Identidade linguística dos estudantes surdos e o direito à coexistência entre a Libras e as Línguas Indígenas de Sinais (LIS)

Thamires Furtado das Chagas

Resumo: Este artigo analisa as relações entre identidade linguística, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Línguas Indígenas de Sinais (LIS) na educação de estudantes surdos em contextos da tríplice fronteira Brasil–Colômbia–Peru, com atenção à região de Tabatinga, no Amazonas. O problema consiste em compreender de que modo a defesa da Libras como direito educacional pode coexistir com o reconhecimento de repertórios sinalizados indígenas e comunitários sem provocar sua deslegitimação ou substituição. Desenvolve-se revisão narrativa, qualitativa e crítico-interpretativa da literatura e de documentos normativos, articulando pesquisas sobre o Alto Solimões, línguas indígenas de sinais, identidade surda e educação bilíngue. A análise distingue a importância política e pedagógica da Libras de qualquer pretensão de uniformização dos modos de sinalizar. Os estudos examinados indicam que a pluralidade de línguas de sinais não pode ser reduzida a variação inadequada da Libras e que os pertencimentos indígenas, territoriais e surdos se constituem em relações históricas e sociais concretas. Sustenta-se que práticas pedagógicas linguisticamente não substitutivas exigem conhecer os repertórios dos estudantes, envolver suas comunidades e construir mediações entre Libras, sinais comunitários, línguas indígenas e português escrito. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue na fronteira depende de uma compreensão intercultural dos direitos linguísticos, sem opor acesso à Libras e continuidade das identidades originárias.

Palavras-chave: Identidade linguística. Libras. Línguas Indígenas de Sinais. Educação bilíngue de surdos. Tríplice fronteira.

Recebido em: julho, 2026. Aceito em: outubro, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.877

Territórios do Saber: Pesquisa, Cultura e Contemporaneidade

Novembro, 2026, v. 3, n. 44

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428

Linguistic identity of deaf students and the right to coexistence between Libras and Indigenous Sign Languages (LIS)

Abstract: This article examines the relationships between linguistic identity, Brazilian Sign Language (Libras) and Indigenous Sign Languages (ISLs) in the education of deaf students in the Brazil–Colombia–Peru tri-border region, with a focus on Tabatinga, Amazonas. It asks how the defense of Libras as an educational right can coexist with the recognition of Indigenous and community signing repertoires without delegitimizing or replacing them. Based on a qualitative, critical-interpretative narrative review of scholarly literature and legal documents, the paper brings together research on the Upper Solimões region, Indigenous sign languages, Deaf identities and bilingual education. The analysis distinguishes the political and pedagogical importance of Libras from any project of linguistic uniformity. Research suggests that sign-language diversity cannot be dismissed as defective use of Libras and that Indigenous, territorial and Deaf belongings are constituted through specific historical and social relations. The study argues for non-substitutive pedagogical practices that identify students' linguistic repertoires, involve their communities and develop mediation among Libras, community signs, Indigenous languages and written Portuguese. It concludes that bilingual education in this border setting requires an intercultural understanding of linguistic rights without opposing access to Libras to the continuity of Indigenous identities.

Keywords: Linguistic identity. Brazilian Sign Language. Indigenous Sign Languages. Deaf bilingual education. Tri-border region.

Identidad lingüística de los estudiantes sordos y derecho a la convivencia entre Libras y las Lenguas de Signos Indígenas (LIS)

Resumen: Este artículo examina las relaciones entre la identidad lingüística, la Lengua de Signos Brasileña (Libras) y las Lenguas de Signos Indígenas (ISL) en la educación de estudiantes sordos en la región trifronteriza Brasil–Colombia–Perú, con especial atención a Tabatinga, Amazonas. Plantea cómo puede coexistir la defensa de las Libras como derecho educativo con el reconocimiento de repertorios de signos indígenas y comunitarios sin deslegitimarlos ni sustituirlos. Basado en una revisión narrativa cualitativa, crítico-interpretativa de la literatura académica y documentos jurídicos, el artículo reúne investigaciones sobre la región de Alto Solimões, lenguas de signos indígenas, identidades sordas y educación bilingüe. El análisis distingue la importancia política y pedagógica de los Libras de cualquier proyecto de uniformidad lingüística. Las investigaciones sugieren que la diversidad de lenguas de signos no puede descartarse como un uso defectuoso de los Libras y que las pertenencias indígenas, territoriales y sordas se constituyen a través de relaciones históricas y sociales específicas. El estudio aboga por prácticas pedagógicas no sustitutivas que identifiquen los repertorios lingüísticos de los estudiantes, involucren a sus comunidades y desarrollen la mediación entre Libras, signos comunitarios, lenguas indígenas y portugués escrito. Concluye que la educación bilingüe en este entorno fronterizo requiere una comprensión intercultural de los derechos lingüísticos sin oponer el acceso de los Libras a la continuidad de las identidades indígenas.

Palabras clave: Identidad lingüística. Lengua de signos brasileña. Lenguas de signos indígenas. Educación bilingüe para sordos. Región trifronteriza.

1 INTRODUÇÃO

Na região do Alto Solimões, a fronteira não se resume ao traçado que separa o Brasil da Colômbia e do Peru. Os deslocamentos entre Tabatinga, Letícia e Santa Rosa aproximam modos de viver, redes familiares, experiências escolares e repertórios linguísticos que não coincidem necessariamente com os limites administrativos. Se os Estados organizam a escolarização por regras nacionais, as trajetórias dos sujeitos são atravessadas por vínculos que se estendem para além desses limites.

Em tais circunstâncias, falar em identidade linguística exige perguntar não apenas qual língua a escola oferece, mas quais línguas e formas de comunicação já participam da vida de quem chega a ela. Para estudantes surdos indígenas, esse questionamento adquire espessura particular: o pertencimento à comunidade surda e a vinculação a um povo originário podem coexistir, embora nem sempre recebam reconhecimento equivalente nos discursos pedagógicos.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma conquista histórica dos movimentos surdos e um direito educacional no Brasil. Seu reconhecimento pela Lei nº 10.436/2002 e o estabelecimento da educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 14.191/2021, enfrentaram a longa tradição de negar às línguas de sinais o estatuto de línguas de instrução, cultura e produção de conhecimento (Brasil, 2002; Brasil, 2021).

Defendemos que esse reconhecimento não deve ser relativizado. Entretanto, a legitimidade da Libras tampouco autoriza tratá-la como único repertório sinalizado existente no país. Investigações sobre línguas indígenas de sinais mostram a presença de sistemas e práticas linguísticas constituídos em comunidades com histórias e referências culturais próprias (Soares; Fargetti, 2022; Gomes; Vilhalva, 2022).

Uma tensão emerge justamente da aproximação dessas duas constatações. Se o acesso à Libras é condição relevante para a participação em ambientes bilíngues e para o exercício de direitos, o que acontece quando sua aprendizagem é organizada como substituição obrigatória das formas de sinalizar que uma criança indígena surda construiu em suas relações familiares e comunitárias? A pergunta não busca criar uma oposição entre Libras e Línguas Indígenas de Sinais (LIS). Procura, ao contrário, investigar sob quais condições ambas podem integrar uma trajetória educacional sem que a inserção em uma comunidade linguística produza o afastamento de outra. A escola pode ampliar horizontes comunicativos; também pode reduzir uma história linguística complexa a uma categoria uniforme.

O problema ganha pertinência regional diante de duas evidências de naturezas distintas. Em Tabatinga, Ramos, Souza e Matos (2021) registraram estudantes surdos provenientes de Letícia e a presença de um estudante Tikuna em um serviço de atendimento educacional especializado. Em São Paulo de Olivença, município do Alto Solimões, Santos, Vieira e Ferraz

(2022) investigaram a constituição de sinais utilizados por surdos Omágua-Kambeba e suas relações com práticas sociais. Não se trata da mesma investigação nem dos mesmos sujeitos. Consideradas em conjunto, porém, essas pesquisas revelam a insuficiência de um olhar que identifique todos os estudantes surdos de uma região de fronteira apenas por uma única categoria nacional ou educacional.

O presente artigo pergunta: como a educação bilíngue de surdos, no contexto da tríplice fronteira Brasil–Colômbia–Peru, pode valorizar a Libras e simultaneamente reconhecer as Línguas Indígenas de Sinais e outros repertórios comunitários sem produzir apagamento linguístico e identitário? O objetivo geral consiste em analisar, mediante revisão bibliográfica e documental, os fundamentos e as implicações de uma perspectiva não substitutiva para a educação de surdos em territórios multilíngues.

