

La enseñanza de las comunidades sordas indígenas en Brasil y México: ambientes multilingües e interculturales

Dr^a Miroslava Cruz-Aldrete⁶

Marilda Moraes Garcia Bruno⁷

Ms Luciana Lopes Coelho⁸

RESUMO

Entre os muitos desafios enfrentados pela educação escolar nos últimos anos, o de proporcionar ambientes de aprendizagem adequados e que promovam satisfatoriamente o ensino nos contextos multilíngües de países como o Brasil e o México é um dos mais difíceis. Esses países possuem diversidade de culturas e línguas em seu vasto território e um grande número de comunidades indígenas que mantêm características culturais próprias e línguas diferenciadas. Este trabalho tem como objetivo apresentar características do ensino de crianças e jovens indígenas surdos no México e no Brasil e discutir os avanços e dificuldades encontradas no processo de escolarização desses estudantes. Buscaremos caracterizar as comunidades indígenas, as línguas de sinais reconhecidas no território dos dois países e as políticas que regulamentam o ensino para essa população, apontando as implicações para o atendimento escolar. A presença de crianças e jovens surdos na educação escolar indígena tem apontado que a maioria das escolas ainda não está preparada para atender crianças com essas características. Nesses contextos, faltam

⁶ Doctora en Lingüística la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. MO/Mexico. Facultad de Humanidades. miroslava.cruza@uaem.edu.mx

⁷ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, UNESP e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora da Linha Educação e Diversidade. Líder do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva.

⁸ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Assistente da Universidade Federal da Grande Dourados. (UFMS/CPAN). Membro e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão (GEPEI/FAED/UFGD).

recursos materiais e humanos, informações sobre a surdez e um diálogo com a gestão da educação no sentido de construir uma interface da educação especial na escola diferenciada indígena que considere as especificidades dos estudantes surdos.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Surdos. Contextos multilíngues. Línguas de sinais indígenas.

RESUMEN

Entre los muchos desafíos que enfrenta la educación escolar en los últimos años, para proporcionar entornos de aprendizaje adecuados y con éxito, el reto más difícil de afrontar es la promoción de la educación en países multilingües y multiculturales, como es Brasil y México, en donde además existen diversos grupos originarios que exigen un respeto hacia su propia lengua y cultura. El objetivo de este trabajo es presentar las características educativas de los niños y jóvenes indígenas sordos en México y Brasil, la discusión se centra en los avances y las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Caracterizamos a las comunidades indígenas; las lenguas de señas reconocidas en el territorio de ambos países; y las políticas que garantizan el acceso a la educación del sordo. La presencia de niños y jóvenes sordos en la educación indígena, señala la problemática para atender de manera satisfactoria a estos alumnos, en la mayoría de las escuelas a las cuales asisten. Encontramos la falta de recursos materiales y humanos, y desconocimiento sobre la sordera. Es urgente buscar un diálogo que logre vincular la acción de educación especial con la escuela indígena para responder a las necesidades de los estudiantes sordos.

Palabras Clave: La inclusión escolar. Sordos. Contextos multilingües. Lenguas de señas indígenas.

Introdução

A educação escolar nestes últimos anos tem enfrentado desafios como o de preparar ambientes que proporcionem aprendizagem e participação a todas as crianças e jovens que ali frequentam. Esses desafios se tornam ainda maiores quando nesses ambientes convivem estudantes que falam línguas diferentes, provenientes de comunidades que possuem uma cultura diferenciada e muitas vezes formas diferenciadas de aprendizagem.

Nesse aspecto, o Brasil e o México são países semelhantes, pois ambos compartilham características como a diversidade de culturas e línguas que convivem em seu vasto território e um grande número de comunidades indígenas vivendo distante das áreas urbanas, mantendo características culturais próprias e línguas diferenciadas, tudo isso

aliado à situação de pobreza em que vivem essas comunidades. No entanto, as políticas linguísticas adotadas ainda são bastante diferentes nos dois países.

Este trabalho tem como objetivo apresentar características do ensino de crianças e jovens indígenas surdos no México e no Brasil e discutir os avanços e dificuldades encontradas no processo de escolarização desses estudantes. Buscaremos caracterizar as comunidades indígenas, as línguas de sinais reconhecidas no territorio dos dois países e as políticas que regulamentam o ensino para essa população, apontando as implicações para o atendimento escolar.

La experiencia de México

En el mundo existen varias lenguas que son empleadas por un número reducido de hablantes. En México, además del español se han reportado 364 variantes lingüísticas, en 68 agrupaciones lingüísticas, pertenecientes a 11 familias lingüísticas, de acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008). Al respecto, si bien se ha reconocido la riqueza multilingüe y multicultural con la que cuenta este país, llama la atención que no se incluya en este catálogo al menos a las dos lenguas visogestuales que se han investigado con mayor profundidad: la Lengua de Señas Mexicana (LSM) o la Lengua de Señas Maya (LSMy). La primera es reconocida y utilizada en toda la República Mexicana, en cambio la segunda es empleada principalmente en la península de Yucatán.

Al ser el INALI un instituto encargado de promover el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, esta omisión de las lenguas de señas no es una cosa menor. Pues se trata de reconocer a partir de estas vías institucionales que en México no solo el español es una lengua nacional, sino que es un país con una gran diversidad de lenguas: orales y de señas. Si bien, la LSMy ha cobrado una mayor relevancia en este instituto, su omisión en el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales va en detrimento del estudio de las lenguas de señas emergentes utilizadas en comunidades indígenas cuya lengua materna no es el español, sino una lengua minoritaria, por ejemplo el chatino, el tzeltal.

