



Entre silêncios e resistências: cultura, identidade e língua na educação de surdos indígenas no Brasil – uma análise à luz da Teoria Multissistêmica

Between silences and resistances: culture, identity and language in the education of indigenous deaf people in Brazil – an analysis in the light of Multisystemic Theory

Viviane da Silva PINHEIRO*

Osilene Maria de Sá e Silva da CRUZ**

Viviane de Oliveira Freitas LIONE***

RESUMO: Este artigo analisa a relevância dos aspectos culturais, identitários e linguísticos na educação de surdos indígenas no Brasil, articulando as perspectivas da História Cultural dos Surdos, dos Estudos Decoloniais e da Teoria Multissistêmica de Ataliba Teixeira de Castilho. Fundamentado em revisão narrativa da literatura, o estudo mobiliza fontes teóricas dos campos da linguística, educação de surdos, estudos indígenas e estudos decoloniais, com o objetivo de demonstrar que o surdo indígena é sujeito de uma dupla colonização: aquela imposta historicamente aos povos originários, que visou ao apagamento de suas culturas e línguas, e aquela denominada colonização dos surdos, que negou a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos plenos. A partir da teoria multissistêmica, compreende-se que toda língua natural – incluindo as Línguas Indígenas de Sinais (LIS) – constitui um sistema complexo cujos subsistemas (léxico, gramática, discurso e cognição) se articulam de forma interdependente por meio de quatro processos fundamentais: lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização. O artigo demonstra, com exemplos concretos da Língua de Sinais Ka’apor Brasileira (LSKB), como esses processos operam nas LIS, evidenciando seu estatuto de línguas naturais plenas. Argumenta-se que negar esse estatuto às LIS constitui ato de violência epistêmica e linguística que a escola reproduz, quando ignora a língua com que a criança surda indígena chegou ao mundo. O estudo percorre três eixos temáticos: a análise histórica da dupla colonização; a interseccionalidade identitária do surdo indígena, com ênfase nas LIS como instrumentos de resistência cultural; e a proposta de um modelo pedagógico decolonial e plurilíngue, ancorado no pensamento de Paulo Freire e nas convergências entre as pedagogias surda e indígena. Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória para surdos indígenas exige o

* Doutoranda em Ensino no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn/UFF). Rio de Janeiro, RJ – Brasil. vivianesp@id.uff.br

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP. Professora adjunta de Língua Portuguesa como L1 e L2 no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rio de Janeiro, RJ – Brasil. osilene@ines.gov.br

*** Doutora em Biologia (UERJ). Professora da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ – Brasil. vivianelione@gmail.com

reconhecimento da pluralidade linguística como valor, a valorização das LIS como primeiras línguas desses sujeitos e a adoção de práticas pedagógicas que façam da experiência cultural e visual o centro do processo educativo, em um movimento de descolonização que é, ao mesmo tempo, político, pedagógico e profundamente humano.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Multissistêmica. Línguas Indígenas de Sinais. Educação decolonial. Surdos indígenas. Plurilinguismo.

ABSTRACT: This article analyzes the relevance of cultural, identity, and linguistic aspects in the education of indigenous deaf people in Brazil, articulating the perspectives of the Cultural History of the Deaf, Decolonial Studies, and Ataliba Teixeira de Castilho's multisystemic theory. Based on a narrative literature review, the study mobilizes theoretical sources from the fields of linguistics, deaf education, indigenous studies, and decolonial studies, aiming to demonstrate that the indigenous deaf person is a subject of double colonization: the one historically imposed on indigenous peoples, which aimed at erasing their cultures and languages, and the one called colonization of the deaf, which denied the legitimacy of sign languages as full linguistic systems. Drawing on multisystemic theory, it is understood that every natural language – including Indigenous Sign Languages (ISL) – constitutes a complex system whose subsystems (lexicon, grammar, discourse, and cognition) articulate interdependently through four fundamental processes: lexicalization, semanticization, discursivization, and grammaticalization. The article demonstrates, with concrete examples from the Ka'apor Brazilian Sign Language (LSKB), how these processes operate in ISL, evidencing their status as full natural languages. It is argued that denying this status to ISL constitutes an act of epistemic and linguistic violence that schools reproduce when they ignore the language with which the indigenous deaf child came into the world. The study covers three thematic axes: the historical analysis of double colonization; the identity intersectionality of the indigenous deaf person, emphasizing ISL as instruments of cultural resistance; and the proposal of a decolonial and plurilingual pedagogical model, anchored in Paulo Freire's thought and in the convergences between deaf and indigenous pedagogies. It is concluded that the construction of a truly emancipatory education for indigenous deaf people requires the recognition of linguistic plurality as a value, the valorization of ISL as the first languages of these subjects, and the adoption of pedagogical practices that make cultural and visual experience the center of the educational process, in a decolonization movement that is simultaneously political, pedagogical, and profoundly human.

KEYWORDS: Multisystemic Theory. Indigenous Sign Languages. Decolonial education. Indigenous deaf people. Plurilingualism.

Artigo recebido em: 22.06.2026

Artigo aprovado em: 23.09.2026

1 Introdução

Este artigo nasce de uma inquietação que não se deixa silenciar: como é possível pensar a educação de surdos indígenas no Brasil sem reconhecer, antes de tudo, que

esses sujeitos carregam em seus corpos e em suas línguas uma história de resistência dupla: colonialidade que historicamente subalternizou os povos indígenas e colonialidade ouvintista. Como construir práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias sem compreender que a criança surda indígena que chega à escola traz consigo não apenas uma, mas múltiplas identidades culturais e linguísticas, que foram historicamente silenciadas, negadas e apagadas por processos coloniais que ainda hoje se fazem presentes nas políticas educacionais brasileiras?

A educação de surdos indígenas no Brasil constitui um campo de investigação ainda emergente, situado na interseção de múltiplas áreas do conhecimento: Linguística, Educação Especial, Estudos Indígenas, Estudos Surdos e Estudos Decoloniais. Trata-se de um território epistêmico marcado por silêncios históricos, lacunas documentais e invisibilidades estruturais que refletem, em grande medida, os processos de colonização que afetaram – e ainda afetam – tanto os povos indígenas quanto as comunidades surdas no país.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a relevância dos aspectos culturais, identitários e linguísticos na educação de surdos indígenas no Brasil, articulando três perspectivas teóricas fundamentais: a História Cultural dos Surdos (Perlin; Strobel, 2014), os Estudos Decoloniais (Walsh, 2009) e a teoria multissistêmica de Ataliba Teixeira de Castilho (2007, 2010). Como objetivos específicos, o estudo propõe-se a: (1) examinar os processos históricos de dupla colonização que afetaram os surdos indígenas; (2) analisar a interseccionalidade identitária desses sujeitos, com ênfase no papel das Línguas Indígenas de Sinais (LIS) como instrumentos de resistência cultural; (3) demonstrar, à luz da teoria multissistêmica de Castilho, que as LIS constituem sistemas linguísticos plenos, cujos subsistemas e processos de mudança podem ser descritos e analisados com o mesmo rigor aplicado às línguas orais; e (4) propor diretrizes para um modelo pedagógico decolonial e plurilíngue que reconheça a pluralidade linguística como valor e faça da experiência cultural e visual o centro do processo educativo.