Especificamente, buscamos discutir a relação entre língua e pertencimento; examinar o que a literatura informa sobre LIS e sinais indígenas no Alto Solimões e em outras regiões brasileiras; problematizar o alcance das políticas de educação bilíngue; e sistematizar princípios pedagógicos sensíveis à pluralidade de experiências sinalizadas.

A delimitação escolhida distingue este trabalho de estudos centrados prioritariamente na estrutura de serviços, na formação docente ou nos obstáculos gerais da inclusão. O foco recai sobre uma questão anterior e transversal a essas dimensões: a possibilidade de a escola reconhecer o estudante surdo como sujeito de uma história linguística que não começa necessariamente com sua matrícula, com a aprendizagem de Libras ou com o contato com o português escrito. Compreendemos identidade linguística, nesse sentido, como uma relação em movimento entre formas de expressão, memória, participação coletiva e reconhecimento social. O artigo não pretende comprovar o uso de uma LIS específica em todas as comunidades de Tabatinga, mas construir uma interpretação fundamentada dos direitos e dos riscos implicados no encontro entre línguas de sinais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação configura-se como revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa e caráter crítico-interpretativo, articulada à análise documental de normas e orientações oficiais pertinentes à educação de surdos e à educação escolar indígena. A revisão narrativa foi escolhida por permitir aproximar resultados empíricos, debates conceituais e dispositivos normativos que não compartilham um único desenho metodológico. Não se reivindica exaustividade estatística, metanálise ou levantamento de prevalência. O compromisso do percurso consiste em apresentar as bases de sustentação das interpretações e distinguir o que os trabalhos efetivamente observaram das questões formuladas a partir de seu diálogo.

O núcleo bibliográfico reúne estudos publicados em periódicos científicos sobre línguas indígenas de sinais, experiências de indígenas surdos e educação plurilíngue, com prioridade para pesquisas situadas no Alto Solimões e, complementarmente, para investigações desenvolvidas em comunidades indígenas de outras regiões brasileiras. Integram esse conjunto os trabalhos de Soares e Fargetti (2022), Santos, Vieira e Ferraz (2022), Gomes e Vilhalva (2022), Coelho, Bruno e Cruz-Aldrete (2022), Coelho e Bruno (2023), Mussato e Cameschi (2020), Vilhalva e Araújo (2022), Menezes e Simas (2026) e Pinheiro, Cruz e Lione (2026). A pesquisa de Ramos, Souza e Matos (2021) foi mobilizada para delimitar o cenário educacional de Tabatinga, sem convertê-la em prova de repertórios sinalizados específicos que não foram investigados no estudo.

No plano documental, examinamos a Lei nº 10.436/2002, a Lei nº 14.191/2021 e a legislação educacional que reconhece a educação escolar indígena diferenciada, com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 5/2012. Consideramos ainda o documento de referência publicado pelo Ministério da Educação em 2025 sobre políticas de educação bilíngue de surdos e a Portaria MEC nº 588/2026, que instituiu a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. A análise normativa interessa aqui não como demonstração de práticas já efetivadas nas escolas, mas como expressão de direitos e compromissos públicos cujo cumprimento depende de decisões pedagógicas, formação de profissionais e participação das comunidades.

A leitura foi conduzida por três perguntas analíticas: quais evidências sustentam o reconhecimento das LIS como línguas ou práticas sinalizadas socioculturalmente situadas; de que maneira a literatura descreve as relações entre repertórios indígenas, Libras e escolarização; e quais inferências pedagógicas podem ser propostas sem desconsiderar as especificidades dos territórios pesquisados? A partir delas, organizei quatro campos de interpretação: identidade e território; estatuto e diversidade das línguas de sinais; direito à educação bilíngue e seus limites de uniformização; e mediação pedagógica não substitutiva. Esse procedimento permite construir uma síntese própria, preservando as diferenças entre descrição linguística, diagnóstico escolar, reflexão teórica e prescrição legal.

Há limites que orientam a leitura. Os resultados de pesquisas sobre os povos Ka’apor, Terena, Guarani e Kaiowá não podem ser automaticamente transferidos às comunidades Tikuna ou Omágua-Kambeba. Também não é possível inferir, a partir da pertença étnica de uma pessoa surda, qual língua ou repertório ela domina. Os nomes LIS, sinais comunitários e sinais emergentes não devem ser utilizados como equivalentes absolutos: a extensão da documentação e o estatuto linguístico atribuído a cada fenômeno variam entre pesquisadores. Reconhecer esses limites não reduz a pertinência do problema; impede que a defesa da diversidade se transforme, paradoxalmente, em generalização sobre os próprios povos indígenas.

3 IDENTIDADE LINGUÍSTICA E PERTENCIMENTO EM UM TERRITÓRIO DE FRONTEIRA

A tríplice fronteira amazônica torna visíveis experiências de circulação que dificultam a correspondência simples entre uma pessoa, uma nacionalidade e uma língua. Tabatinga, Letícia e Santa Rosa pertencem a Estados diferentes, mas integram um espaço de contatos históricos e cotidianos. Nas comunidades indígenas da região, a experiência da fronteira também não se esgota na condição de residência em determinado município. Parentesco, circulação pelo rio, trabalho, escolarização e participação comunitária podem articular diferentes margens e diferentes repertórios. A escola, por sua vez, costuma organizar matrícula, currículo, documentos e profissionais segundo categorias administrativas mais estáveis. Essa diferença entre mobilidade social e classificação institucional constitui uma das condições pelas quais a diversidade de línguas pode tornar-se pouco visível.

O Censo Demográfico de 2022 registrou 66.764 residentes em Tabatinga, entre os quais 34.497 indígenas, aproximadamente 51,7% da população municipal (IBGE, 2023). Esse indicador não informa quantos moradores são surdos nem quais línguas de sinais utilizam. Sua relevância é outra: demonstra que os pertencimentos indígenas participam de maneira expressiva da constituição social do território. Por isso, uma reflexão sobre educação bilíngue de surdos em Tabatinga que não inclua a educação escolar indígena e os direitos linguísticos dos povos originários deixaria de considerar uma dimensão fundamental da realidade que pretende compreender. O dado demográfico contextualiza a argumentação; não substitui pesquisas sobre as trajetórias de estudantes surdos.

Ao examinar o atendimento educacional especializado em Tabatinga, Ramos, Souza e Matos (2021) identificaram entre os estudantes acompanhados quatro colombianos residentes em Letícia e um estudante indígena Tikuna de Umariaçu I. Trata-se de pesquisa desenvolvida em 2017, com observação participante e questionário aberto, cujos resultados não podem ser apresentados como retrato atual do atendimento local. Tampouco a origem colombiana autoriza supor domínio de Língua de Sinais Colombiana, assim como a identificação Tikuna não comprova a utilização de uma língua indígena de sinais específica. O valor do achado está em exigir que a instituição escolar interrogue suas próprias suposições: os estudantes atendidos compartilham a condição de surdez, mas podem apresentar percursos culturais e comunicativos distintos.

O pertencimento surdo não neutraliza a identidade indígena; a inserção na vida de uma comunidade indígena tampouco apaga as demandas que decorrem de uma experiência visual de linguagem. Mussato e Cameschi (2020), ao estudarem uma trajetória Terena, analisam como a identidade de uma pessoa indígena surda se constitui entre diferentes línguas e posições sociais. A pesquisa foi realizada em Miranda, Mato Grosso do Sul, e não descreve o Alto

Solimões. Sua contribuição conceitual consiste em mostrar que categorias como indígena e surdo não correspondem a identidades impermeáveis: ambas são vividas em encontros, deslocamentos, negociações e, por vezes, em tensões entre expectativas institucionais e experiências do sujeito.

Uma linguagem pode ser reconhecida na legislação e continuar desvalorizada no cotidiano escolar. O inverso também é verdadeiro: uma forma de sinalização pode participar intensamente da vida de uma comunidade mesmo sem dispor de gramática publicada, dicionário ou presença nos formulários administrativos. Por essa razão, identidade linguística não se mede exclusivamente pelo conhecimento de uma língua instituída como padrão. Ela envolve a possibilidade de participar das interações, reconhecer-se na comunicação de familiares e pares, narrar memórias e produzir significados em espaços socialmente relevantes. Quando a escola trata esses recursos apenas como resíduos que devem desaparecer, não modifica somente a língua utilizada na aula; interfere nas formas de participação do estudante em sua comunidade.