Si bien a la LSM y a la LSMy, se les reconoce como lenguas nacionales no hay una razón clara para no considerarlas lenguas originarias. Desconocemos las razones por las cuales se hace esta exclusión, pues atendiendo a un criterio para la definición que

caracteriza a las lenguas indígenas en términos de su origen y desarrollo, en México, podemos decir que la historia documentada de la LSM por lo menos data de hace más de un siglo a partir de la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) en la Ciudad de México (v. Jullian Montañés, C. 2001; Cruz-Cruz & Cruz-Aldrete 2013). Y, en el caso de la LSMy, podemos inferir que se trata de una lengua más antigua aun, pues si bien su documentación inicia en la década de los ochenta del siglo pasado, gracias a las observaciones que realizaron Huber Smith (1982), Robert Johnson y Carol Erting (1989) en una comunidad indígena en Yucatán, llamada Chicán.⁹ Dada la historia de la comunidad a la que hacen referencia estos investigadores nos conduce a suponer que quizá la LSMy tenga un origen más remoto en comparación con la fecha de datación de la LSM.

A partir de lo anterior, podemos observar que poco ha cambiado la mirada sobre la comunidad sorda y sus usuarios. Pareciera que los sordos viven una doble exclusión, no solo en relación con los usuarios de la lengua dominante, sino también con aquellos grupos que poseen una lengua minoritaria. Si bien, no se distingue el colectivo sordo por compartir una determinada zona geográfica, una forma de producción, o una particular forma de vestir, sí se identifican por el uso de la lengua de señas. Una lengua —LSM o LSMy— que ha coexistido con el español y otras lenguas orales minoritarias desde hace al menos un siglo.

La comunidad sorda al igual que otros grupos indígenas de México, se encuentran en una grave situación de vulnerabilidad, dado que el uso de una lengua minoritaria provoca una disminución de oportunidades para acceder a la educación en su lengua materna, así como a los servicios de salud, de impartición de la justicia, y al trabajo. Su atención se vuelve un problema más complejo en el caso de los sordos miembros de comunidades indígenas, como se demuestra a partir de los datos del *Censo de Población y Vivienda de 2010* (INEGI, 2013). Pero, principalmente, como es nuestra intención discutir en este trabajo, implica el reto de definir una política lingüística y educativa para los sordos indígenas que se encuentran en una comunidad usuaria de una lengua minoritaria.

La población indígena con discapacidad

⁹ De acuerdo con sus observaciones, la comunidad empleaba el maya y una lengua de señas para comunicarse. las señas eran aprendidas de manera natural por sordos y oyentes, de tal modo que se utilizaba por todos los miembros de esta pequeña comunidad indígena, no solo entre los sordos, sino entre todos los habitantes. Por tanto, estos datos nos lleva a suponer que su origen no es reciente, y quizá tenga un origen más remoto en comparación con la LSM.

El reporte dado por INEGI (2013) informa que un 16 % de la población indígena presenta problemas para *escuchar*. Este dato tiene varias implicaciones con respecto a la oferta educativa. Por un lado, nos conduce al análisis de las condiciones de esa población indígena, principalmente con respecto a la lengua. Pues, estos grupos pueden no mantener su lengua originaria, o puede haber un desplazamiento de la lengua indígena por el uso de la lengua dominante, o bien se trata de un contexto bilingüe (español-lengua indígena). Y, por el otro, habría que preguntarse si dentro de la comunidad se utiliza una lengua de señas para comunicarse. Por tanto, tendríamos no solo contextos bilingües o trilingües, sino habría escenarios en los cuales coexistirían las lenguas orales y la lenguas de señas. Tendríamos entonces usuarios lengua de señas - lengua originaria, o lengua de señas - español, o lengua de señas – lengua originaria - español. Y dentro de esta gama, un punto intermedio en donde existen las lenguas (de señas) emergentes, o el uso de señas caseras.

Al respecto de este último punto, debemos recalcar que si bien en el país se reconoce el uso de LSM por la gran mayoría de los miembros de la comunidad sorda, poco se ha discutido sobre las lenguas de señas que coexisten con ésta (v.Cruz-Aldrete, M. 2008). Aun cuando ha tomado relevancia en la actualidad el estudio de la LSM (v. Olivier LeGuen, 2012) poco sabemos sobre la existencia de otras lenguas de señas, es decir, de lenguas emergentes cuyo origen se encuentra al interior de una comunidad indígena hablantes de una lengua diferente al español en donde el nacimiento de algunos niños sordos ha propiciado la creación de señas para comunicarse con el grupo al que pertenece, tal es el caso de la lengua emergente que reporta (Haviland, 2011) en sus trabajos.

En esta investigación discutiremos principalmente la situación de las personas sordas indígenas. Este sector de la población que no se ha atendido con la seriedad que se merece, pues no necesariamente comparte las mismas condiciones que el resto de los miembros de la comunidad sorda, dado que cultural y socialmente es diferente a los sordos que se encuentran en medios urbanos o rurales. El desconocimiento de esta situación si bien conduce por un lado a la implementación de las mismas estrategias educativas diseñadas para la comunidad sorda en general, por el otro, desafortunadamente a la invisibilidad de los pueblos originarios, a las condiciones actuales de los grupos que integran la nación mexicana que demandan una acción urgente.

De acuerdo con Blanco (2014) *no todos los excluidos son igualmente visibles*. Para esta investigadora es notoria la falta de información sobre los estudiantes con discapacidad. Agrega que es este desconocimiento el que dificulta la definición y retroalimentación de

políticas para la atención de las personas con discapacidad. Y con ello, también se ve afectada la estimación que los gobiernos realizan para designar los recursos suficientes para atender sus necesidades y con ello garantizar la igualdad de condiciones de este sector de la población.