A tese central que orienta este trabalho é que o surdo indígena é sujeito de uma dupla colonização: i. aquela imposta historicamente aos povos originários, que visou ao apagamento de suas culturas e línguas, e ii. aquela denominada por Ladd (2013) como “colonização dos surdos”, que negou a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos plenos. Essa dupla colonização manifesta-se de forma particularmente perversa no contexto educacional, onde as políticas de inclusão, embora bem-intencionadas, frequentemente reproduzem lógicas assimilacionistas que desconsideram tanto as línguas indígenas de sinais quanto as especificidades culturais das comunidades indígenas.

A escolha da teoria multissistêmica de Ataliba Teixeira de Castilho como um dos pilares teóricos deste trabalho justifica-se por sua potência explicativa para compreender a língua como sistema vivo, dinâmico e complexo, cuja estrutura emerge da interação entre quatro subsistemas interdependentes – léxico, gramática, discurso e cognição – e é constantemente remodelada por quatro processos fundamentais: lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização (Castilho, 2007, 2010).

Embora originalmente desenvolvida para a análise do português brasileiro, essa abordagem oferece ferramentas conceituais e metodológicas extremamente produtivas para a descrição e análise das línguas de sinais, incluindo as LIS, demonstrando que essas línguas não são sistemas simplificados ou incompletos, mas línguas naturais plenas, dotadas de complexidade estrutural e dinamismo histórico comparáveis aos de qualquer língua oral.

Ao aplicar a teoria multissistêmica de Castilho a um domínio linguístico ainda pouco explorado sob essa perspectiva as línguas de sinais indígenas brasileiras, o presente trabalho presta tributo ao legado do homenageado, demonstrando a fecundidade e a atualidade de suas proposições teóricas para a compreensão de fenômenos linguísticos diversos e para a construção de práticas educacionais mais justas e emancipatórias.

O artigo está estruturado em oito seções, além desta Introdução. A seção 2 explicita os procedimentos metodológicos adotados na revisão narrativa da literatura. A seção 3 apresenta os fundamentos da teoria multissistêmica de Castilho e demonstra sua aplicação às LIS, com exemplos concretos da Língua de Sinais Ka'apor Brasileira (LSKB). A seção 4 analisa os processos históricos de dupla colonização que afetaram os surdos indígenas. A seção 5 discute a interseccionalidade identitária do surdo indígena e o papel das LIS como instrumentos de resistência cultural. A seção 6 propõe diretrizes para um modelo pedagógico decolonial e plurilíngue. A seção 7 reconhece as limitações do estudo.

2 Metodologia

Este estudo fundamenta-se em revisão narrativa da literatura, modalidade de pesquisa bibliográfica que, segundo Romanowski e Ens (2006), permite a análise ampla e crítica de um campo de conhecimento, sem a pretensão de esgotar todas as fontes disponíveis ou de seguir protocolos sistemáticos de busca e seleção. Diferentemente das revisões sistemáticas, que seguem protocolos rígidos e pré-estabelecidos, a revisão narrativa caracteriza-se pela flexibilidade na seleção das fontes e pela ênfase na interpretação crítica e na síntese teórica, sendo particularmente adequada para campos emergentes ou interdisciplinares, nos quais a literatura ainda é escassa ou dispersa (Romanowski; Ens, 2006).

2.1. Procedimentos de busca e seleção das fontes

Foram incluídos na revisão, conforme critérios metodológicos de pesquisa bibliográfica: (1) artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares; (2) capítulos de livros e livros completos de referência nas áreas de linguística, educação de surdos, estudos indígenas e estudos decoloniais; (3) teses e dissertações que abordassem diretamente a temática das LIS, da educação de surdos indígenas ou da teoria multissistêmica; (4) documentos legais e normativos relevantes para a educação

de surdos e a educação escolar indígena no Brasil; (5) trabalhos publicados em português, inglês ou espanhol; (6) trabalhos publicados a partir de 1987 (ano de publicação de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (Freire, 1987), obra fundacional para os estudos decoloniais em educação) até 2026.

Foram excluídos: (1) trabalhos que tratassem exclusivamente da Libras (Língua Brasileira de Sinais) sem abordar as especificidades das LIS ou dos contextos indígenas; (2) trabalhos que não apresentassem fundamentação teórica ou empírica consistente entendida como a presença de referências a obras reconhecidas na área, explicação de metodologia ou perspectiva teórica e argumentação coerente com as fontes citadas; (3) resumos de congressos e comunicações breves sem desenvolvimento argumentativo suficiente; (4) trabalhos duplicados ou versões preliminares de textos posteriormente publicados em versão definitiva.

2.2 Análise e síntese das fontes

As fontes selecionadas foram lidas integralmente e analisadas segundo três eixos temáticos principais: (1) processos históricos de colonização e apagamento linguístico; (2) descrição linguística das LIS e aplicação da teoria multissistêmica; (3) propostas pedagógicas decoloniais e plurilíngues para a educação de surdos indígenas. A síntese das informações foi organizada de forma a construir uma argumentação coerente e fundamentada, articulando as diferentes perspectivas teóricas mobilizadas no estudo.

3 A Teoria Multissistêmica de Ataliba Teixeira de Castilho e sua aplicação às Línguas Indígenas de Sinais

A Teoria Multissistêmica, desenvolvida por Ataliba Teixeira de Castilho ao longo de décadas de pesquisa sobre o português brasileiro, representa uma das contribuições mais originais e fecundas da linguística brasileira contemporânea. Trata-

se de uma abordagem que concebe a língua não como um sistema homogêneo e estático, mas como um sistema complexo, constituído por múltiplos subsistemas interdependentes que interagem de forma dinâmica e não-linear (Castilho, 2007, 2010).

3.1 Fundamentos da teoria multissistêmica

Segundo Castilho (2007), a língua natural pode ser compreendida como um conjunto de quatro subsistemas autônomos, porém interdependentes: o subsistema léxico, o subsistema gramatical, o subsistema semântico (ou discursivo) e o subsistema cognitivo. Cada um desses subsistemas possui propriedades e princípios organizacionais próprios, sendo que todos interagem constantemente na produção e compreensão dos enunciados linguísticos.

O subsistema léxico é responsável pela criação e armazenamento das unidades lexicais (palavras e sinais) que constituem o vocabulário da língua. Trata-se de um inventário aberto, constantemente renovado por processos de criação lexical, empréstimo, neologismo e obsolescência. No caso das línguas de sinais, o léxico é constituído por sinais manuais, expressões faciais e corporais que funcionam como unidades de significação convencionalizadas pela comunidade linguística.

O subsistema gramatical organiza as unidades lexicais em estruturas hierárquicas, estabelecendo relações sintáticas entre os constituintes da sentença. Nas línguas orais, essas relações manifestam-se por meio de ordem de palavras, concordância, regência e outros mecanismos morfossintáticos. Nas línguas de sinais, a gramática manifesta-se por meio de ordem de sinais, uso do espaço de sinalização, direcionamento de verbos, incorporação de argumentos, entre outros recursos.

O subsistema semântico (ou discursivo) é responsável pela construção do sentido dos enunciados em contexto, articulando informações sobre referência, pressuposição, inferência, coerência e coesão textual. Esse subsistema opera na interface entre a língua e o uso, considerando fatores pragmáticos, contextuais e interacionais que afetam a interpretação dos enunciados.

O subsistema cognitivo relaciona-se aos processos mentais subjacentes à produção e compreensão linguística, incluindo categorização, conceptualização, memória, atenção e processamento da informação. Esse subsistema articula-se com os demais, influenciando tanto a estrutura quanto o uso da língua.

Além dos quatro subsistemas, a teoria multissistêmica postula a existência de quatro processos fundamentais que atuam sobre a língua, promovendo sua constante renovação e mudança: lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização (Castilho, 2010).