O estudo de Pinheiro, Cruz e Lione (2026) articula a trajetória de apagamento das línguas indígenas aos processos históricos de deslegitimação das línguas de sinais. As autoras denominam essa sobreposição de processos de dupla colonização, apontando que o estudante indígena surdo pode enfrentar tanto a hierarquização de saberes e línguas originárias quanto concepções que inferiorizam a comunicação sinalizada. Essa interpretação não significa que toda interação entre Libras e uma LIS seja colonizadora. A questão decisiva está na relação de poder: a Libras pode funcionar como recurso de acesso e circulação social; torna-se problemática quando sua institucionalização é usada para recusar existência e valor aos repertórios de outras comunidades.

Uma identidade linguística não precisa preservar-se pela imobilidade. A aprendizagem de uma nova língua pode acrescentar interlocutores, experiências escolares e possibilidades de participação política. A recusa da substituição não equivale, portanto, à defesa de isolamento comunicativo. Consideramos que o problema pedagógico reside em definir quem decide quais línguas terão espaço, quais conhecimentos serão reconhecidos como legítimos e que lugar ocuparão as experiências anteriores do estudante. Sem a escuta das famílias, das pessoas surdas indígenas e das lideranças comunitárias, o discurso de valorização da diversidade corre o risco de ser apenas uma declaração curricular, sem consequências sobre os modos de ensinar.

4 LIBRAS COMO DIREITO E O RISCO DE UMA LEITURA LINGUISTICAMENTE ÚNICA

A legitimação da Libras constitui ponto de partida indispensável para esta discussão. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e determinou ações de apoio à sua difusão. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei nº 9.394/1996 para estabelecer a educação bilíngue de surdos como modalidade

específica de educação escolar. Essa sequência normativa representa uma mudança de perspectiva: não basta assegurar a presença física do estudante surdo na sala de aula; a organização curricular e as práticas de ensino precisam considerar a língua por meio da qual ele pode participar das interações e apropriar-se de conhecimentos. A conquista está associada a processos coletivos de reivindicação e não pode ser confundida com concessão espontânea da instituição escolar.

Ao definir a modalidade, a legislação situa expressamente o lugar das duas línguas: “[...] oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua (Brasil, 2021, art. 60-A).O trecho sintetiza uma orientação nacional de grande importância para o planejamento da educação bilíngue. Entretanto, sua aplicação a um estudante indígena surdo exige compreender a complexidade do repertório com que ele chega à escola.

Quando a criança sinaliza por meio de uma língua indígena ou de formas comunitárias consolidadas em sua experiência familiar, a formulação normativa não deve ser interpretada como exigência de negar que exista uma história linguística anterior. O reconhecimento da Libras como primeira língua da modalidade brasileira não prova que ela tenha sido cronologicamente a primeira língua adquirida por todos os sujeitos surdos, nem impede que outras línguas constituam pertencimentos igualmente relevantes.

A distinção entre língua prevista na política educacional e repertório efetivamente adquirido é fundamental. Na organização escolar, “primeira língua” pode designar a língua de instrução e de constituição do currículo bilíngue; na trajetória de um estudante, o desenvolvimento da linguagem depende das práticas comunicativas às quais teve acesso, de sua idade, das interações familiares e das possibilidades de participação na comunidade. Não há correspondência automática entre as duas acepções. Se a instituição não investiga a experiência linguística dos estudantes, pode interpretar o desconhecimento inicial da Libras como ausência de linguagem. Tal equívoco invisibiliza experiências comunicativas existentes e dificulta a construção de mediações pedagógicas pertinentes.

A Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026, instituiu a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS), ampliando a importância do planejamento e do monitoramento dessa modalidade no âmbito dos sistemas de ensino (Brasil, 2026). A instituição de uma política nacional reforça a responsabilidade pública, mas não resolve, por si, as decisões que precisam ser tomadas no cotidiano escolar. Nas regiões culturalmente heterogêneas, a qualidade da implementação depende, entre outros fatores, da capacidade de produzir ambientes de instrução em Libras sem impor que todo repertório sinalizado preexistente seja abandonado. Uma política de língua amplia direitos quando torna possíveis novas participações; torna-se estreita quando supõe que igualdade de acesso significa uniformidade de trajetórias.

O levantamento de Soares e Fargetti (2022) demonstra que o conjunto de línguas de sinais existentes ou em investigação no Brasil ultrapassa a Libras. As autoras mencionam, entre os sistemas já submetidos a descrições estruturais, a língua de sinais Ka'apor e a língua Terena de sinais, distinguindo-as de outros conjuntos de sinais cuja documentação linguística ainda se desenvolve. Ao tratar de línguas e possíveis línguas, recusam o gesto de desqualificar os repertórios pelo estágio desigual de reconhecimento científico: "[...] Esta classificação as respeita enquanto sistemas linguísticos, não importando a situação em que estejam (Soares; Fargetti, 2022, s. p.).

A formulação é relevante porque desloca o critério de legitimidade: o fato de uma língua ter sido pouco pesquisada não equivale a inexistência ou inferioridade. Reconhecemos, contudo, que a investigação científica tem a tarefa de distinguir sistemas linguísticos compartilhados, usos individuais e práticas comunitárias em processo de documentação. A cautela metodológica não pode ser convertida em instrumento de desvalorização; igualmente, o compromisso político de reconhecimento não autoriza afirmar, sem descrição suficiente, que toda prática gestual corresponde a uma língua autônoma plenamente caracterizada. O desafio consiste em investigar com rigor e respeito às categorias dos próprios usuários.

Gomes e Vilhalva (2022) propõem as chamadas epistemologias azuis das línguas de sinais indígenas para discutir processos de expressão e construção de sentidos vinculados às referências culturais dos povos originários. O estudo problematiza modos de sinalizar originados em redes familiares e comunitárias e sugere que sua compreensão exige considerar contextos concretos de uso, e não apenas critérios externos de padronização. O valor dessa abordagem está em compreender a linguagem como parte de práticas sociais, relações de memória e conhecimentos territorialmente situados. Um sinal não perde relevância porque não possui equivalente imediato no repertório escolar de Libras; pode nomear objetos, relações ou experiências cuja significação depende de um universo cultural próprio.

A expressão Línguas Indígenas de Sinais (LIS), utilizada neste artigo, designa um campo plural. Não significa uma língua única compartilhada por todos os povos indígenas do Brasil. Tampouco toda pessoa indígena surda utiliza necessariamente uma LIS, e muitas podem ser usuárias de Libras, de formas híbridas de comunicação ou de diferentes repertórios ao longo da vida. O uso do plural é mais que precaução terminológica: impede que a crítica ao privilégio de uma única língua produza uma nova generalização. Uma educação sensível a esse campo deverá admitir que repertórios linguísticos se distribuem de maneira desigual entre gerações, famílias, escolas e comunidades, exigindo escuta e diagnóstico situado em lugar de presunção identitária.

5 AS LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS NAS PESQUISAS: DIVERSIDADE, MEMÓRIA E ESCOLARIZAÇÃO

A revisão de Menezes e Simas (2026), dedicada às línguas de sinais em comunidades indígenas, reúne trabalhos produzidos em diferentes regiões brasileiras e aponta desafios relacionados à documentação, à preservação e ao reconhecimento institucional. A investigação demonstra que a produção científica ainda é desigual: certos povos contam com descrições de aspectos estruturais e pesquisas de acompanhamento escolar, enquanto outras práticas de sinalização permanecem pouco conhecidas. A desigualdade de estudos não corresponde necessariamente à distribuição real das línguas em uso; reflete também condições materiais de pesquisa, oportunidades institucionais e histórias de contato com universidades e políticas educacionais. Desse modo, um mapa construído apenas a partir de publicações disponíveis não deve ser confundido com inventário completo das práticas linguísticas indígenas.

Nos contextos Ka'apor e Terena, os estudos citados por Soares e Fargetti (2022) oferecem exemplos de línguas de sinais cuja organização ultrapassa a ideia de gestos auxiliares de uma língua oral. As descrições são fundamentais porque enfrentam uma hierarquia persistente entre o que se reconhece como língua e o que se classifica apressadamente como comunicação improvisada. O fato de uma língua ser produzida na modalidade visuoespacial, possuir uma comunidade pequena ou circular majoritariamente em espaços não escolares não elimina sua complexidade. Ao mesmo tempo, as experiências desses povos não devem funcionar como modelo único para descrever as línguas ou os sinais de outras comunidades indígenas. A comparação é frutífera quando ilumina perguntas de pesquisa; torna-se inadequada quando apaga a singularidade dos grupos comparados.