Coincidimos con la postura de Blanco, y por eso creemos necesario señalar la falta de información tenemos con respecto a la comunidad sorda en México. Lamentablemente, no tenemos datos objetivos sobre el número de sordos usuarios de la LSM o de cualquier otra lengua de señas utilizada en México. Pues, los datos reportados por el INEGI (2013) —a partir del ejercicio *Censo de Población y Vivienda de 2010*— sobre los habitantes que manifestaron tener una discapacidad no es una información objetiva para nuestros fines. Esto se debe a que la información para indagar sobre la discapacidad de la población se basó en preguntarle al encuestado si en su vida diaria consideraba que “tenía dificultad” para desarrollar algunas actividades o funciones.

Así, el cálculo del porcentaje de la población con problemas de audición se basa en la respuesta afirmativa de los encuestados que manifestaron problemas para *oír aun usando aparato auditivo*. Pero, queda la duda, si aquellos que reportaron problemas para hablar comunicarse o conversar, se debe a algún déficit auditivo. Por otra parte, a partir de esta información no podemos afirmar que todas aquellas personas que mencionaron que tenían problemas para oír aun usando aparato auditivo se pueden considerar usuarios potenciales de la LSM.

Según el censo más de cuatrocientos mil personas mencionan problemas para oír, de las cuales la mayoría se encuentra en un rango de edad de sesenta años o más,¹⁰ esto nos conduce a suponer que son los menos los usuarios potenciales de la lengua de señas, pues se trata de personas que debido a procesos de envejecimiento presentan dificultades para oír, y por tanto, sería poco probable que su lengua materna no fuera el español o alguna lengua originaria.

En el censo 2010 se recuperó información sobre las condiciones de la población indígena con discapacidad, atendiendo a la idea que se trata de un grupo con un alto grado de vulnerabilidad por tener una doble condición: la discapacidad

¹⁰ De acuerdo con el Censo 2010, la edad avanzada es señalada como el origen de su discapacidad, 44 de cada 100 limitaciones auditivas.

(motriz, sensorial o cognitiva) y la pertinencia a un grupo étnico minoritario. Es importante señalar que aunque en el ejercicio del censo se utilizaron varios criterios para poder identificar a este subgrupo poblacional como fue ser hablante de alguna lengua indígena; así como comprender alguna lengua y la auto adscripción étnica, para los fines de la monografía elaborada por INEGI (2011, 2013) solo se empleó el criterio del habla. Por tanto, desconocemos qué habría pasado si se reportara el uso de las señas para comunicarse.

Aun con estas limitaciones, el reporte de INEGI del censo de 2010 resulta valioso, pues nos permite conocer algunas condiciones de la población indígena con discapacidad ligada a la sordera, sobre la cual centramos nuestra discusión a la instrumentación de una política lingüística y educativa, ante un entorno multilingüe y multicultural. Así, entre los datos que arroja INEGI sobre la población con dificultades sensoriales, motrices o cognitivas, señalan que de un total de personas con discapacidad de 3 años y más, cerca de 450 mil (el 7.9%) son hablantes de lengua indígena¹¹ de los cuales el 16% reporta dificultad para oír, y solo el 4% para hablar o comunicarse. Los adultos mayores (60 años o más) son el grupo edad que reporta problemas para escuchar.

Dentro de la población indígena hay un bajo porcentaje de niños y jóvenes con discapacidad. Encontramos que por cada 100 personas con dificultades, hay 6 jóvenes (15 a 29 años) y 3 niños (de 3 a 14 años). En los grupos de niños y jóvenes su dificultad para oír se relaciona con un problema de nacimiento, de acuerdo con el INEGI (2013) explican 57 de cada 100 limitaciones. Este último dato resulta fundamental por su relación con la adquisición de la lengua materna, la cual dependiendo del contexto se trataría de una lengua minoritaria de modalidad audio oral (náhuatl, purépecha, chatino, mixe, wixarica, etcétera). Por tanto, habría que preguntarnos qué pasa con la población de niños indígenas que tienen sordera, cómo se les atiende, cómo se está garantizando su derecho a tener una lengua y a recibir educación.

Ante los resultados de INEGI, la respuesta gubernamental para la atención de estas dificultades ha sido la de ponderar la importancia de la detección temprana para prevenir y

¹¹ El resumen de la información dada por INEGI (2013) nos permite observar que en el colectivo de personas con discapacidad hay una proporción más alta de hablantes de lengua indígena que en la población sin esta condición. Asimismo, notamos que el grupo de los indígenas con discapacidad se compone principalmente de adultos y, sobre todo, adultos mayores, cuya principal dificultad (atendiendo a la pregunta que se realizó para obtener esta información) fue para caminar o moverse. Las otras dos limitaciones que se reportan por la mayoría de los indígenas se relacionan con la dificultad para ver, o para escuchar. Estas tres condiciones que pueden ser discapacitantes se explicarían por el envejecimiento o por una enfermedad ligada a la edad.

contener las discapacidades auditivas entre la población. Como se puede observar, persiste la mirada rehabilitatoria, médica, pero no educativa, o de planeación lingüística. Entre las acciones emanadas por parte de la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, en el marco de los Programas de Acción Específicos, la cual encausó los programas de *Arranque parejo en la vida* (Secretaría de Salud, 2008a) y *Tamiz auditivo neonatal e intervención temprana* (Secretaría de Salud, 2008b); este segundo programa es de cobertura nacional para la detección, diagnóstico y tratamiento de la hipoacusia y sordera en la población infantil.

Por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se mantiene la instrumentación de un modelo bilingüe bicultural (lengua de señas – lengua oral). Pero, este solo ha sido creado en función de la LSM y el español, sin considerar la definición de la enseñanza de la lengua indígena y de la lengua de señas minoritaria como sería el caso de la LSMy. Ejemplo de estas situaciones son la realización de documentos que sirven de guía para los profesores que participan en la enseñanza del alumnado sordo de comunidades indígenas o rurales, entre ellos *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (CONAFE, 2011), o por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2012) en el texto *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*.