A lexicalização é o processo pelo qual novas unidades lexicais são criadas ou incorporadas ao vocabulário da língua. Nas línguas de sinais, a lexicalização pode ocorrer por meio de criação de novos sinais, empréstimo de sinais de outras línguas de sinais, datilologia (soletração manual de palavras) ou iconização (criação de sinais motivados por características visuais do referente).

Segundo Castilho (2010) a semanticização refere-se às mudanças de significado que as unidades lexicais sofrem ao longo do tempo, incluindo processos de extensão semântica, restrição semântica, metáfora e metonímia. Nas línguas de sinais, a semanticização pode ser observada quando um sinal originalmente icônico (motivado pela forma do referente) torna-se mais arbitrário e convencionalizado, ou quando um sinal adquire novos significados por extensão metafórica.

A discursivização é o processo pelo qual elementos linguísticos adquirem funções discursivas, tornando-se marcadores de coesão, coerência, modalização ou organização textual. Nas línguas de sinais, a discursivização pode ser observada, por exemplo, quando um sinal lexical passa a funcionar como marcador discursivo, indicando mudança de tópico, contraste ou ênfase.

A gramaticalização é o processo pelo qual unidades lexicais ou construções discursivas adquirem funções gramaticais, tornando-se morfemas, afixos ou marcadores gramaticais. Nas línguas de sinais, a gramaticalização pode ser observada

quando um sinal lexical passa a funcionar como marcador de tempo, aspecto, modalidade ou concordância.

3.2. Aplicação da Teoria Multissistêmica às Línguas Indígenas de Sinais: o caso da LSKB

A Língua de Sinais Ka'apor Brasileira (LSKB) é uma língua de sinais indígena utilizada pela comunidade Ka'apor, povo indígena que habita a região do Maranhão. Segundo Soares e Fargetti (2010), a LSKB desenvolveu-se de forma autônoma em relação à Libras, apresentando características fonológicas, lexicais e gramaticais próprias, o que evidencia seu estatuto de língua natural independente.

Silva (2022) realizou um estudo detalhado sobre a LSKB, analisando especialmente o subsistema léxico relacionado às cores. O autor demonstra que a LSKB não possui termos básicos de cor no sentido proposto por Berlin e Kay (1969), mas utiliza estratégias de referenciação cromática baseadas em elementos naturais e culturalmente significativos para a comunidade Ka'apor. Por exemplo, para referir-se à cor vermelha, os sinalizadores da LSKB utilizam um sinal que remete ao urucum, planta utilizada tradicionalmente para pintura corporal. Para referir-se à cor preta, utiliza-se um sinal que remete ao jenipapo, outra planta utilizada para pintura corporal. Essa estratégia de referenciação cromática evidencia a profunda articulação entre o subsistema léxico e o subsistema cognitivo da LSKB, uma vez que as categorias cromáticas são conceptualizadas a partir de elementos culturalmente relevantes, e não a partir de categorias universais abstratas.

Esse fenômeno pode ser analisado à luz do processo de lexicalização proposto por Castilho (2010). Na LSKB, a criação de sinais para cores não se dá por meio de sinais arbitrários ou convencionais, mas por meio de um processo de iconização que toma como base elementos naturais e culturalmente significativos. Trata-se de uma estratégia de lexicalização que reflete a cosmovisão Ka'apor, na qual as cores não são categorias abstratas, mas propriedades de objetos concretos que possuem valor simbólico e ritual.

Além disso, Silva (2022) observa que alguns sinais cromáticos da LSKB apresentam variação formal e semântica, dependendo do contexto de uso e da geração dos sinalizadores. Sinalizadores mais jovens, que tiveram contato com a Libras em contextos escolares, tendem a utilizar sinais híbridos, que combinam elementos da LSKB e da Libras. Esse fenômeno pode ser analisado como um processo de semanticização e discursivização, no qual os sinais cromáticos adquirem novos significados e funções discursivas em contextos de contato linguístico.

Outro exemplo de aplicação da teoria multissistêmica às LIS pode ser observado na análise de verbos direcionais. Soares e Fargetti (2010) descrevem que a LSKB, assim como outras línguas de sinais, utiliza o espaço de sinalização para marcar relações gramaticais entre os argumentos do verbo. Verbos como DAR, ENSINAR, PERGUNTAR são realizados com movimento direcional que parte do sujeito e se dirige ao objeto, marcando assim a concordância verbal. Esse fenômeno pode ser analisado como um processo de gramaticalização, no qual o movimento direcional, originalmente um elemento discursivo que indicava a direção da ação, torna-se um marcador gramatical obrigatório de concordância verbal.

Kobashi (2011) e Simões (2007), ao analisarem processos de semanticização e discursivização no português brasileiro, demonstram como construções condicionais e orações de gerúndio sofrem mudanças funcionais ao longo do tempo, adquirindo novos significados e funções discursivas. Processos análogos podem ser observados nas línguas de sinais. Por exemplo, na LSKB, a expressão facial e a postura corporal, que originalmente funcionavam como elementos paralinguísticos, passam a funcionar como marcadores gramaticais obrigatórios de modalidade, negação e interrogação. Trata-se de um processo de gramaticalização que evidencia a dinamicidade e a complexidade estrutural das línguas de sinais.

Negar o estatuto de língua natural às LIS seria, portanto, negar a evidência empírica e teórica que demonstra sua completude e complexidade estrutural e seu dinamismo histórico. Seria, também, um ato de violência epistêmica e linguística que

reproduz a lógica colonial de hierarquização das línguas, segundo a qual apenas as línguas orais, escritas e padronizadas são “verdadeiras línguas”, enquanto as línguas de sinais, especialmente as línguas de sinais indígenas, são sistemas de comunicação rudimentares ou incompletos. Reconhecida a riqueza linguística das Línguas Indígenas de Sinais à luz da teoria multissistêmica, a seção seguinte examina de que forma o surdo indígena é submetido a uma dupla colonização – aquela imposta historicamente aos povos originários e aquela que nega a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos plenos.

4 A dupla colonização: apagamento linguístico e cultural dos surdos indígenas

A compreensão da situação educacional dos surdos indígenas no Brasil contemporâneo exige o reconhecimento da historicidade dos processos de colonização que afetaram (e ainda afetam) tanto os povos indígenas quanto as comunidades surdas. Trata-se de processos distintos, mas que se entrecruzam e se potencializam na experiência dos surdos indígenas, configurando o que denominamos aqui de dupla colonização.

4.1 A colonização dos povos indígenas: apagamento linguístico e cultural

A colonização europeia das Américas, iniciada no século XVI, caracterizou-se não apenas pela ocupação territorial e pela exploração econômica, mas também – e sobretudo – pela imposição de um projeto civilizatório que visava ao apagamento das culturas, línguas e cosmovisões dos povos originários (Walsh, 2009). Esse projeto, denominado por Walsh (2009) de colonialidade do poder, do saber e do ser, não se encerrou com a independência política das colônias, mas permanece operante, manifestando-se em políticas educacionais, linguísticas e culturais que continuam a negar a legitimidade dos saberes, das línguas e das formas de vida dos povos indígenas.

No campo linguístico, a colonização manifestou-se por meio da imposição do português como língua oficial e da proibição ou desvalorização das línguas indígenas (Garcia, 2007). Dados do Instituto Socioambiental (ISA) mostram a existência de cerca de 1.000 a 1.500 línguas indígenas, no momento da chegada dos colonizadores europeus, no território que hoje corresponde ao Brasil. Atualmente, restam aproximadamente 180 línguas indígenas (ISA, 2008), faladas por cerca de 305 etnias (IBGE, 2010).