Vilhalva e Araújo (2022) discutem o papel de famílias, pesquisadores e intérpretes no reconhecimento das línguas indígenas de sinais e na organização de condições educacionais mais respeitosas. Sua contribuição reside em recordar que os processos de registro e formação precisam alcançar os espaços de convivência nos quais as pessoas surdas indígenas participam e produzem sentidos. A escola raramente dispõe, de início, de todos os conhecimentos necessários para compreender os repertórios das crianças. A colaboração comunitária não é um adorno multicultural do currículo: pode constituir a condição para identificar a língua efetivamente utilizada, compreender relações semânticas e planejar o ensino sem transformar repertórios próprios em objetos de correção.

O estudo de Coelho, Bruno e Cruz-Aldrete (2022) reforça a necessidade de articulação entre políticas linguísticas e políticas educacionais em comunidades indígenas plurilíngues. Partindo de investigações qualitativas, as autoras problematizam os desafios do ensino de indígenas surdos quando modelos escolares não reconhecem adequadamente a variedade das formas de interação. Coelho e Bruno (2023), por sua vez, analisam discursos de profissionais da

educação indígena em comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e identificam obstáculos ao acesso a conhecimentos escolares e comunitários. Trata-se de realidade distinta do Alto Solimões, mas útil para discutir o que acontece quando duas agendas de direitos, a educação escolar indígena e a educação de surdos, são administradas de forma separada.

Os estudos apontam para uma dificuldade institucional recorrente: a educação indígena pode valorizar a língua oral do povo sem reconhecer as condições comunicativas de um estudante surdo; inversamente, a educação bilíngue de surdos pode privilegiar Libras e português escrito sem contemplar o repertório sinalizado produzido no interior da comunidade indígena. Em ambos os casos, uma diferença deixa de ser considerada. A resposta não consiste em estabelecer nova hierarquia, na qual a língua indígena de sinais ocuparia necessariamente o lugar de todas as outras, mas em formular uma pedagogia com condições efetivas de mediação entre repertórios. Isso inclui reconhecer que nem toda criança terá acesso aos mesmos interlocutores, que o conhecimento de Libras poderá variar e que a oferta de língua escrita precisa considerar o contexto de aprendizagem.

A investigação de Santos, Vieira e Ferraz (2022) oferece uma aproximação territorial singular. Desenvolvida com referência ao povo Omágua-Kambeba de São Paulo de Olivença, no Alto Solimões, a pesquisa analisa sinais utilizados por surdos indígenas e sua constituição em práticas sociais e discursivas. Seu mérito para o presente artigo é demonstrar que a produção de sentidos sinalizados pode estar ligada a experiências locais, interações comunitárias e formas próprias de participação. Ao deslocar a atenção do repertório oficial de Libras para sinais produzidos por pessoas situadas em uma comunidade indígena amazônica, o estudo torna visível uma dimensão da diversidade linguística frequentemente ausente das narrativas gerais sobre educação de surdos.

Os autores discutem a constituição desses itens em um sistema organizado de práticas linguísticas e a relação entre linguagem e vida social. Não cabe interpretar esse resultado como prova de que todos os sinais Omágua-Kambeba possuam exatamente a mesma organização dos sistemas Ka’apor ou Terena descritos em outras pesquisas. Tampouco se pode afirmar que o repertório estudado seja utilizado em todas as comunidades Omágua-Kambeba ou em Tabatinga. O alcance do estudo é circunscrito à realidade investigada, e é precisamente essa circunscrição que o torna valioso. Em lugar de converter um caso documentado em generalização sobre a Amazônia, ele fornece uma evidência de que repertórios sinalizados indígenas merecem investigação própria no espaço regional.

Esse resultado permite reformular a questão da identidade linguística na escola. Um sinal constituído em torno de experiências do rio, de relações familiares, de práticas de subsistência ou de conhecimentos da comunidade não corresponde apenas a uma palavra que poderia ser trocada por outra. Ele pode participar de modos específicos de organizar lembranças e

estabelecer vínculos. Não se afirma que toda relação entre forma linguística e cultura seja fixa ou exclusiva. O argumento é que práticas de linguagem carregam histórias de uso; por isso, sua substituição compulsória pode produzir perdas que ultrapassam o vocabulário. Em uma escola que oferece Libras, a tarefa não é impedir a aprendizagem de novos sinais, mas abrir espaço para que novos conhecimentos dialoguem com os modos de expressão anteriores.

A comparação entre o estudo Omágua-Kambeba e a investigação de Tabatinga exige prudência. Ramos, Souza e Matos (2021) examinaram condições de atendimento educacional, formação e domínio da Libras entre estudantes surdos; não realizaram descrição linguística dos sinais utilizados por estudantes indígenas. Santos, Vieira e Ferraz (2022), ao contrário, oferecem pesquisa diretamente ligada à constituição de sinais no contexto Omágua-Kambeba. A leitura articulada desses trabalhos não permite afirmar que uma LIS específica já tenha sido documentada no grupo de estudantes observado em Tabatinga. Permite, sim, reconhecer que a escola da região deve estar preparada para encontrar trajetórias comunicativas heterogêneas e que a ausência de investigação dessas trajetórias é, ela própria, uma questão educacional relevante.

A contribuição regional torna-se, assim, menos a tentativa de catalogar todas as línguas e mais a necessidade de modificar a pergunta pedagógica. Em vez de partir de “quanto de Libras falta a esse aluno?”, propomos indagar “com quais pessoas, em quais espaços e por quais formas de expressão esse aluno já constrói significados?”. A pergunta sobre Libras permanece indispensável, sobretudo para planejar seu ensino e garantir participação na modalidade bilíngue. Ela deixa, porém, de funcionar como único critério de avaliação da história linguística do sujeito. Aprender Libras não precisa significar começar a comunicar-se do zero.

A tese de Santos (2023) oferece uma oportunidade rara de examinar formas de sinalização documentadas no Alto Solimões sem reduzi-las a ilustrações de uma língua dominante. A investigação, desenvolvida com indígenas surdos Omágua-Kambeba de São Paulo de Olivença (AM), descreve aspectos querológicos e morfológicos da Língua Omágua-Kambeba de Sinais (LOKS), apoiando-se em registros fotográficos, sequências audiovisuais e análise dos recursos multimodais mobilizados pelos participantes. Trata-se de uma produção territorialmente pertinente ao debate sobre Tabatinga, embora não constitua estudo realizado nas escolas desse município (Santos, 2023).

Os dois registros para BARCO, apresentados nas figuras 29 e 30 da tese (p. 92), são particularmente elucidativos. Marcílio realiza uma forma relacionada à condução de um timão com uma mão; Gabriela mobiliza as duas mãos e uma composição gestual diferente. Santos (2023, p. 92-93) analisa tais diferenças como variação lexical interna. A existência de duas realizações não significa ausência de língua, mas precisamente a possibilidade de examinar processos de produção de sentidos e de variação no interior de uma comunidade linguística.

O registro de CAFÉ (figura 31, p. 95) exemplifica uma composição sequencial relacionada à ingestão de líquido e ao ato de torrar. As figuras 41, 42 e 43 (p. 103-104), por sua vez, documentam realizações distintas do equivalente a PESCAR conforme o instrumento utilizado: vara, linha ou tarrafa. A diversidade desses itens evidencia relações entre estrutura linguística, práticas produtivas e experiência ambiental, sem autorizar a conclusão de que o léxico da LOKS se limite a atividades tradicionais (Santos, 2023).

Figura 1 – Sequências do sinal equivalente a PESCAR na Língua Omágua-Kambeba de Sinais (LOKS), evidenciando a relevância do movimento e do instrumento na constituição do sinal.

Figura 41 – Sinal da LOKS equivalente a PESCAR (vara) realizado pelo participante Marcílio



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 42 – Sinal da LOKS equivalente a PESCAR (linha) realizado pelo participante Marcílio



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Fonte: Santos (2023, p. 103-104, figuras 41 e 42), reprodução em captura de tela do PDF original.

Do ponto de vista teórico, as sequências reforçam a compreensão multimodal da linguagem sinalizada defendida por Santos (2023). Não se observa apenas uma configuração estática de mãos, mas a composição entre gesto, direção do movimento, corporificação da ação e referência cultural ao trabalho de pesca. A imagem, articulada ao argumento deste artigo, mostra por que o ensino de Libras em contextos indígenas não pode reduzir a língua visual a glosas isoladas ou a equivalências lexicais abstratas. Quando a escola reconhece registros como esse, ela reconhece também que a identidade linguística se enraíza em práticas sociais concretas.

A consulta às sequências fotográficas deve preservar a informação de que um sinal não equivale a uma fotografia isolada. Posição das mãos, movimento, localização, direção do olhar, expressões não manuais e temporalidade da realização integram a unidade linguística. Descrever o sinal apenas pelo vocábulo escrito em português ou por uma única imagem estática

pode apagar justamente os elementos que a pesquisa buscou documentar. Os seis registros de BARCO, CAFÉ e PESCAR encontram-se identificados na Prancha A1, no Anexo A.