Ambos documentos son ejemplos de la discriminación de la lengua de señas, pues aparece como una herramienta, como sería el uso de lentes o muletas, para la enseñanza, obviando la importancia del lenguaje como el mediador de todos los procesos psicológicos que a su vez estos están determinados por la historia y por la cultura de la comunidad a la cual cada uno de nosotros pertenece. Además de reconocer que la lengua materna te permite categorizar el mundo, interactuar con el otro, aprender y tener una forma de vida, ser parte de una cultura. Los sordos además tienen su propia cultura sorda. Esta concepción, desafortunadamente no se encuentra plasmada en los documentos elaborados por CONAFE o por la DGEI, como podremos observar más adelante.

La política lingüística y educativa para las comunidades multilingües

La situación lingüística y educativa de la comunidad sorda en relación con otras comunidades lingüísticas minoritarias es más compleja. Hemos hablado ya de la adquisición de la lengua de señas por parte de sus integrantes, partiendo del hecho que la mayoría

proviene de hogares oyentes lo cual dificulta la adquisición de este tipo de lengua. Pero, también habría que discutir que aun cuando pudiéramos hacer un parangón de los hablantes de una lengua indígena con respecto a los sordos usuarios de la LSM, en cuanto a la tarea de dominar una segunda lengua en su forma escrita, esta no resulta de la misma naturaleza. No solo porque la LSM hasta el momento continúa siendo una lengua ágrafa, sino porque, por un lado, no hemos discutido lo suficiente los aspectos que se involucran en la enseñanza del español (escrito) para las personas sordas que no han tenido una experiencia con una lengua de transmisión oral y recepción auditiva.

Y por el otro, porque no hemos atendido al vacío que existe en la formación de los alumnos sordos usuarios de la LSM sobre su propia lengua. Pues, a diferencia de otros grupos lingüísticos minoritarios que se educan bajo un modelo bilingüe (español – lengua originaria) en el cual se contempla el estudio de su propia lengua materna, en el caso de la comunidad sorda no se ha diseñado un plan de estudios en donde haya un espacio para la enseñanza de la LSM. Resulta desafortunado que los alumnos sordos no estén desarrollando una reflexión metalingüística de su propia lengua. Qué decir en el caso de los sordos miembros de comunidades indígenas, no se ha atendido a las condiciones culturales, antropológicas y lingüísticas de estas comunidades para el diseño y ejecución de estrategias dirigidas a la comunidad en general.

Al respecto nos enfrentamos con un panorama sociolingüístico en el cual partimos del hecho de que los miembros sordos de las comunidades indígenas o en las comunidades rurales pueden ser 1 o 3 individuos, su contacto con otras personas sordas se ve reducido, si es que lo hay, de tal modo que básicamente tienen contacto con los oyentes. La lengua de intercambio entre los miembros de la comunidad básicamente se trata de señas caseras, con la cual se puede hacer en un primer momento referencia a las actividades de la vida cotidiana.

Ahora bien, en el mejor de los casos encontramos la presencia de profesores de educación especial que acuden a estas comunidades para enseñar a los niños sordos, pero, estos docentes se enfrentan a una serie de decisiones sobre qué enseñar, por ejemplo, se preguntan si deben enseñar LSM a la familia, a la comunidad. O si es preferible utilizar esas señas que utilizan en la comunidad para comunicarse. En estas comunidades indígenas puede haber personas que tengan un conocimiento del español que permita establecer un intercambio con los maestros especialistas, pero, entonces habría que preguntarse qué pasa con la lengua indígena.

Es necesario destacar que entre las pocas obras vinculadas u orientadas al trabajo con alumnos sordos de comunidades indígenas, éstas se encuentran escritas en español. Como es el caso del documento *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva* (DGEI, 2012). Y, que además este tipo de obras no contengan un soporte teórico sobre los rasgos socio antropológicos de las comunidades indígenas con respecto a su visión sobre la lengua, la enfermedad, la discapacidad, la educación. No estamos hablando de cualquier tipo de comunidad, debe hacerse un trabajo cuidadoso para poder desarrollar estrategias de intervención en estos grupos sociales.

Por otra parte, en este documento se cita el reconocimiento de la comunidad sorda en la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011), con lo cual es posible que el Sistema Educativo Nacional se responsabilice de impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al señante o al semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita. Además de promover el reconocimiento y apoyo de la identidad cultural y lingüística específica, de la comunidad sorda, es decir, el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana y de la cultura de los sordos. Este documento, hace referencia de manera superficial a la existencia de otras lenguas de señas que coexisten con la LSM. Como ya hemos mencionado, esto impacta en el desarrollo de políticas públicas en pro de los Sordos que habitan no solo en comunidades urbanas o rurales, sino en comunidades indígenas.

Aunado a lo anterior, la estructura de este documento tiene un marcado sesgo sobre la noción de sordera como una enfermedad, no como un elemento que condiciona la adquisición de una lengua de modalidad visogestual. Así, buena parte de su contenido a la descripción de la discapacidad auditiva, sus causas, tipos de pérdida auditiva y sus impacto en el desarrollo de un sistema de comunicación (sic).

Al abordar algunas generalidades del Modelo de educación bilingüe para el alumno sordo, llama la atención que éste solo haga referencia a la LSM y al español escrito, desconociendo que hay otras lenguas indígenas que también se escriben, que han desarrollado sus propios alfabetos para poder escribir en su propia lengua, no solamente en español. Aun cuando reconoce que en las comunidades indígenas o rurales las oportunidades para acceder a la LSM, e incluso se hace referencia al aprendizaje de la lengua de señas de su comunidad, todo el discurso del texto está orientado al aprendizaje de la LSM y del español, el diseño de las actividades, las características de la LSM, ¿cómo

esperan que los maestros de las comunidades indígenas con estas orientaciones puedan generalizar este contenido para la realidad educativa y lingüística de sus aulas?