Esse dramático processo de perda linguística reflete a violência do projeto colonial, que buscou sistematicamente apagar as línguas indígenas por meio de políticas de assimilação forçada, proibição do uso das línguas nativas em contextos públicos e escolares e imposição do português como única língua legítima.

Araujo (2023), em estudo sobre o apagamento linguístico das línguas de sinais indígenas, argumenta que esse processo de colonização linguística não afetou apenas as línguas orais indígenas, mas também as línguas de sinais utilizadas por comunidades indígenas com alta incidência de surdez. Em muitas comunidades indígenas, a presença de surdos é historicamente documentada, onde se desenvolveram línguas de sinais próprias, distintas da Libras, para a comunicação com e entre os surdos (Araújo, 2023).

Vale ressaltar que essas línguas de sinais indígenas foram e continuam sendo invisibilizadas e apagadas pelas políticas educacionais e linguísticas brasileiras, que tendem a impor a Libras como única língua de sinais legítima, desconsiderando a diversidade linguística das comunidades indígenas.

4.2 A colonização dos surdos: negação da legitimidade das línguas de sinais

Paralelamente ao processo de colonização dos povos indígenas, as comunidades surdas também foram historicamente submetidas a um processo de colonização que Ladd (2013) denomina de colonização dos surdos. Esse processo caracteriza-se pela imposição de uma visão médico-patológica da surdez, que concebe

o surdo como um sujeito deficiente, incompleto, que precisa ser “normalizado” por meio de intervenções médicas, terapêuticas e educacionais que visam a aproximá-lo do padrão ouvinte.

A colonização dos surdos manifestou-se historicamente por meio da proibição do uso das línguas de sinais em contextos educacionais, da imposição do Oralismo como abordagem pedagógica hegemônica e da negação do estatuto de língua natural às línguas de sinais. O Congresso de Milão, realizado em 1880, representa um marco histórico desse processo de colonização, ao decretar a proibição do uso das línguas de sinais no ensino para surdos e a adoção do método oral puro como única abordagem pedagógica legítima. Essa decisão teve consequências devastadoras para as comunidades surdas em todo o mundo, resultando em décadas de repressão linguística e cultural (Perlin; Strobel, 2014).

No Brasil, a colonização dos surdos manifestou-se de forma particularmente intensa durante o período de hegemonia do Oralismo, que perdurou aproximadamente de 1880 a 1980. Durante esse período, as línguas de sinais foram proibidas nas escolas de surdos e os alunos surdos eram submetidos a treinamentos intensivos de fala e leitura labial, com o objetivo de “normalizá-los” e integrá-los à sociedade ouvinte. Perlin e Strobel (2014) argumentam que esse processo de colonização linguística teve efeitos profundamente traumáticos para as comunidades surdas, resultando em gerações de surdos que foram privados do acesso a uma língua natural e que sofreram violências físicas e psicológicas em nome da “normalização”.

A partir da década de 1980, com o fortalecimento dos movimentos surdos e o reconhecimento científico das línguas de sinais como línguas naturais plenas, por exemplo, os estudos de Stokoe (1960), iniciou-se um processo de resistência e descolonização. No Brasil, esse processo culminou com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa Lei e estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos (Brasil, 2002, 2005). Esse

percurso de reconhecimento legal das línguas de sinais, contudo, não se estendeu de forma equânime aos surdos indígenas, que enfrentam uma colonização de natureza dupla e articulada, como se discute na seção seguinte.

4.3 A dupla colonização dos surdos indígenas

No Brasil, a diversidade linguística indígena não se limita às línguas orais: ela também se manifesta nas chamadas línguas indígenas de sinais, sistemas linguísticos próprios desenvolvidos por comunidades surdas indígenas para sua comunicação cotidiana. Embora ainda pouco documentadas em comparação às 295 línguas indígenas orais catalogadas pelo IBGE em comunidades que somam 391 etnias (IBGE, 2025), levantamentos acadêmicos recentes identificam 35 línguas indígenas de sinais no território nacional (Santos, 2025), entre elas a língua de sinais Ka'apor, a língua terena de sinais, além de sistemas de sinais registrados entre os povos Sateré-Mawé, Guarani Kaiowá, Kaingang, Paitér-Suruí, Akwe-Xerente, Pataxó e Xukuru do Ororubá (Soares; Fargetti, 2022). Dessas, apenas a língua Ka'apor e a língua terena de sinais já foram minimamente analisadas em sua estrutura linguística (fonologia, morfologia e sintaxe), o que lhes garante reconhecimento mais consolidado como línguas autônomas; as demais permanecem em estágio inicial de pesquisa, sendo descritas ora como "sinais emergentes", ora como "sinais caseiros", à espera de estudos mais profundos que confirmem seu status linguístico (Soares e Fargetti, 2022). Diferentemente da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida nacionalmente pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), essas línguas indígenas de sinais carecem de reconhecimento oficial e de políticas públicas específicas, refletindo um cenário de invisibilidade ainda maior do que o enfrentado pelas línguas indígenas orais minoritárias. Registre-se que os dados do IBGE (2025) – 295 línguas e 391 etnias – diferem dos números do Instituto Socioambiental (ISA) mencionados anteriormente (aproximadamente 180 línguas e 305 etnias), discrepância que decorre de diferenças metodológicas e temporais: enquanto o ISA emprega critério etnolinguístico mais

restrito, o IBGE utilizou autodeclaração e levantamento direto com as comunidades no Censo 2022, obtendo uma contagem mais abrangente de línguas e etnias.

Figura 1 – Panorama da Língua Indígenas de Sinais no Brasil.



Fonte: elaborada pelas autoras por meio da IA NotebookLM (2026).

Os surdos indígenas encontram-se na interseção de dois processos históricos de colonização: a colonização dos povos indígenas e a colonização dos surdos. Essa dupla colonização manifesta-se de forma particularmente perversa no contexto educacional, onde as políticas de inclusão, embora bem-intencionadas, frequentemente reproduzem lógicas assimilacionistas que desconsideram tanto as línguas indígenas de sinais quanto as especificidades culturais das comunidades indígenas.

Coelho, Bruno e Cruz-Aldrete (2022) argumentam que as políticas educacionais brasileiras para surdos indígenas tendem a impor a Libras como única língua de sinais legítima, desconsiderando a existência de línguas de sinais indígenas próprias, como a LSKB. Essa imposição da Libras configura uma nova forma de colonização linguística, que reproduz, no campo das línguas de sinais, a mesma lógica de apagamento e assimilação que historicamente afetou as línguas orais indígenas.

Lima (2013), em estudo etnográfico sobre uma criança indígena surda da etnia Guarani-Kaiowá, demonstra que a imposição da Libras em contextos indígenas pode resultar em situações de conflito linguístico e identitário. A criança estudada por Lima (2013) utilizava uma língua de sinais caseira, desenvolvida em interação com sua família e comunidade, que apresentava características distintas da Libras. No entanto, ao ingressar na escola, a criança foi submetida a um processo de “alfabetização” em Libras, que desconsiderou completamente sua língua de sinais caseira e sua identidade cultural indígena. Esse processo implicou dificuldades de aprendizagem, conflitos identitários e sofrimento psicológico para a criança e sua família.