Em termos pedagógicos, esse material convida a substituir a pergunta sobre qual é o sinal correto em abstrato por outras mais rigorosas: quem sinaliza, em qual comunidade, diante de quais interlocutores e em que situação? O ensino de Libras como direito de acesso não torna essas perguntas dispensáveis. Ao contrário, pode criar condições para que diferenças entre repertórios sejam examinadas sem hierarquizá-las como sinais completos e incompletos.

Outra contribuição verificável provém do estudo de Abreu (2023), que compara aspectos fonológicos da Língua Terena de Sinais (LTS) e da Libras. O trabalho focaliza seis itens lexicais — ÁGUA, EU, MEU, ONDE, POR QUÊ e CAFÉ —, observando configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais. Suas imagens comparativas são uma referência pedagógica valiosa porque tornam visível que a mesma glosa portuguesa pode remeter a realizações sinalizadas diferentes.

Na comparação de ÁGUA, Abreu (2023) identifica diferenças de configuração de mão, localização e movimento e semelhanças em outros parâmetros. No sinal EU, a configuração de mão distingue as realizações analisadas. Para ONDE e POR QUÊ, as diferenças são mais numerosas, ao passo que, para CAFÉ, a distinção assinalada concentra-se na configuração de mão. Esses resultados dizem respeito ao pequeno conjunto de seis sinais investigados e não autorizam uma estimativa global da proximidade entre as duas línguas.

Figura 2 – Comparação fonológica entre a Língua Terena de Sinais (LTS) e a Libras para um dos sinais analisados por Abreu (2023), evidenciando diferenças paramétricas entre as duas línguas.

LTS	Libras
	

Descrição Fonológica			
Parâmetro	Descriçao LTS	Descrição Libras	Análise
CM	 14 54	 26	X
L	Ombro, Espaço Neutro	Espaço Neutro, Lado do indicador	X
M	Dobramento do pulso para baixo, unidirecional para baixo, de renteção e simples	Contato de toque, unidirecional para baixo, contínuo e repetido	X
O	Para trás, Para cima	Para o lado contralateral diagonal	X
ENM	Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados, canto da boca puxados para baixo	Sobrancelhas franzidas e inclinação da cabeça para o lado	X

Fonte: Abreu (2023), reprodução de quadro comparativo publicado em Cadernos de Linguística.

Articulada à discussão sobre não oposição, a comparação visual torna empiricamente verificável um ponto central deste artigo: duas línguas de sinais podem remeter ao mesmo referente sem coincidir formalmente. A divergência nos parâmetros de configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais não deve ser interpretada como deficiência de uma língua diante da outra. Ao contrário, demonstra autonomia estrutural. Em termos pedagógicos, a figura sustenta a crítica à tendência de converter a Libras em matriz única para julgar a validade de outras línguas de sinais comunitárias.

Não se trata de opor a LTS à Libras, mas de reconhecer que a existência de uma língua de escolarização nacional não autoriza a atribuir às formas comunitárias o estatuto de versões incompletas. A Prancha A2 reúne os seis pares documentados por Abreu (2023). Sua inclusão como material comparativo amplia as possibilidades de leitura crítica dos sistemas linguísticos, mas não deve conduzir à aplicação automática desses sinais aos estudantes indígenas de Tabatinga: o povo Terena está situado em outro contexto territorial e histórico.

A língua de sinais Ka'apor, utilizada em comunidades do povo Ka'apor na Terra Indígena Alto Turiaçu, no Maranhão, constitui um caso historicamente relevante para compreender a diversidade das línguas de sinais no Brasil. Sua documentação não se inicia com os recursos digitais contemporâneos: os estudos de Kakumasu (1968) e Ferreira-Brito (1984), recuperados por Soares e Fargetti (2022), já chamavam a atenção para uma língua de sinais comunitária que não poderia ser reduzida à Libras ou a uma sucessão de gestos espontâneos. A Figura 3 apresenta uma síntese enciclopédica de sua identificação pública.

Figura 3 – Identificação e localização da língua de sinais Ka'apor em verbete enciclopédico digital.



Língua de sinais kaapor brasileira

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.
(Redirecionado de Língua de Sinais Kaapor Brasileira)

A **Língua de Sinais Ka'apor Brasileira** (em Portugal: **Língua Gestual Ka'apor Brasileira**, também conhecida por **Língua de Sinais Urubu-Ka'apor**) é uma língua de sinais utilizada pelo povo indígena Ka'apor, que vive em 5 aldeias distribuídas pela região do Alto Turiaçu no sul do estado do Maranhão, no Brasil.[1]

Como documentado pelo etnólogo Darcy Ribeiro entre os anos 1949 e 1951[2], o povo Ka'apor possui uma taxa elevada de surdos em sua população; tendo sido estimada, na época, uma relação de um surdo para cada grupo de 75 ouvintes. Talvez devido a essa alta percentagem de surdez, emergiu no local a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira, utilizada não só pela comunidade surda (monolíngue), mas também amplamente conhecida pela comunidade ouvinte (bilíngue. Veja: Língua Ka'apor). Pesquisas mais recentes, como Brito (1984) e Kakamasu (1986), apontam, respectivamente, 10 e 7 usuários surdos da língua e por volta de 500 usuários ouvintes. O uso da língua de sinais por parte das pessoas não-surdas dentro das aldeias ka'apores é notável, uma vez que não é comum que as línguas de sinais sejam abraçadas pelas comunidades ao seu entorno. Brito chegou a comparar a Língua de Sinais Ka'apor com a LIBRAS, língua de sinais oficial do Brasil e própria dos meios urbanos do país, demonstrando, assim, a disparidade entre línguas de sinais "compartilhadas"

Língua de Sinais Ka'apor	
Outros nomes:	Língua Gestual Kaapor, Língua de Sinais Urubu-Ka'apor
Utilizado em:	Comunidade indígena no sul do estado do Maranhão, no Brasil
Extinção:	Criticamente em risco [1]
Família:	Língua isolada
Escrita:	Língua Agrafa
Estatuto oficial	
Língua oficial de:	—
Códigos de língua	
ISO 639-1:	nenhum
ISO 639-2:	ngm-BR-MA
ISO 639-3:	ukn

Lista de Línguas de Sinais

Fonte: Wikipédia (s. d.), verbete "Língua de sinais caapor brasileira".

A existência de pesquisas anteriores, contudo, não significa que suas estruturas e seus usos estejam integralmente descritos. Reconhecemos, nessa trajetória, uma tensão recorrente, a língua pode ser conhecida por pesquisadores e permanecer pouco presente nas políticas educacionais e nos materiais de formação docente.

A Figura 3 permite observar a forma pela qual essa língua circula também em fontes de divulgação geral. O verbete enciclopédico apresenta diferentes denominações, identifica sua relação com o povo Ka'apor, situa sua ocorrência por meio de um mapa do Maranhão e registra o código ISO 639-3 'uks'. No mesmo quadro, aparecem rótulos classificatórios, como 'língua isolada', 'ágrafa' e 'criticamente em risco'. Esses elementos não possuem a mesma natureza: a identificação e a localização constituem informações de referência, enquanto as classificações exigem critérios linguísticos e levantamentos atualizados. Por isso, utilizamos a imagem para analisar a visibilidade pública da língua, não para tomar como demonstradas todas as caracterizações apresentadas pelo verbete.

A leitura da Figura 3 revela tanto um avanço quanto um limite. A presença de denominação própria, código linguístico e indicação territorial contraria a ideia de que no país existe apenas uma língua de sinais socialmente relevante. Entretanto, o mapa não informa como os sinalizantes interagem, quais construções utilizam ou que conhecimentos são transmitidos por essa língua. A qualificação 'ágrafa', por exemplo, diz respeito à ausência de uma tradição escrita convencionalmente estabelecida, e não à falta de gramática, complexidade ou historicidade. De modo semelhante, a afirmação de risco linguístico, embora mereça atenção, não pode ser convertida em diagnóstico de vitalidade sem indicação de fonte, período e método. A imagem torna a língua visível; não substitui a descrição de suas práticas. É nesse ponto que a documentação produzida com participação de sinalizantes adquire importância científica e pedagógica.