Por tanto, cuando se revisa el apartado “La diversidad en mi salón de clases: pautas para promover el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva en un aula bi-plurilingüe” (p.43- 67) y las propuestas de actividades se hace evidente la serie de contradicciones o confusiones que existen entorno a la adquisición de la lengua de señas, el aprendizaje de la lengua escrita (español o lengua originaria).

Así, por un lado se reconoce el valor de la lengua de señas como lengua natural del niño o niña, pero se le agrega el complemento *con discapacidad auditiva*, con lo cual se afianza en la población que lee este tipo de documentos que se trata una lengua que utilizan las personas que tienen dificultades, y no se potencializa el hecho que las lenguas de señas son parte de la riqueza nacional, que así como hay lenguas originarias orales, hay lenguas visogestuales, y que éstas pueden ser aprendidas tanto por sordos como por oyentes.

Aunado a esto, se menciona la importancia del dominio del profesor de las lenguas de trabajo (la lengua indígena, el español y la lengua de señas). Así como la trascendencia de situar la enseñanza de la lengua de señas, de la lengua indígena y del español en su forma escrita, dentro de las prácticas sociales y culturales del lenguaje. Nos parecen muy acertados estos comentarios, coincidimos en la necesidad y pertinencia de este perfil del profesor (oyente) para que pueda lograrse un aula multilingüe, solo, que no se reconoce que la lengua de señas no se aprende en el salón con el maestro oyente, se aprende en la interacción social con sus pares, con un modelo Sordo que acompañe a los niños sordos en la formación de su identidad como miembro no solo de la comunidad indígena sino también de la comunidad sorda. En ninguna parte de este documento se hace referencia al papel del colectivo sordo, en ambos procesos, solo se le considera que puede ser quien apoye al profesor oyente para que aprenda la LSM y la lengua de señas de su comunidad.

Por tanto, habría que reconocer que en un aula bi-plurilingüe no solo converge la presencia de dos o más lenguas, sino también la cultura de todos los que convergen en el aula. En este documento se menciona “la pertinencia de recuperar los conocimientos propios de la comunidad y la tradición oral desde la cosmovisión de los pueblos originarios” (DGEI, p. 47) pero con el fin de trasladar esas experiencias a la enseñanza de la lengua de señas y compartirlas con las alumnas y los alumnos sordos, para que se apropien de la riqueza de su comunidad. Sin embargo, no se menciona cómo se haría esta tarea si la mayoría de los profesores no dominan la lengua indígena de la comunidad, no son parte de ese colectivo y, tampoco son competentes en la LSM. Cómo lograr que ese cometido no sea

letra muerta.

Ahora bien, continuamente se hace mención de la LSM y de la lengua de señas de la comunidad, a veces se le da peso como la lengua que debe ser aprendida por los alumnos sordos de comunidades indígenas, pero, la mayoría de las veces solo es un mero comentario, no se enfatiza en su existencia o en las características que ésta tendría. Sin embargo, si bien puede ser plausible esta indefinición por la falta de documentación que tenemos sobre las lenguas de señas indígenas, resulta lamentable que en el documento se especifique que el profesor use la LSM o **en su defecto** la lengua de señas de la comunidad para desarrollar la clase (DGEI, p. 68). Es grave este comentario porque no podemos arriesgarnos a dejar la idea de que hay lenguas de señas con mayor estatus que otras, en este caso la LSM, con respecto a las lenguas de señas de las comunidades indígenas.

Por último, como señalan en este documento es importante diseñar e implementar estrategias específicas para la enseñanza de la lengua indígena y del español como lenguas adicionales, no obstante, es importante resaltar el hecho que no se menciona la relevancia de grupos interdisciplinarios para el desarrollo de tales estrategias dejando caer la responsabilidad de esta tarea solo en la figura del maestro regular.

A experiencia do Brasil

De acordo com dados divulgados no censo demográfico realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (BRASIL/IBGE, 2010), vivem hoje no Brasil cerca de 818 mil pessoas que se declaram indígenas. São aproximadamente 305 etnias que falam mais de 274 línguas diferentes. Aproximadamente 517 mil indígenas habitam as aldeias localizadas em terras tradicionalmente indígenas, ou seja, a maioria da população indígena do Brasil ainda vive em comunidades localizadas, em muitos casos, longe dos centros urbanos (BRASIL/IBGE, 2010). Segundo o censo, foram cadastradas 516 terras indígenas (TI) classificadas, segundo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), nas seguintes situações fundiárias: delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas e em processo de aquisição como reservas indígenas. A outra parte dessa população total de indígenas mora nos centros urbanos e muitas vezes estudam e trabalham em escolas e empresas/instituições da cidade.

Nessa pesquisa, considerou-se etnia ou povo a *comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais*. Das 305 etnias identificadas, a que revelou maior número de indígenas foi a etnia Tikúna, cujos declarantes de pertencimento a essa etnia residem em 85,5% dos casos em terras indígenas. Fora das TI, ou habitando em centros urbanos, os indivíduos pertencentes a etnia Terena estavam em maior número. Uma outra etnia que se destaca em relação ao grande número de indivíduos é a dos Guarani Kaiowá, que são muitos vivendo tanto dentro quanto fora das terras indígenas.

Em relação as línguas indígenas faladas no território nacional, essa pesquisa contabilizou, como já citado, 274 línguas indígenas, e esse número não considera as línguas originárias de outros países, as denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas, entre outras. Isso indica que pode haver muitas outras variações e línguas que são utilizadas no Brasil, mas essas não foram objeto de análise da pesquisa. No entanto, um avanço foi o reconhecimento na pesquisa da língua de sinais Urubu-Kaapor como língua indígena.