Araujo (2023) argumenta que o apagamento das línguas de sinais indígenas pela Libras constitui uma forma de colonização linguística que reproduz, no campo das línguas de sinais, as mesmas lógicas de poder e dominação que historicamente afetaram as línguas orais indígenas. O autor propõe que a resistência a esse processo de colonização exige o reconhecimento da diversidade linguística das comunidades indígenas, a documentação e valorização das línguas de sinais indígenas, e a construção de políticas educacionais plurilíngues que reconheçam as LIS como

primeiras línguas dos surdos indígenas. A compreensão dessa dupla colonização requer, por sua vez, uma perspectiva interseccional que articule os múltiplos pertencimentos identitários do surdo indígena – tema que se desenvolve na seção seguinte.

5 Interseccionalidade e resistência: as Línguas Indígenas de Sinais como instrumentos de afirmação identitária

A compreensão da situação dos surdos indígenas no Brasil contemporâneo exige que se mobilize o conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989) e amplamente utilizado nos estudos feministas, antirracistas e decoloniais. A interseccionalidade refere-se à forma como diferentes sistemas de opressão (racismo, sexismo, capacitismo, colonialismo) se entrecruzam e se potencializam na experiência de sujeitos que ocupam posições de múltipla marginalização (Evaristo, 2020).

5.1 A interseccionalidade identitária do surdo indígena

O surdo indígena é um sujeito interseccional, que ocupa simultaneamente múltiplas posições de marginalização: é indígena, em uma sociedade marcada pelo racismo e pela colonialidade; é surdo, em uma sociedade marcada pelo capacitismo e pelo ouvintismo; é, frequentemente, pobre, em uma sociedade marcada pela desigualdade social e econômica. Essas múltiplas posições de marginalização não se somam de forma aditiva, mas se entrecruzam e se potencializam, produzindo formas específicas de opressão e exclusão que não podem ser compreendidas pela simples soma das opressões individuais.

Vilhalva (2024), em relato autobiográfico sobre sua experiência como mulher indígena surda, descreve as múltiplas formas de violência e exclusão que enfrentou ao longo de sua vida: a violência colonial que negou sua identidade indígena; a violência

capacitista que negou sua identidade surda; a violência de gênero que negou sua condição de mulher; e a violência linguística que negou sua língua de sinais indígena.

A autora argumenta que essas múltiplas formas de violência não podem ser compreendidas de forma isolada, mas devem ser analisadas em sua interseccionalidade, reconhecendo que a experiência da mulher indígena surda é qualitativamente distinta da experiência de mulheres não-indígenas surdas, de homens indígenas surdos ou de mulheres indígenas ouvintes.

Campos e Furlin (2021), em entrevista com o professor Joaquim Melro sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação de surdos, argumentam que a pedagogia freireana oferece ferramentas conceituais importantes para a compreensão da interseccionalidade e da resistência. Os autores destacam a concepção de Freire (1987), ao defender que a educação verdadeiramente emancipatória é aquela que parte da realidade concreta dos educandos, reconhecendo suas identidades, suas línguas e suas culturas como pontos de partida para o processo educativo.

No caso dos surdos indígenas, isso significa reconhecer sua dupla identidade(indígena e surda) e suas múltiplas línguas – línguas indígenas de sinais, línguas indígenas orais, Libras, português – como recursos valiosos para a construção do conhecimento e da cidadania.

5.2 As Línguas Indígenas de Sinais como instrumentos de resistência cultural

As Línguas Indígenas de Sinais (LIS) constituem instrumentos fundamentais de resistência cultural e afirmação identitária para os surdos indígenas. Ao contrário do que supõe o senso comum, as LIS não são versões simplificadas ou “primitivas” da Libras, mas línguas naturais plenas, com estrutura gramatical complexa, vocabulário extenso e capacidade expressiva comparável a qualquer língua oral ou sinalizada.

Soares e Fargetti (2010) realizaram uma das primeiras análises linguísticas da LSKB, demonstrando que essa língua apresenta características fonológicas, morfológicas e sintáticas próprias, distintas da Libras. As autoras descrevem, por

exemplo, que a LSKB utiliza configurações de mão e movimentos que não existem na Libras, e que a ordem básica dos constituintes na sentença é diferente da ordem observada na Libras. Essas diferenças estruturais evidenciam que a LSKB não é uma variante regional da Libras, mas uma língua independente, desenvolvida de forma autônoma pela comunidade Ka'apor.

Silva (2022) aprofunda a análise da LSKB, focalizando especialmente o subsistema léxico relacionado às cores. Como já mencionado, o autor demonstra que a LSKB não possui termos básicos de cor no sentido proposto por Berlin e Kay (1969), mas utiliza estratégias de referenciação cromática baseadas em elementos naturais e culturalmente significativos para a comunidade Ka'apor. Essa estratégia de referenciação cromática evidencia a profunda articulação entre língua e cultura, demonstrando que a LSKB não é apenas um instrumento de comunicação, mas um repositório de saberes, valores e cosmovisões da comunidade Ka'apor.

Além da LSKB, há evidências da existência de outras línguas de sinais indígenas no Brasil. Lima (2013) documenta a existência de uma língua de sinais caseira utilizada por uma criança surda da etnia Guarani-Kaiowá e sua família. Coelho, Bruno e Cruz-Aldrete (2022) mencionam a existência de línguas de sinais em outras comunidades indígenas brasileiras, embora reconheçam que a documentação dessas línguas ainda é extremamente escassa.

Araujo (2023), em revisão sistemática sobre as línguas de sinais indígenas brasileiras em contextos educacionais, argumenta que a invisibilidade dessas línguas na literatura científica e nas políticas educacionais reflete a persistência da colonialidade do saber, que tende a deslegitimar e apagar os conhecimentos e as línguas dos povos indígenas. O autor propõe que a resistência a esse processo de apagamento exige um esforço coletivo de documentação, valorização e revitalização das LIS, envolvendo pesquisadores, educadores, comunidades indígenas e movimentos surdos.

5.3 Plurilinguismo e identidades múltiplas

A situação linguística dos surdos indígenas é caracterizada pelo plurilinguismo, ou seja, pela coexistência de múltiplas línguas no repertório linguístico individual e comunitário. Um surdo indígena pode ter como primeira língua uma língua de sinais indígena (como a LSKB), ter contato com a língua oral indígena de sua comunidade (como o Ka'apor oral), aprender a Libras em contextos escolares ou urbanos e ter contato com o português escrito e, eventualmente, oral.

Amaral, Martins e Martins (2020) argumentam que esse plurilinguismo não deve ser visto como um problema ou uma deficiência, mas como uma riqueza linguística e cultural que deve ser valorizada e potencializada em práticas pedagógicas. Os autores propõem que a educação de surdos indígenas deve ser fundamentada em uma pedagogia plurilíngue, que reconheça e valorize todas as modalidades linguísticas dos educandos, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas em múltiplas contextos. Cabe distinguir, nesse contexto, dois conceitos que fundamentam as diretrizes pedagógicas desta proposta: 'segunda língua' designa a Libras enquanto língua da comunidade surda mais ampla, adquirida após a língua indígena de sinais de origem; 'língua adicional' refere-se ao português escrito como veículo de participação social plena – distinção que embasará o tratamento diferenciado de cada uma nas diretrizes apresentadas na seção 6.

Essa perspectiva plurilíngue articula-se com a noção de identidades múltiplas, desenvolvida pelos estudos culturais e pós-coloniais (Amaral e colaboradores, 2020). O surdo indígena não possui uma identidade única e fixa, mas múltiplas identidades que se articulam de forma dinâmica e contextual: é indígena, é surdo, é falante de uma língua de sinais indígena, é usuário da Libras, é brasileiro, é membro de uma comunidade específica. Essas múltiplas identidades não são contraditórias ou excludentes, mas complementares e interdependentes, constituindo a riqueza e a complexidade da experiência humana. Diante dessa pluralidade identitária e

linguística, impõe-se a necessidade de pensar propostas pedagógicas que estejam à altura dessa complexidade – o que se desenvolve na próxima seção.