A distância entre a identificação enciclopédica e o conhecimento das práticas sinalizadas começa a ser preenchida pelo Projeto Lucinda, coordenado por Angélica Rodrigues, com participação de pesquisadores vinculados a diferentes instituições. Na página dedicada aos Ka'apor, o acervo apresenta narrativas pessoais, registros de sinais em fotografias e animações e, em determinados verbetes, vídeos com os sinais empregados em enunciados. As narrativas disponibilizadas com legendagem em português e tradução para Libras permitem observar a construção de sentidos em um discurso mais amplo, enquanto as sequências visuais do glossário conservam aspectos do movimento que poderiam desaparecer em uma imagem única. Além do ambiente digital, a iniciativa mantém uma amostra de seu córpus no Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista, permitindo que os materiais permaneçam acessíveis em uma infraestrutura acadêmica (Projeto Lucinda, s. d.).

Essa passagem da Figura 3 para o acervo audiovisual modifica a própria unidade de análise. No verbete enciclopédico, a língua aparece sobretudo como objeto identificado e localizado; nos registros do Projeto Lucinda, ela se apresenta como prática de comunicação entre pessoas concretas, em situações que envolvem movimentos corporais, expressões faciais, relações espaciais e escolhas discursivas. O glossário apresenta, entre outros, os itens ÁGUA, CACHORRO, COMER, CHUVA, LUA, MÃE, RIO e SOL. A existência dessas entradas não deve ser interpretada apenas como uma lista de equivalências entre português e sinais Ka'apor. As palavras em português funcionam como glosas de consulta; não equivalem à descrição completa da forma sinalizada nem dos sentidos que ela assume na comunidade. A Prancha A3 identifica o conjunto de verbetes selecionados, mas seu valor analítico depende da articulação com as narrativas e com as informações sobre os usos da língua.

A relação entre os sinais e o território torna-se particularmente expressiva na descrição das referências temporais. Conforme o Projeto Lucinda (s. d.), os Ka'apor recorrem, entre outras estratégias, a posições do sol e da lua e às mudanças de luminosidade para construir referências ao tempo. Esse exemplo é relevante porque a língua não se limita a nomear astros: mobiliza formas de orientação e de experiência temporal compartilhadas socialmente. Não afirmamos, com isso, que todos os itens SOL e LUA do glossário apresentem necessariamente a mesma função em qualquer contexto. Destacamos, antes, que a análise de uma língua de sinais exige examinar a relação entre o sinal, a organização do enunciado e os conhecimentos culturais que participam da interpretação. A transposição mecânica de uma glosa para um material didático apagaria justamente essas relações.

Outra característica fundamental da experiência Ka'apor é o compartilhamento da língua de sinais entre pessoas surdas e ouvintes. A apresentação da comunidade pelo Projeto Lucinda (s. d.) registra o uso de sinais por ouvintes, sobretudo nas relações de convivência com pessoas surdas, embora ressalve que nem todos apresentam igual fluência. Esse dado recupera uma questão já examinada por Ferreira-Brito e retomada pelo próprio projeto: a acessibilidade não depende exclusivamente de ensinar ao sujeito surdo a língua majoritária; depende também da disposição dos demais integrantes da comunidade para aprender e utilizar formas linguísticas acessíveis a ele. Interpretamos essa circunstância como uma inversão relevante da lógica assimilacionista, na qual a responsabilidade pela comunicação costuma recair quase integralmente sobre o estudante surdo.

Da perspectiva da educação bilíngue, o caso permite sustentar uma proposta de ampliação linguística sem substituição identitária. O acesso à Libras pode favorecer a interlocução com outras pessoas surdas, a participação em ambientes escolares e o exercício de direitos previstos na legislação brasileira. Essa ampliação, contudo, não exige que a língua Ka'apor seja tratada como comunicação provisória, inferior ou destinada a desaparecer da

escolarização. Uma abordagem não substitutiva precisaria reconhecer os conhecimentos linguísticos anteriores dos estudantes, estabelecer diálogo com famílias e sinalizantes da comunidade e produzir registros didáticos que não transformem diferenças estruturais entre línguas em erros a serem corrigidos. A língua de instrução prevista institucionalmente e os repertórios comunitários não ocupam necessariamente as mesmas funções, mas podem relacionar-se de maneira complementar quando suas especificidades são respeitadas.

Não desconsideramos a distância entre o contexto Ka'apor, situado no Maranhão, e as comunidades indígenas do Alto Solimões. O funcionamento social da língua de sinais Ka'apor não autoriza pressupor que estudantes Tikuna, Omágua-Kambeba ou de outras comunidades da tríplice fronteira compartilhem os mesmos repertórios, práticas familiares ou condições de escolarização. Sua contribuição ao argumento deste artigo é comparativa: demonstra que uma língua indígena de sinais pode possuir história de documentação, estrutura linguística e usos comunitários próprios, cuja consideração amplia as possibilidades da educação bilíngue. Ao aproximarmos a informação pública sintetizada na Figura 3 das evidências disponibilizadas pelo Projeto Lucinda, defendemos que dar visibilidade a uma língua é apenas uma etapa; reconhecê-la pedagogicamente exige compreender quem a utiliza, como os sentidos são construídos e que lugar seus sinalizantes atribuem a ela na vida coletiva.

A ampliação do campo das Línguas Indígenas de Sinais também se evidencia na pesquisa de Santos (2024) sobre a Língua Indígena Pataxó de Sinais (LIPS). Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a dissertação investiga a relevância da LIPS na formação escolar de estudantes indígenas pataxós surdos e destaca a relação entre escolarização, pertencimento étnico e construção identitária.

O resumo do trabalho informa que a pesquisa descreveu o processo de formação escolar de indígenas pataxós surdos, discutiu o papel da língua de sinais nesse percurso e refletiu sobre a formação docente específica em Língua Indígena Pataxó de Sinais. Também propôs sinais para as doze aldeias pataxós do Território Indígena de Santa Cruz Cabrália, o que explicita um movimento de registro linguístico articulado às necessidades educacionais da comunidade. Essa contribuição é valiosa para o presente artigo porque evidencia que a defesa da Libras não exclui, em outros territórios, a necessidade de fortalecer línguas indígenas de sinais vinculadas às experiências locais.

Um acervo de imagens e sinais não é, por si só, uma língua integralmente descrita. As fotografias da LOKS, as comparações da LTS e o glossário Ka'apor resultam de condições diversas de documentação, participação dos sinalizantes e escolhas de pesquisa. Por essa razão, o cotejamento proposto neste artigo considera a origem dos registros, a natureza dos

dados, os limites da comparação e a necessidade de preservar o contexto social da produção de cada sinal.

Por envolverem pessoas identificáveis e conhecimento linguístico de comunidades indígenas, as reproduções visuais exigem atenção às condições de circulação estabelecidas pelos pesquisadores, pelos participantes e, quando aplicável, pelas próprias comunidades. O acesso público a uma tese ou a um glossário não equivale automaticamente a autorização irrestrita para reutilizar suas imagens. A valorização das LIS deve alcançar também as práticas de atribuição de crédito, o consentimento e a decisão comunitária sobre o modo de exposição de seus registros.

Para novos estudos na tríplice fronteira, essa distinção é fundamental: será necessário produzir levantamentos linguísticos situados, verificar quais línguas e repertórios são efetivamente utilizados por cada estudante, documentar variações com participação comunitária e evitar enquadrar a Libras como instrumento de tradução universal de todas as experiências indígenas. A educação bilíngue poderá ampliar o direito de circulação social e acadêmica sem exigir o desaparecimento dos sentidos que estudantes e famílias já constroem em suas próprias práticas sinalizadas.

O Quadro 2 organiza, por procedência e função analítica, os registros documentais reunidos neste artigo. As pranchas visuais no Anexo A mantêm a numeração e a localização das figuras ou verbetes das fontes primárias, de forma a assegurar rastreabilidade e facilitar pesquisas posteriores.

Quadro 2 – Acervos de sinais indígenas e possibilidades de análise comparativa

Conjunto documentado	Exemplos / localização	Contribuição e limite
LOKS – Santos (2023)	BARCO (fig. 29–30, p. 92); CAFÉ (fig. 31, p. 95); PESCAR com vara, linha e tarrafa (fig. 41–43, p. 103–104).	Variação lexical, composição e incorporação de instrumentos; estudo em São Paulo de Olivença, não em escolas de Tabatinga.
LTS × Libras – Abreu (2023)	ÁGUA, EU, MEU, ONDE, POR QUÊ e CAFÉ (quadros 1–6).	Comparação de parâmetros fonológicos de seis sinais; não representa a totalidade das duas línguas.
Ka’apor – Projeto Lucinda (s. d.)	ÁGUA, CACHORRO, COMER, CHUVA, LUA, MÃE, RIO e SOL (glossário digital).	Registros fotográficos/audiovisuais comunitários; exemplo de outra região, não de identidade regional única.