Os dados revelam que mesmo com o reconhecimento das línguas indígenas, dentro das terras existem muitos indivíduos que não falam a língua da sua comunidade (cerca de 43% não falam uma língua indígena), enquanto que a língua portuguesa é bastante conhecida por todos (76,9% falam português). Fora das terras indígenas praticamente todos os indígenas falavam português e somente 12% falavam alguma língua indígena. O percentual de pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam uma língua indígena e não falavam português foi de 27,9% dentro das terras. A língua declarada com maior número de falantes indígenas de 5 anos ou mais de idade foi a língua Tikúna, tanto dentro quanto fora das terras.

Nessa pesquisa, as Regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram a maior concentração de população indígena residente nas terras, enquanto nas Regiões Sudeste e Nordeste, os indígenas eram mais representativos fora das TI. Já na Região Sul os dados evidenciam que existe um equilíbrio segundo a localização do domicílio dentro ou fora das terras. Mais da metade da população indígena do país habita nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, e somente no estado de Mato Grosso do Sul vive a segunda maior população indígena, correspondente a 77.025 indivíduos (BRASIL/IBGE, 2010). A população indígena do Estado é composta por

nove povos: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

Quanto a escolarização dessa população, o Censo Escolar de 2013 (BRASIL/MEC, 2013) apontou que existem no Brasil 238.113 indígenas matriculados em escolas localizadas nas aldeias, mas não divulga dados sobre o quantitativo de alunos com deficiência auditiva. Sabe-se que o número de indígenas que não ouvem ou que apresentam grande dificuldade para ouvir no Brasil seja em torno de 8.772, de acordo com o censo demográfico de 2010 (BRASIL/IBGE, 2010). No entanto, esses dados são insuficientes para detectarmos quantas dessas pessoas que declararam possuir dificuldade para ouvir são usuárias de alguma língua de sinais.

As línguas de sinais no território brasileiro

No Brasil, existe uma língua de sinais reconhecida como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas que vivem no território brasileiro (Cf. BRASIL, 2002): a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No entanto, outras línguas de sinais utilizadas em comunidades rurais indígenas já foram identificadas: a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB); os sinais kaingang da aldeia (SKA) descritos por Giroletti (2008) e os sinais terena, registrados por Sumaio (2014). Também, diferenças e regionalismos na língua de sinais utilizada por comunidades indígenas Terenas e Guaranis do estado de Mato Grosso do Sul foram detectadas por pesquisadoras como Vilhalva (2008) e Coelho (2011).

A pesquisadora e linguista Ferreira (2010) em 1982 detectou que a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor era utilizada como um veículo de comunicação intratribal, criada pelos surdos da comunidade Urubu-Kaapor localizada no Maranhão, porém não restrita apenas à comunicação entre eles. Os ouvintes dessa tribo também se comunicavam através da língua de sinais em diferentes situações, mesmo existindo uma língua oral dominante na tribo. A autora aponta que, entre os kaapor, existe um grande número de pessoas surdas, sendo este um fator determinante para o desenvolvimento de uma língua de sinais própria da comunidade.

A LIBRAS e a LSKB são diferentes entre si e, de acordo com Ferreira (2010), elas se desenvolveram totalmente separadas uma da outra, sendo que suas

estruturas semânticas se apoiam nos sistemas conceituais e culturais próprios dos seus usuários.

Mais recentemente, a pesquisadora Giroletti (2008) percebeu que, entre os surdos da comunidade indígena Kaingang que estudavam na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre (município de Ipuçu, a 511 quilômetros de Florianópolis), haviam sinais que eram compartilhados; estes foram identificados e registrados, convencionando-se chamá-los de 'sinais kaingang da aldeia' (SKA). Os surdos dessa comunidade aprendem a LIBRAS e a utilizam principalmente na escola, enquanto os SKA são mais utilizados na comunicação familiar e social dos surdos.

Outra língua de sinais que está se desenvolvendo entre as comunidades indígenas, devido ao contato de surdos com seus pares linguísticos, é a que a linguista Sumaio (2014) relata no texto da sua dissertação. A pesquisadora observou a comunicação dos índios surdos terenas da aldeia Cachoeirinha, (situada no município de Miranda, Mato Grosso do Sul) e mapeou os sinais que eram utilizados, registrando-os. O resultado desta pesquisa foi a identificação de uma língua de sinais familiares utilizadas no contexto multilíngue da comunidade pesquisada. Apesar de os estudantes surdos conhecerem a LIBRAS e a utilizarem nas escolas das comunidades, eles utilizam entre si alguns sinais diferentes, próprios da sua cultura para se expressarem e interagirem com seus amigos e familiares.

A educação escolar indígena e a inclusão de pessoas com deficiência

A educação das crianças e jovens indígenas em diferentes culturas indígenas, tradicionalmente, fica sob a responsabilidade da família extensa (que inclui avós, pais, tios e irmãos) e é efetuada no contexto familiar. O objetivo desse ensino é a perpetuação da ordem social estabelecida, ou seja, a conformação do sujeito ao grupo, porém, desenvolvendo a capacidade de se realizar como pessoa e servir ao coletivo como um todo.

Como observado no estudo de Chamorro (2008), o domínio da língua utilizada pela comunidade indígena é fundamental para a criança que nasce e se desenvolve nesse local, pois as interações, a transmissão de conhecimentos, da cultura tradicional, dos cantos e rituais se processa por meio da fala, pela maioria da

população. O fato de existirem pessoas surdas vivendo na comunidade indígena poderia implicar, algumas vezes, em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais de sua comunidade. No entanto, a impossibilidade de aprender satisfatoriamente a língua oral falada pelo grupo impulsiona os surdos a desenvolverem estratégias de comunicação, como a leitura labial de algumas palavras e a sinalização no ambiente familiar por meio dos sinais caseiros.