6 Por uma Pedagogia Decolonial e plurilíngue: diretrizes para a educação de surdos indígenas

A construção de uma educação verdadeiramente emancipatória para surdos indígenas exige a superação das lógicas coloniais que ainda permeiam as políticas e práticas educacionais brasileiras. Essa superação passa, necessariamente, pela adoção de uma pedagogia decolonial e plurilíngue, que reconheça a pluralidade linguística como valor, valorize as LIS como primeiras línguas dos surdos indígenas e faça da experiência cultural e visual o centro do processo educativo.

6.1 Fundamentos de uma Pedagogia Decolonial

A Pedagogia Decolonial, conforme proposta por Walsh (2009), caracteriza-se pela crítica radical às estruturas de poder, saber e ser, herdadas do colonialismo, e pela construção de alternativas epistêmicas, políticas e pedagógicas que partam das experiências, saberes e cosmovisões dos povos historicamente subalternizados. Trata-se de uma pedagogia que não se limita a incluir os sujeitos marginalizados nas estruturas educacionais existentes, mas que questiona e transforma essas estruturas, construindo novos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

No campo da educação de surdos indígenas, a Pedagogia Decolonial implica, em primeiro lugar, o reconhecimento de que as políticas educacionais brasileiras, embora tenham avançado significativamente nas últimas décadas, ainda reproduzem lógicas coloniais de assimilação e apagamento. A discussão que Leite e Cabral (2021) elucidam a imposição da Libras como única língua de sinais legítima, a desconsideração das línguas de sinais indígenas, a ausência de materiais didáticos e de professores que conheçam as línguas e culturas indígenas, a adoção de currículos padronizados que desconsideram as especificidades culturais das comunidades

indígenas – todos esses elementos evidenciam a persistência da colonialidade nas práticas educacionais.

A Pedagogia Decolonial propõe, em contrapartida, a construção de práticas educacionais que partam das línguas, culturas e cosmovisões das comunidades indígenas, reconhecendo-as como pontos de partida legítimos para o processo educativo. Isso implica, concretamente, a valorização das LIS como primeiras línguas dos surdos indígenas, a formação de professores indígenas surdos e ouvintes que conheçam as línguas e culturas de suas comunidades, a produção de materiais didáticos em LIS e em línguas indígenas orais e a adoção de currículos contextualizados que dialoguem com os saberes e práticas culturais das comunidades indígenas.

6.2 Convergências entre Pedagogias Surda e Indígena

Amaral, Martins e Martins (2020) apresentam as convergências entre as Pedagogias Surda e Indígena, que podem ser mobilizadas na construção de uma Pedagogia Decolonial para surdos indígenas. Ambas as pedagogias enfatizam a importância da experiência cultural e da língua materna como pontos de partida para o processo educativo; ambas criticam os modelos educacionais assimilacionistas que visam a “normalizar” os sujeitos segundo padrões hegemônicos; ambas propõem a valorização dos saberes comunitários e a participação ativa das comunidades na gestão e no planejamento educacional.

A Pedagogia Surda, conforme desenvolvida por autores como Perlin e Strobel (2014), enfatiza a centralidade da experiência visual na constituição da identidade e da cultura surdas. Para os surdos, o mundo é apreendido primordialmente pela visão, e não pela audição. Essa diferença perceptual não é uma deficiência, mas uma forma distinta de estar no mundo, que produz modos específicos de conhecer, comunicar e significar.

A Pedagogia Surda propõe que a educação de surdos deve ser fundamentada na experiência visual, utilizando recursos visuais (língua de sinais, imagens, vídeos, materiais visuais) como principais mediadores do processo de ensino-aprendizagem. A Pedagogia Indígena, por sua vez, enfatiza a importância da oralidade, da transmissão intergeracional de saberes, da relação com o território e com a natureza e da participação comunitária nos processos educativos. A educação indígena não se restringe ao espaço escolar, mas ocorre em múltiplos espaços e tempos da vida comunitária, envolvendo anciãos, pais, lideranças e toda a comunidade.

A Pedagogia Indígena propõe que a educação escolar indígena deve dialogar com os processos educativos comunitários, valorizando os saberes tradicionais e promovendo a participação ativa das comunidades na gestão e no planejamento educacional.

A articulação entre pedagogias surda e indígena na educação de surdos indígenas implica, portanto, a construção de práticas educacionais que valorizem simultaneamente a experiência visual (característica da cultura surda) e a experiência cultural indígena (característica das comunidades indígenas). Isso pode ser concretizado, por exemplo, por meio da utilização de narrativas visuais em língua de sinais indígena que transmitam saberes tradicionais, da produção de materiais didáticos visuais que representem elementos culturais indígenas, da realização de atividades educativas em espaços comunitários, envolvendo anciãos e lideranças indígenas e da formação de professores indígenas surdos que possam atuar como mediadores entre as culturas surda e indígena.

6.3 Diretrizes para uma educação plurilíngue

A educação de surdos indígenas deve ser fundamentada em uma perspectiva plurilíngue, que reconheça e valorize todas as línguas do repertório linguístico dos educandos. Essas diretrizes foram elaboradas a partir da articulação teórica entre a teoria multissistêmica de Castilho (2010), a pedagogia decolonial de Walsh (2017) e a

perspectiva freireana (Freire, 1987), aplicadas ao contexto específico da educação de surdos indígenas. Reconhece-se, contudo, que a validação empírica dessas propostas junto às próprias comunidades indígenas é etapa indispensável para que ganhem efetividade – constituindo, portanto, uma agenda prioritária para investigações futuras. Isso implica, concretamente, as seguintes diretrizes:

1. Reconhecimento das LIS como primeiras línguas: As línguas de sinais indígenas devem ser reconhecidas como primeiras línguas dos surdos indígenas, e não como sistemas de comunicação rudimentares ou provisórios. Isso implica a valorização das LIS em todos os espaços educacionais, a formação de professores que conheçam as LIS, e a produção de materiais didáticos em LIS.
2. Ensino da Libras como segunda língua: A Libras deve ser ensinada aos surdos indígenas como segunda língua, e não como substituta das LIS. O ensino da Libras deve respeitar os processos de aquisição de segunda língua, partindo das competências linguísticas já desenvolvidas na primeira língua (LIS) e promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas em Libras de forma gradual e contextualizada.
3. Ensino do português como língua adicional: O português deve ser ensinado aos surdos indígenas como língua adicional, preferencialmente na modalidade escrita, por meio de metodologias de ensino de línguas adicionais que considerem as especificidades dos aprendizes surdos e valorizem as competências linguísticas já desenvolvidas nas línguas de sinais.
4. Valorização das línguas indígenas orais: As línguas indígenas orais constituem parte fundamental do patrimônio linguístico e cultural das comunidades indígenas e devem ser reconhecidas em sua dimensão identitária e simbólica. Embora os surdos indígenas não tenham acesso auditivo direto a essas línguas, a mediação cultural pode ocorrer por meio de traduções para a língua de sinais, de materiais visuais que representem elementos culturais e cosmológicos a elas associados e de interações com membros ouvintes da comunidade, promovendo uma participação simbólica e identitária plena.
5. Formação de professores indígenas surdos e ouvintes: A formação de professores indígenas surdos e ouvintes que conheçam as línguas e culturas de suas comunidades é fundamental para a construção de uma educação plurilíngue e decolonial. Esses professores podem atuar como mediadores entre as culturas surda e indígena, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e práticas culturais.
6. Produção de materiais didáticos em LIS: A produção de materiais didáticos em línguas de sinais indígenas é fundamental para a valorização dessas línguas e para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas dos educandos surdos indígenas. Esses materiais devem ser produzidos em

colaboração com as comunidades indígenas, respeitando suas cosmovisões e seus saberes tradicionais.