Fonte: elaboração própria, com base em Santos (2023), Abreu (2023) e Projeto Lucinda (s. d.).

6 ENTRE DIREITOS NACIONAIS E PLURALIDADE CULTURAL: A NÃO OPOSIÇÃO COMO PRINCÍPIO

A educação bilíngue de surdos e a educação escolar indígena possuem trajetórias normativas próprias. A primeira destaca a Libras como língua de instrução e o português escrito

como segunda língua; a segunda reconhece a organização diferenciada das escolas indígenas, a interculturalidade, a participação comunitária e a valorização das línguas e dos conhecimentos dos povos originários (Brasil, 2012; Brasil, 2021). Nenhuma dessas orientações deveria ser utilizada para anular a outra. Quando um estudante pertence simultaneamente a uma comunidade indígena e ao público da educação bilíngue de surdos, a articulação entre direitos deixa de ser tema acessório e passa a orientar decisões sobre currículo, profissionais, materiais e avaliação.

O documento de referência do Ministério da Educação sobre políticas de educação bilíngue de surdos, publicado em 2025, afirma a necessidade de considerar as línguas originárias e os modos próprios de aprendizagem dos estudantes indígenas surdos em articulação com a Libras. A passagem é particularmente significativa para o argumento desenvolvido neste estudo: “[...] respeitar e integrar as suas línguas originárias, culturas e modos próprios de aprendizagem, em articulação com a Libras (Brasil, 2025, p. 16).

A expressão “em articulação” delimita uma orientação distinta da alternativa excludente: não se trata de escolher entre Libras e línguas indígenas de sinais como se a presença de uma tornasse a outra dispensável. Trata-se de reconhecer que as condições de escolarização são organizadas em redes de língua e pertencimento e que a responsabilidade pública inclui assegurar acesso a conhecimentos escolares sem exigir renúncia a experiências linguísticas originárias. O documento de 2025 oferece orientação política e conceitual; não comprova que tal articulação já esteja implementada nas escolas do Alto Solimões.

O princípio da não oposição exige, contudo, evitar a ideia de conciliação fácil. A convivência entre línguas envolve distribuições desiguais de prestígio, formação profissional e recursos didáticos. A Libras dispõe de reconhecimento legal, processos de formação e materiais institucionais que grande parte das LIS não possui. Em uma situação concreta, estudantes e famílias podem preferir ampliar rapidamente o uso de Libras por razões de escolarização, comunicação com outros surdos ou acesso a serviços públicos; essa escolha não constitui, por si, apagamento. O risco surge quando a instituição desautoriza os repertórios de origem, nega sua documentação ou toma como objetivo pedagógico a extinção das formas comunitárias de expressão. A diferença entre ampliação e substituição depende da participação dos sujeitos e da preservação de suas possibilidades de escolha.

Nem todos os estudantes chegam à escola com uma língua de sinais compartilhada e plenamente acessível. Alguns podem possuir sinais familiares muito restritos; outros utilizam uma LIS documentada, conhecem Libras parcialmente ou têm experiência com mais de uma língua de sinais. Também podem existir situações de privação linguística, quando a criança teve acesso insuficiente a interações compreensíveis ao longo do desenvolvimento. Em tais casos, a defesa de um repertório familiar não deve ser confundida com aceitação passiva de condições

de isolamento comunicacional. A escola tem obrigação de ampliar o acesso a línguas e a interlocutores, e essa ampliação pode incluir aquisição sistemática de Libras, contato com adultos surdos e desenvolvimento de recursos de comunicação apropriados.

A não oposição, portanto, não é sinônimo de equivalência pedagógica automática entre quaisquer formas de comunicação. Constitui o compromisso de investigar os repertórios existentes sem inferiorizá-los, oferecer uma língua de instrução acessível e construir caminhos de continuidade cultural. Uma abordagem não substitutiva pode ensinar Libras de modo intenso, oferecer português escrito como segunda língua e, simultaneamente, registrar narrativas comunitárias em sinais, favorecer encontros com sinalizadores indígenas e discutir diferenças lexicais e discursivas sem transformá-las em erro. Essa prática requer conhecimento pedagógico e linguístico, mas também abertura para que a escola reconheça seus limites e aprenda com outros interlocutores.

Ao discutir o universo linguístico de uma pessoa Terena surda, Mussato e Cameschi (2020) evidenciam que diferentes línguas e posições identitárias podem atravessar a experiência do mesmo sujeito. Esse resultado interpela a noção de que basta classificar uma pessoa como surda para conhecer antecipadamente seus modos de interação. Compreendemos o pertencimento indígena e o surdo como dimensões que não precisam competir por exclusividade. A escola contribui para seu reconhecimento quando permite que um estudante nomeie sua experiência a partir de mais de uma referência e quando a aprendizagem de Libras não exige o silenciamento das memórias comunicativas construídas em outro ambiente.

Para que esse princípio seja operacional, é preciso distinguir as funções desempenhadas pelas línguas nas práticas escolares. Uma pode organizar a instrução em determinados momentos; outra pode mediar narrativas familiares, saberes territoriais ou atividades de pesquisa com a comunidade; o português escrito pode constituir objeto de ensino como segunda língua; e outras línguas de sinais presentes na circulação fronteiriça podem fazer parte de interações específicas. Essas funções não decorrem exclusivamente da origem étnica ou nacional, mas dos repertórios e das condições concretas de cada turma. A definição de uma língua escolar comum não precisa transformar as demais em línguas invisíveis.

7 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NÃO SUBSTITUTIVA

A revisão permite sustentar que uma educação bilíngue sensível às LIS não se constrói pela simples adição de palavras indígenas a um material de Libras. O ponto de partida está na história comunicativa do estudante. Isso exige identificar com quem ele interage, quais formas de sinalização utiliza, que conhecimentos mobiliza em narrativas e atividades comunitárias, quais línguas conhece e como participa dos diferentes espaços sociais. Um diagnóstico desse tipo não pode confundir falta de domínio de Libras com falta de linguagem, nem presumir que todos os

gestos de uma família constituem, necessariamente, uma língua autônoma. Deve ser realizado com consentimento e participação dos sujeitos, reconhecendo os limites de observações pontuais e a necessidade de acompanhamento continuado.

A participação de familiares, de pessoas surdas indígenas, de educadores indígenas e de lideranças comunitárias permite que a escola compreenda sentidos pouco acessíveis a profissionais externos ao território. Não se trata de transferir integralmente às famílias a responsabilidade pelo ensino ou pela tradução, mas de estabelecer um processo colaborativo no qual os saberes comunitários sejam reconhecidos. Da mesma forma, a documentação de sinais não pode ser reduzida à coleta de um vocabulário descontextualizado. Narrativas, situações de uso, interlocutores e significados culturalmente situados são dimensões indispensáveis para evitar registros que transformem um repertório vivo em lista de equivalências presumidas. O direito de decidir sobre circulação, gravação e utilização de conhecimentos comunitários deve orientar tais procedimentos.

Os professores bilíngues e os intérpretes de Libras cumprem funções distintas e complementares. A presença de intérprete pode ampliar a acessibilidade em situações específicas, mas não substitui a necessidade de planejamento curricular, ensino efetivo de Libras e português escrito e construção de práticas pedagógicas com referência à experiência visual. Quando o aluno conhece predominantemente sinais comunitários, a interpretação direta para Libras poderá não assegurar compreensão. O planejamento deve considerar etapas de mediação, contato com sinalizadores competentes e recursos visuais apropriados. Assim, não basta contar quantos profissionais estão presentes; importa investigar as línguas que dominam, as relações que podem estabelecer e as condições materiais para construir um percurso de aprendizagem pertinente.

As pesquisas reunidas sugerem que os materiais didáticos precisam tornar visíveis as experiências dos estudantes e não apenas apresentar situações supostamente universais. Narrativas do território, modos de organização comunitária, histórias familiares e relações com o rio podem constituir situações de aprendizagem, desde que selecionadas com respeito e em diálogo com os sujeitos. Não se pretende essencializar a cultura indígena como coleção de imagens exóticas, tampouco restringir a escolarização ao conhecimento local. O desafio é permitir que diferentes conhecimentos circulem em Libras, em repertórios comunitários e em português escrito, assegurando acesso ao currículo escolar e reconhecimento das trajetórias culturais.

O Quadro 1 sistematiza dimensões pedagógicas derivadas da leitura articulada das pesquisas. Sua função é analítica: não representa intervenção aplicada em escolas de Tabatinga nem protocolo institucional já validado. Ao organizá-las, procuramos explicitar a passagem entre constatações bibliográficas e princípios possíveis de planejamento.