A partir da colonização europeia, a educação dentro das comunidades indígenas foi sofrendo influências e, conseqüentemente, modificando-se. Souza (2014) explica que a educação indígena passou por fases distintas, começando pela fase da colonização, quando os missionários católicos, em especial os jesuítas, em nome da “civilização cristã”, criaram a escola formal para ensinar os indígenas a ler, a escrever, a contar e a cantar (a intenção era o ensino do “português correto”, e a consequência seria a exclusão da Língua Materna da escola); passando pela criação de órgãos federais como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesta última década, recebe contribuições de Universidades públicas na prestação de assessorias especializadas, até chegar à fase do protagonismo dos próprios indígenas, que reivindicam educação de qualidade, na qual se sintam parte integrante da construção educacional, apoderando-se de ações e produções próprias, valendo-se de suas concepções de “ser indígena”.

O direito à educação, sob esses princípios, foi garantido em muitos documentos oficiais contemporâneos, como a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988; a qual recomenda que a escola seja um instrumento que permita a “manutenção da identidade cultural dos índios”, valorizando as línguas, os saberes e as tradições indígenas (BRASIL, 1988).

Atualmente, movimentos indigenistas, com o apoio de pesquisadores e professores da área, lutam para que este ensino institucionalizado priorize a língua materna indígena no espaço escolar, valorize a diferença cultural, legitime as práticas educacionais alternativas próprias da comunidade indígena, bem como permita o acesso a outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nesse sentido, as professoras Nascimento e Vinha (2012), ponderam que o ordenamento jurídico pós-1988 definiu, portanto, uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas, apontando para a equidade. Para

essas autoras, os povos indígenas do Brasil já tiveram reconhecidas as suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos e tradições e avançam rumo à construção de uma escola específica e diferenciada que não promova o apagamento de sentidos dos seus conhecimentos e de suas práticas socioculturais; mesmo assim, ainda há muito a fazer (NASCIMENTO E VINHA, 2012, p.80). A autogestão da escola diferenciada indígena e o diálogo intercultural são medidas encorajadas por pesquisadores da área.

Nesse contexto, a questão da escolarização da pessoa indígena com deficiência na política educacional brasileira é muito recente. Esse direito surge nos documentos oficiais, sobretudo nas discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O documento supramencionado caracteriza a pessoa com deficiência como aquela *que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade* (Brasil, 2008). Também orienta que essas pessoas sejam incluídas nas escolas regulares, com garantia de acesso, participação e aprendizagem, garantindo atendimento da educação especial em todos os níveis de ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, além de outras recomendações.

Para a educação de pessoas surdas, a proposta é a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS –, na qual o ensino escolar considera a Libras como primeira língua. Desse modo, a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita para alunos surdos. Prescreve os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Em razão das diferenças linguísticas, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008)

Essa proposta de educação bilíngue baseia-se no fato de que os surdos aprendem a sinalizar naturalmente; desde que nascem, utilizam estratégias como apontar para as coisas para se comunicar com o ambiente. Mas, para que esses sinais sejam convencionados em uma língua, é necessário possuir condições

favoráveis para o desenvolvimento dela e sua utilização nos processos de comunicação com o grupo no qual está inserido (QUADROS & KARNOPP, 2004). Pesquisas apontam que possibilitar a aprendizagem, a difusão e a utilização da língua de sinais pelos surdos possibilita-lhes o desenvolvimento e a participação social plena (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997; LACERDA e GÓES, 2000). Cabe ressaltar que a língua de sinais convencionada pelo grupo dos surdos de uma região deve ser incluída na política, nas ações e práticas educacionais junto a essa população.

Para a escolarização dos alunos indígenas com deficiência, a política recomenda que:

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

No entanto, a maneira como vem se configurando a inclusão escolar de crianças e jovens surdos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, leva-nos a crer que essa interface não está sendo efetivamente realizada. As formações ofertadas e organizadas para os professores indígenas, com o intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência, especificamente os surdos, (quando acontecem) em nada se diferenciam das formações oferecidas aos professores das áreas urbanas.

Percebemos, durante as observações realizadas em escolas indígenas de municípios do estado de Mato Grosso do Sul (COELHO, 2011), que, apesar da identificação de diferenças na comunicação dos índios surdos, as práticas escolares continuam considerando como línguas de instrução a língua oral indígena da comunidade, a língua portuguesa e a LIBRAS (quando conhecem essa língua).

Também verifica-se o quanto é complexo o ambiente de aprendizagem. Os conteúdos das disciplinas são ministrados na língua oral (língua guarani e língua portuguesa) e as crianças e jovens surdos não estão alfabetizados em uma língua de sinais e muito menos nessas línguas orais. Nesse contexto, em que barreiras linguísticas estão presentes cotidianamente, o processo de ensino aprendizagem dos surdos e a comunicação com colegas e professores na sala de aula podem ficar comprometidos.

Verificamos que nessa tentativa de escolarização das pessoas surdas, os estudantes surdos interagem e se comunicam com os colegas e professores ouvintes utilizando estratégias como sinais caseiros e leitura labial, e algumas vezes conseguem obter êxito na tentativa de socialização (COELHO, 2011).

Ainda de acordo com essa pesquisa, os profissionais que atuam nas escolas apontam vários motivos para explicarem a situação atual dos jovens surdos: as secretarias de educação dos municípios e os núcleos de educação especial do estado desconhecem a realidade enfrentada pelo professor que está na sala de aula; os professores não conseguem/não sabem identificar as deficiências ou dificuldades dos alunos; não existe apoio para a elaboração de estratégias de ensino que respeitem a metodologia de ensino dos povos indígenas; falta de orientação aos professores sobre o trabalho com pessoas surdas; falta de recursos materiais e pedagógicos para a utilização no dia a dia da escola; faltam profissionais capacitados para apoio dos professores na escola; dificuldade para se efetivar o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas; entre outros.