7. Participação comunitária na gestão educacional: A participação ativa das comunidades indígenas na gestão e no planejamento educacional é fundamental para garantir que as práticas educacionais dialoguem com os saberes, valores e projetos de futuro das comunidades. Essa participação deve incluir lideranças indígenas, anciãos, pais, professores e os próprios educandos surdos indígenas.

6.4 Articulação com a legislação brasileira

As diretrizes propostas acima articulam-se com a legislação brasileira vigente, especialmente com a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021). Essa lei estabelece que a educação bilíngue de surdos deve ser oferecida em escolas e classes bilíngues, com professores bilíngues, e que a Libras deve ser a primeira língua e o português escrito a segunda língua dos educandos surdos.

No entanto, a Lei nº 14.191/2021 não menciona explicitamente as línguas de sinais indígenas, o que evidencia a persistência da invisibilidade dessas línguas nas políticas educacionais brasileiras. A aplicação dessa lei aos contextos indígenas exige, portanto, uma interpretação ampliada, que reconheça as LIS como primeiras línguas dos surdos indígenas e que garanta o direito desses sujeitos a uma educação plurilíngue que valorize suas múltiplas identidades linguísticas e culturais. No plano jurídico, registram-se avanços recentes: o município de Miranda (MS) cooficializou a Língua Indígena de Sinais Terena (LITS) pela Lei nº 1.538/2023; e Santa Cruz Cabralia (BA) cooficializou a Língua Indígena Pataxó de Sinais (LIPS) pela Lei nº 776/2025 (Santos, 2025).

Além da Lei nº 14.191/2021, a educação de surdos indígenas deve articular-se com a legislação sobre educação escolar indígena, especialmente com a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Essa resolução estabelece que a educação escolar indígena deve ser intercultural, bilíngue ou multilíngue, comunitária, diferenciada e específica,

respeitando os saberes, as línguas e as culturas dos povos indígenas. A articulação entre a legislação sobre educação de surdos e a legislação sobre educação escolar indígena é fundamental para garantir que os surdos indígenas tenham acesso a uma educação que respeite suas múltiplas identidades e que promova seu desenvolvimento integral.

7 Limitações do estudo

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas e consideradas na interpretação de seus resultados. Em primeiro lugar, trata-se de uma revisão narrativa da literatura, e não de uma revisão sistemática. Isso significa que a seleção das fontes não seguiu protocolos rígidos e pré-estabelecidos e que a cobertura da literatura pode não ser exaustiva. Embora tenham sido realizados esforços para identificar e incluir as principais fontes relevantes sobre o tema, é possível que alguns trabalhos importantes não tenham sido incluídos na revisão.

Em segundo lugar, a literatura sobre educação de surdos indígenas e sobre línguas de sinais indígenas no Brasil ainda é escassa. A maior parte dos trabalhos disponíveis são estudos de caso, relatos de experiência ou análises preliminares e há uma carência de estudos empíricos de larga escala, de estudos longitudinais e de estudos comparativos que permitam generalizações mais amplas. Essa escassez de literatura reflete, em grande medida, a invisibilidade histórica dos surdos indígenas nas políticas educacionais e nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

Em terceiro lugar, a aplicação da teoria multissistêmica de Castilho às línguas de sinais indígenas, embora teoricamente produtiva, ainda é incipiente e carece de estudos empíricos mais aprofundados. Os exemplos apresentados neste artigo, baseados principalmente nos trabalhos de Soares e Fargetti (2010) e Silva (2022) sobre a LSKB, são ilustrativos, mas não exaustivos. Estudos futuros devem aprofundar a análise dos quatro subsistemas (léxico, gramática, discurso e cognição) e dos quatro processos fundamentais (lexicalização, semanticização, discursivização e

gramaticalização) nas LIS, com base em *corpora* mais amplos e em metodologias de análise linguística mais refinadas.

Em quarto lugar, este estudo não incluiu pesquisa de campo ou coleta de dados primários junto a comunidades indígenas com surdos. Trata-se de uma limitação significativa, uma vez que a compreensão aprofundada da situação dos surdos indígenas exige o contato direto com essas comunidades, o diálogo com lideranças indígenas, professores, famílias e os próprios surdos indígenas. Estudos futuros devem priorizar metodologias participativas e colaborativas, que envolvam as comunidades indígenas em todas as etapas da pesquisa, desde o planejamento até a divulgação dos resultados.

Por fim, é importante reconhecer que as sugestões pedagógicas apresentadas neste artigo são diretrizes gerais, que precisam ser contextualizadas e adequadas às especificidades de cada comunidade indígena. Não existe um modelo único de educação de surdos indígenas que possa ser aplicado de forma homogênea a todas as comunidades. Cada comunidade possui sua própria língua, cultura, cosmovisão e projeto de futuro, e as práticas educacionais devem ser construídas em diálogo com essas especificidades, respeitando a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas.

8 Considerações finais

Este artigo propôs-se a analisar a relevância dos aspectos culturais, identitários e linguísticos na educação de surdos indígenas no Brasil, articulando as perspectivas da História Cultural dos Surdos, dos Estudos Decoloniais e da teoria multissistêmica de Ataliba Teixeira de Castilho. Ao longo do texto, argumentou-se que o surdo indígena é sujeito de uma dupla colonização – a colonização dos povos indígenas e a colonização dos surdos – que se manifesta de forma particularmente perversa no contexto educacional, onde as políticas de inclusão frequentemente reproduzem

lógicas assimilacionistas que desconsideram tanto as línguas indígenas de sinais quanto as especificidades culturais das comunidades indígenas.

A articulação da teoria multissistêmica de Castilho às Línguas Indígenas de Sinais permitiu demonstrar que essas línguas não são sistemas simplificados ou incompletos, mas línguas naturais plenas, dotadas de complexidade estrutural e dinamismo histórico comparáveis aos de qualquer língua oral. Os quatro subsistemas (léxico, gramática, discurso e cognição) operam de forma interdependente nas LIS e os quatro processos fundamentais (lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização) atuam constantemente sobre essas línguas, promovendo sua renovação e mudança. Negar o estatuto de língua natural às LIS é, portanto, um ato de violência epistêmica e linguística que reproduz a lógica colonial de hierarquização das línguas.

A análise da interseccionalidade identitária do surdo indígena evidenciou que esses sujeitos ocupam múltiplas posições de marginalização – são indígenas, são surdos, são frequentemente pobres – e que essas múltiplas posições se entrecruzam e se potencializam, produzindo formas específicas de opressão e exclusão. As Línguas Indígenas de Sinais constituem instrumentos fundamentais de resistência cultural e afirmação identitária para os surdos indígenas e sua valorização é condição necessária para a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória.

