (calmo, agitado, fala durante o sono, sonambulismo, terro noturno, tipo de respiração enquanto dorme...).

---

---

---

Manipulação e hábitos (fez uso de chupeta, chupa o dedo, rói unhas, tiques, movimentos involuntários, estereotípias, maneirismo, agitação motora, autoagressão,

passividade...).

---



---



---

V – Sociabilidade: (Faz amigos com facilidade, diverte-se – como, quando e com quem/mais velhos ou mais novos, atividade de lazer, comportamento nos ambientes em geral...) frequenta outros ambientes além da escola? Quais?

---



---



---

VI – Informações Médicas:

Visão: \_\_\_\_\_ Usa lente corretivas ( ) Sim ( ) Não

Audição: \_\_\_\_\_ Usa recurso auditivo/Prótese auditiva ( ) Sim ( ) Não

Problemas Físicos: \_\_\_\_\_

Saúde e geral (Informações relevantes desde o nascimento até o momento):

---



---

Possuí algum laudo médico? Toma alguma medicação de uso contínuo?

---



---

VII – Atendimentos complementares (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogia, acompanhamento neurológico ou psiquiátrico, entre outros).

---



---

VIII – Atividades de Vida Diária: Hábitos de higiene (toma banho sozinho, se veste, calça meia, sapatos, se penteia, escova os dentes regularmente sozinho, têm cuidados com sua aparência pessoal e vestuário...).

---



---

Responsabilidade por tarefas no lar (especificar) \_\_\_\_\_



---

IX – Antecedentes familiares: (doenças, deficiências, vícios, grau de parentesco, idade em que ocorreu, situação atual...).

---



---

X – Histórico Escolar:

Creche/Escola/Atendimento ou apoio especializado que frequentou:	Série/Ano Escolar	Ano Civil

Retenções: ( ) Sim ( ) Não Quantas: \_\_\_\_\_

Rendimento escolar (necessidade de auxílio de tarefas escolares em casa).

---



---

Boletim escolar (Notas):

---



---

Frequência à escola (gosta de vir, é assíduo). Já precisou ou fez uso de FICHA FICA ou acompanhamento pela REDE DE PROTEÇÃO?

---



---

XI – Bolsa Família ou Benefício de Prestação Continuada – BPC:

---



---

XII – Participa de outras atividades extraclases (Cursos, projetos...):

---

---

XIII – Qual a importância que a família dá para a educação escolar?

---

---

XIV – Sexualidade (em relação a si mesmo e atitude dos pais ou responsáveis):

---

---

---

XV – Observações:

---

---

---

---

---

---

(Local e Data)

Entrevistador: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Parentesco: \_\_\_\_\_

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LÍNGUÍSTICAS E LINGUAS INDÍGENAS –  
PROFLIND / MUSEU NACIONAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO – UFRJ**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL  
PELO ALUNO(A).**

EU \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_ matriculado(a)

no \_\_\_\_\_ Ano do Ensino Fundamental , da escola Municipal de Ensino  
Fundamental \_\_\_\_\_,

acima referendado na pesquisa realizada por Nádia Fernanda Barbosa Ribeiro,  
intitulada “ Escolarização e Inclusão de alunos indígenas com deficiência nas escolas  
indígenas de São Félix do Xingu”:Um estudo sobre como alunos indígenas com  
deficiência são inseridos no processo de escolarização, como ocorre a inclusão destes  
nas escolas, compreensão das práticas sociais e culturais envolvidas no campo da  
leitura e escrita, implantação de sala de recurso multifuncional e entendimento das  
relações entre os pais e alunos deficientes, demais alunos e alunos com deficiência,  
professores e alunos com deficiência, comunidade e alunos com deficiência.

Afirmo que li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas a pesquisa,  
declarando que não receberei recursos financeiros. Estou ciente de que em qualquer  
etapa da pesquisa poderei retirar o meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou  
perda, bem como poderei ter acesso a todos os dados coletados e registrados pela  
pesquisadora. Reforço que não fui submetido (a) à pressão ou a intimidação para  
autorizar a participação do aluno(a) nessa pesquisa.

São Félix do Xingu – PA, 24 de outubro de 2020

---

Assinatura do Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora

## ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tema da Dissertação: Escolarização e Inclusão de alunos indígenas com Deficiência nas aldeias de São Félix do Xingu.

### IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

NOME	
ETNIA	
FALANTE DA LÍNGUA MATERNA	
IDADE	
FORMAÇÃO	
ESCOLA EM QUE LECIONA	
TURMA	
ENSINA EM QUAL LINGUA	
DISCIPLINA QUE MINISTRA	
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA	

1. O que representa a leitura e a escrita para o indígena Mebêngôkre? Qual é a importância de saber ler e escrever?
2. Qual é a palavra para “deficiência” na língua Mebêngôkre? O que ela significa na cultura?
3. Pensando na escola, para você, o que é deficiência?
4. Quantos alunos, em sua sala de aula, você suspeita que apresentam deficiência?
5. Diante da possibilidade de receber e estar atuando com alunos com necessidades especiais em sala de aula, qual foi a sua reação?
6. Quais são os sentimentos vivenciados ao primeiro contato com o aluno com