Nesse contexto, percebe-se que, os dispositivos legais que reconhecem a diferença lingüística das pessoas surdas e os que deveriam organizar o ensino escolar indígena inclusivo e multilíngue não se efetivam na prática.

Conclusiones

México y Brasil son ejemplos de cómo la obligatoriedad de la educación básica decretada por los gobiernos de ambos países no significa que se garantice igualdad de oportunidades para los educando, en particular de las comunidades indígenas en las cuales el acceso a la educación es más restringido ante la falta de infraestructura y de profesores que conozcan la lengua materna de sus alumnos. No hay suficientes escuelas bilingües (lengua originaria-lengua dominante), la mayoría se encuentra en malas condiciones, los alumnos tienen que recorrer grandes distancias para poder llegar a ellas. Y, son pocas las que tienen además de educación primaria (los primeros seis años escolares de formación), el siguiente ciclo formación: la educación secundaria.

Coincidimos con la postura gubernamental sobre la necesidad de ampliar las oportunidades educativas para la población con limitaciones para oír. Pero, seamos conscientes que atender a esta problemática no se centra en el derecho de la persona sorda

de asistir a la escuela, sino que se atiende a sus condiciones como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, que se trata de alumnos usuarios de una lengua de señas, de una lengua diferente a la de la mayoría. De tal modo que se requiere del diseño de una política lingüística y educativa, en la cual además se fomente la investigación de nuevas formas de enseñanza.

El reto en la atención de las personas sordas miembros de comunidades indígenas involucra varios elementos, principalmente, el conocimiento de la lengua indígena de la comunidad, la presencia o no de una lengua de señas propia de esa comunidad (lenguas de señas minoritarias), así como el conocimiento y uso de la LSM o LIBRAS, reconociéndolas como la lengua empleada por la mayoría de los sordos de esos países. Así como la integración de grupos interdisciplinarios que se vinculen y trabajen de manera conjunta con las comunidades indígenas en el desarrollo de estrategias educativas y lingüísticas para la atención de todos sus miembros sordos y oyentes. Solo así podremos afrontar el desafío de la educación para la comunidad sorda que forma parte de estos países multilingües y multiculturales.

Bibliografía

BLANCO, Rosa (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En: A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.). *Avances y desafíos de la educación de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación MAPFRE.

BRASIL. *Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf> Acesso em 29 de abr de 2016.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. *Constituição Federal. Brasília*: Gráfica do Senado, 1988.

_____. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*. Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC-SEESP, Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

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

CONAFE - Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Discapacidad Auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México, 2011.

CRUZ-ALDRETE, M. *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Tesis de doctorado. El Colegio de México. México, 2008.

CRUZ-ALDRETE, M., E. SANABRIA Ramos & M.A. Villa-Rodríguez. "Los derechos lingüísticos de la comunidad sorda mexicana: mito o realidad". En J.C. Cruz Cruz, M. Moreno-Bonett, R. M. Álvarez González & J. Torres Parés. *La comunidad sorda y sus derechos lingüísticos* (Coord.) México: UNAM, 2014.

CRUZ-CRUZ, J. C. & CRUZ-ALDRETE, M. "La formación de profesores para la atención del sordo, ¿una cuestión de educación especial o de educación bilingüe intercultural? En J.C. Cruz Cruz, M. Moreno-Bonett, R. M. Álvarez González & J. Torres Parés. *La comunidad sorda y sus derechos lingüísticos* (Coord.) México: UNAM, 2014.

CRUZ-CRUZ, J.C. & CRUZ-ALDRETE, M. "Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867 – 1900)". Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Vol. 20. Núm.56, enero- abril 2013. pp, 173- 201.

CHAMORRO, G. *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: Editora da UGD, 2008.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Ley General de Personas con Discapacidad*. México: 10 de junio de 2005. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Ley General para Inclusión de las Personas con Discapacidad*. México, 2011. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDIGENISTA - DGEI. *Educación pertinente e inclusiva*. La discapacidad en educación indígena. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. México, 2012.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

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

INALI. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México, 2008.

INEGI. *Las personas con discapacidad en México. Una visión al 2010*. México Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2013.

INEGI 2011. *Marco conceptual del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI, 2011.

JOHNSON, R. E., & C. ERTING. "Ethnicity and socialization in a classroom for Deaf Children". En Lucas, C. (ed.) *The Sociolinguistics of the Deaf Community* (pp. 41-85). San Diego, CA: Academic Press, 1989.

JULLIAN M.; CHRISTIAN G. *Génesis de la comunidad silente en México*. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886). Tesis de licenciatura. Sin publicar. México: UNAM, 2001.

LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (Org.). *Surdez: Processos educativos e Sujetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LEGUEN, O. "An exploration in the domain of time: From Yucatec Maya time gestures to Yucatec Maya Sign Language time signs". En Ulrike Zeshan & Connie de Vos (Eds.) *Sign Languages in Village communities. Anthropological and linguistic insights*. Ishara Press. De Gruyter Mouton: Alemania, 2012. Pp.209-249

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Orgs.). *Educação, Diversidade e fronteiras da In/exclusão*. Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 63-84

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

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SECRETARÍA DE SALUD. Programa de Acción Específico 2007-2012. *Arranque parejo en la vida*. México: Secretaría de Salud, 2008a.

SECRETARÍA DE SALUD. Programa de Acción Específico 2007-2012. *Tamiz auditivo neonatal e intervención temprana*. México: Secretaría de Salud, 2008b.

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

SMITH, HUBERT L., (producer y director). *Living Maya*. Serie de 4 videocassettes en color de 1hr.c/u. Kuxtal Flims. P.o.Box.150. Selma, Oregón. 97538, 1982.

SOUZA, I. R. C. S de. "*Ainda não sei ler e escrever*". um estudo sobre o Processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SUMAIO, P. A. *Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos*. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. (Dissertação de Mestrado). 122p. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2009.