A proposta de uma Pedagogia Decolonial e Plurilíngue para a educação de surdos indígenas fundamenta-se no reconhecimento da pluralidade linguística como valor, na valorização das LIS como primeiras línguas desses sujeitos e na adoção de práticas pedagógicas que façam da experiência cultural e visual o centro do processo educativo. Essa pedagogia articula-se com as convergências entre as pedagogias surda e indígena e com a legislação brasileira vigente sobre educação de surdos e educação escolar indígena, embora exija uma interpretação ampliada dessa legislação, que reconheça explicitamente as LIS e garanta o direito dos surdos indígenas a uma educação plurilíngue e culturalmente contextualizada. Retomando a tese central que

orienta este trabalho, a superação da dupla colonização – aquela imposta historicamente aos povos originários e aquela que nega a legitimidade das línguas de sinais (Ladd, 2013) – exige, nos termos de Paulo Freire (1987), uma educação genuinamente libertadora: dialógica, humanizante e comprometida com a transformação das estruturas que produzem a opressão.

Este trabalho insere-se no dossiê “Trilhas, veredas e caminhos da pesquisa linguística do Brasil: uma homenagem a Ataliba T. de Castilho”, prestando tributo ao legado do homenageado ao dialogar sua teoria multissistêmica a um domínio linguístico ainda pouco explorado sob essa perspectiva: as línguas de sinais indígenas brasileiras. Demonstrar a fecundidade da teoria multissistêmica para a análise das LIS, este trabalho contribui para a ampliação do escopo de aplicação dessa teoria, evidenciando sua relevância não apenas para a descrição do português brasileiro, mas também para a compreensão de línguas de modalidade visual-gestual e de contextos sociolinguísticos marcados pela diversidade e pelo plurilinguismo.

A construção de uma educação verdadeiramente emancipatória para surdos indígenas é um desafio complexo, que exige o engajamento de múltiplos atores – pesquisadores, educadores, gestores públicos, movimentos surdos, movimentos indígenas, comunidades indígenas – e a articulação de múltiplos saberes – linguísticos, pedagógicos, antropológicos, políticos. Trata-se de um projeto de longo prazo, que não se esgota em políticas pontuais ou em intervenções isoladas, mas que exige uma transformação profunda das estruturas educacionais, das concepções de língua e de educação e das relações de poder que historicamente subalternizaram os povos indígenas e as comunidades surdas. As diretrizes propostas neste trabalho oferecem, assim, uma contribuição prática inicial para orientar pesquisadores, educadores e gestores públicos na formulação de políticas linguístico-educacionais que contemplem, de forma efetiva, a singularidade e a pluralidade dos surdos indígenas no Brasil.

Este artigo pretendeu contribuir para esse projeto, oferecendo subsídios teóricos e conceituais para a compreensão da situação dos surdos indígenas no Brasil e para a discussão e construção de práticas educacionais mais justas, plurais e emancipatórias. Espera-se que os argumentos e as propostas aqui apresentados possam inspirar novas pesquisas, novas práticas pedagógicas e novas políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos surdos indígenas, contribuindo para a descolonização da educação e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Agradecimentos

Os autores agradecem às comunidades indígenas e surdas que, por meio de suas lutas e resistências, tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa. Agradecem também o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de bolsa de doutorado, sem a qual este trabalho não teria sido possível. À instituição, registramos nossos sinceros reconhecimentos pelo investimento na pesquisa científica e na formação de pesquisadores no Brasil.

Referências

AMARAL, A. F. G.; MARTINS, A. C. S.; MARTINS, V. R. O. Pedagogias culturais surdas e indígenas: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250041, 2020.

ARAUJO, B. R. N. Combatendo o apagamento linguístico: revisão sistemática sobre línguas de sinais indígenas brasileiras em contextos educacionais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 19, n. 1, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/1092>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BARONAS, R. L.; MACEDO, T. S. Os verbos 'ter' e 'haver' no português brasileiro: uma análise contrastiva entre gramáticas normativas e descritivas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 42, n. 2, e52728, 2020. DOI <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.52728>

BERLIN, B.; KAY, P. **Basic color terms: their universality and evolution**. Berkeley: University of California Press, 1969.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CAMPOS, E. F. E.; FURLIN, M. Contributos de Paulo Freire para a educação de surdos: entrevista com o Prof. Dr. Joaquim Melro. **Educação & Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 505-532, jul./dez. 2021. DOI <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v24n2p475-502>

CASTILHO, A. T. de. (org.). **Gramática do português falado.** v. 1: A ordem. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2001.

CASTILHO, A. T. de. (org.). **Para a história do português brasileiro.** v. 1: Primeiras ideias. São Paulo: Humanitas, 2004.

CASTILHO, A. T. de. A gramaticalização. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 19, p. 25-64, 1997.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILHO, A. T. de. An approach to language as a complex system. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 71-92, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4463>. Acesso em: 12 abr. 2026.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v13i1p7-16>

CASTILHO, A. T. de. Projeto NURC: histórico. In: PRETI, D.; URBANO, H. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo**. v. 4. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 2006. p. 141-202.

CASTILHO, A. T. de; FERNANDES, M. M. Analisando multissistemicamente o verbo ficar. In: MÓDOLO, M. (org.). **Sintaxe e semântica do português: uma abordagem funcionalista**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 87-116.

COELHO, O. M.; BRUNO, M. M. G.; CRUZ-ALDRETE, M. Comunidades indígenas e as línguas de sinais: interfaces entre políticas linguísticas, inclusão escolar e plurilinguismo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 627-648, 2022.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

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

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas - resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 24 set. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **391 etnias indígenas falam 295 línguas no Brasil**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, out. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-10/ibge-391-etnias-indigenas-falam-295-linguas-no-brasil>. Acesso em: 22 jun. 2026.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). O trabalho dos linguistas. Texto de Bruna Franchetto. In: **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: ISA, ago. 2008. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_trabalho_dos_linguistas. Acesso em: 24 set. 2026.

KOBASHI, K. Y. Semanticização e discursivização das construções condicionais no português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-145, jan./abr. 2011. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v13i1p127-145>

LADD, P. **Em busca da surdidade 1**: colonização dos surdos. Tradução de Sintagma e Mariani Martini. v. 1. [S. l.]: Surd'Universo, 2013.

LIMA, J. M. da S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1234>. Acesso em: 15 abr. 2026.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 17-31, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, D. K. R. dos. Línguas Indígenas de Sinais avançam e fortalecem identidades. **Jornal Porantim**, ed. 480, nov. 2025. Publicado também em: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Disponível em: <https://cimi.org.br/2025/11/linguas-indigenas-de-sinais-avancam-e-fortalecem-identidades/>. Acesso em: 30 jul. 2026.

SILVA, G. de G. e. Língua de sinais, gestos e cores: uma análise da Língua de Sinais Ka’apor Brasileira (LSKB). **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, Campinas, v. 22, e022005, 2022. DOI <https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8667939>

SIMÕES, J. da S. **Sintaticização, discursivização e semanticização das orações de gerúndio no português brasileiro**. 2007. 413 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOARES, M. L.; FARGETTI, C. M. A língua de sinais Ka'apor: uma análise preliminar. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE LÍNGUAS E CULTURAS DOS POVOS TUPI*, 4., 2010, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: LALI/UnB, 2010. p. 1-15.

SOARES, P. A. S.; FARGETTI, C. M. Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. **LIAMES**, Campinas, v. 22, p. 1-14, e022004, 2022. DOI <https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8667592>

STEINHAUSER, A. L. Estudo pancrônico sobre o verbo lacrar: uma análise multissistêmica. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 6851-6866, jan./mar. 2022.

VILHALVA, S. Ser e estar da mulher indígena surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 41-52, jan./jun. 2024. DOI <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.41-52>

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. *In: TORRES, P. A. (ed.). Pedagogía decolonial: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2009. p. 12-42.