Quadro 1 – Princípios para uma educação bilíngue não substitutiva

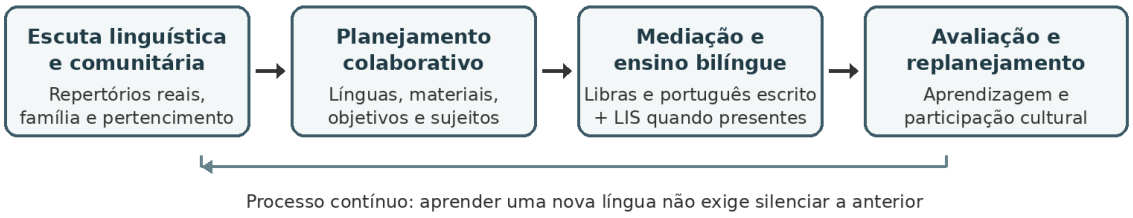
Dimensão	Risco de apagamento	Encaminhamento pedagógico
História linguística	Tratar o desconhecimento de Libras como ausência de linguagem.	Conhecer interlocutores, repertórios e experiências comunicativas anteriores à escolarização.
Libras	Reduzir Libras a tradução eventual ou utilizá-la como padrão que desautoriza outras sinalizações.	Assegurar ensino e interação consistentes em Libras, sem exigir abandono de repertórios comunitários.
LIS e sinais comunitários	Classificar como erro ou gesto inferior uma prática pouco documentada.	Registrar e compreender usos com participação e consentimento dos sujeitos e das comunidades.
Currículo	Afastar narrativas e conhecimentos originários da aprendizagem escolar.	Articular conhecimentos escolares, experiências territoriais e práticas discursivas visualmente acessíveis.
Avaliação	Avaliar aprendizagem somente pelo domínio de uma língua recém-adquirida.	Distinguir aprendizagem de conteúdos, ampliação de repertórios e participação cultural.

Fonte: elaboração própria, com base em Soares e Fargetti (2022), Gomes e Vilhalva (2022), Coelho e Bruno (2023) e Brasil (2025).

O quadro evidencia que a presença de Libras e o reconhecimento de LIS não devem ser pensados como tarefas concorrentes. A qualidade do ensino depende da conexão entre acesso à língua escolar, participação dos estudantes e continuidade das relações comunitárias. Uma escola pode ser linguisticamente acessível em determinados momentos e, ainda assim, desconsiderar identidades; pode valorizar a cultura indígena em atividades comemorativas e não assegurar aprendizagem em língua de sinais.

A Figura 5 apresenta, como síntese interpretativa, um percurso de planejamento que parte da identificação dos repertórios e retorna à avaliação das formas de participação. Não se propõe uma sequência rígida, na qual todos os estudantes devam percorrer as mesmas etapas. Em determinadas situações, a prioridade será assegurar contato imediato com Libras; em outras, será necessário compreender sinais compartilhados na comunidade; frequentemente, ambas as tarefas acontecerão simultaneamente.

Figura 5 – Percurso de mediação linguística sem substituição identitária



Fonte: elaboração própria, como síntese interpretativa da revisão bibliográfica.

O percurso representado coloca a escuta linguística antes da definição exclusiva de materiais e instrumentos avaliativos. Essa escolha se vincula ao reconhecimento de que a participação escolar não pode ser medida somente pelo desempenho em uma língua que o aluno ainda está aprendendo. A avaliação precisa distinguir avanços conceituais, ampliação de repertório sinalizado, aprendizagem de português escrito e participação nos espaços comunitários, respeitando objetivos educacionais específicos. Nenhum desses indicadores, considerado isoladamente, é suficiente para descrever a totalidade do desenvolvimento. Uma perspectiva intercultural não elimina critérios pedagógicos; exige critérios capazes de interpretar processos sem apagar diferenças.

A cooperação com pesquisadores e comunidades pode favorecer registros de línguas indígenas de sinais e a formação de professores, desde que não transforme estudantes em fontes involuntárias de dados. A documentação linguística envolve decisões éticas sobre autoria, consentimento, atribuição e uso dos materiais. Também é necessário reconhecer que a escola não dispõe sempre de profissionais fluentes em todos os repertórios possíveis e que seria inadequado prometer mediações imediatas para línguas pouco documentadas. Esse limite reforça a necessidade de políticas públicas interinstitucionais, formação continuada e produção colaborativa de materiais, em lugar de soluções individuais improvisadas.

8 DISCUSSÃO: A FRONTEIRA COMO LUGAR DE DIREITOS LINGUÍSTICOS PLURAIS

A leitura conjunta das pesquisas permite compreender que a questão central não é decidir qual língua deveria prevalecer sobre as demais. O problema é como uma instituição historicamente orientada pela padronização pode assegurar direitos comuns sem tratar diferentes histórias linguísticas como desvios. A Libras possui lugar central na modalidade brasileira de educação bilíngue de surdos; as LIS e outras práticas sinalizadas indígenas possuem relevância que decorre dos usos sociais, dos pertencimentos e dos sistemas linguísticos documentados ou em investigação. A relação entre ambas deve ser construída sem a expectativa de que a identidade de estudante surdo seja única ou de que a identidade indígena permaneça intocada por novas experiências de linguagem.

Nesse sentido, consideramos necessário distinguir três movimentos. O primeiro é a ampliação linguística: o estudante passa a ter acesso a Libras, a outros sinalizadores, a conhecimentos escolares e à escrita, aumentando possibilidades de participação. O segundo é a negociação intercultural: diferentes repertórios entram em contato, produzem aproximações e diferenças, e exigem mediações que respeitem seus usuários. O terceiro, que precisa ser evitado, é a substituição deslegitimadora: a escola atribui às formas sinalizadas comunitárias o estatuto de erro, atraso ou obstáculo e organiza a aprendizagem com a expectativa de eliminá-

las. Essa distinção não descreve fases naturais do desenvolvimento; propõe categorias críticas para examinar escolhas pedagógicas e institucionais.

No Alto Solimões, a relevância da discussão encontra apoio na investigação sobre sinais Omágua-Kambeba e na presença de estudantes com pertencimentos indígenas e transfronteiriços em serviços educacionais de Tabatinga (Santos; Vieira; Ferraz, 2022; Ramos; Souza; Matos, 2021). Ainda assim, as pesquisas disponíveis não autorizam estabelecer uma lista completa de LIS em uso nas escolas da tríplice fronteira, nem determinar a distribuição de Libras, Língua de Sinais Colombiana e Língua de Sinais Peruana entre estudantes individuais. As diferenças entre línguas nacionais de sinais constituem outra dimensão do multilinguismo regional, mas seu uso efetivo por alunos de determinada instituição necessita de investigação própria. Reconhecer a fronteira como espaço plurilíngue não equivale a supor automaticamente multilinguismo pessoal em cada estudante.

A documentação das formas BARCO e PESCAR na LOKS acrescenta uma dimensão concreta à tese da não oposição: práticas do cotidiano e distinções morfológicas podem ser registradas e valorizadas na escola sem impedir o aprendizado da Libras. A comparação fonológica da LTS, por sua vez, permite visualizar a autonomia linguística em diferenças mínimas dos sinais; o glossário Ka'apor mostra a importância da documentação produzida com as comunidades. Juntas, essas fontes oferecem critérios para pesquisa e para formação docente, não um dicionário geral de sinais indígenas a ser aplicado indiscriminadamente (Santos, 2023; Abreu, 2023; Projeto Lucinda, s. d.).

A originalidade do argumento está, portanto, menos na defesa genérica da diversidade que na recusa de uma falsa alternativa. Se a Libras é um direito, não pode ser retirada do projeto educativo em nome da valorização de sinais indígenas. Se as LIS e os repertórios comunitários integram histórias linguísticas de estudantes e povos, não podem ser apagados em nome da oferta de Libras. As duas proposições se sustentam mutuamente quando a educação é concebida como ampliação de possibilidades de expressão e pertencimento. A fronteira torna essa exigência especialmente visível porque ali os limites entre línguas, povos e instituições não se apresentam como divisões rígidas na experiência cotidiana.

A não oposição demanda, enfim, uma concepção de escola em que o acesso a conhecimentos universais não seja condicionado à perda da memória comunitária. Para estudantes indígenas surdos, isso implica reconhecer que suas formas de participação podem relacionar a cultura surda a experiências de parentesco, território, língua e história indígena. A educação bilíngue precisa assegurar interlocução em Libras, ensino consistente de português escrito e vínculos com sinalizadores surdos; simultaneamente, deve abrir condições para a circulação de línguas de sinais e práticas comunitárias, sempre que presentes e reconhecidas pelos próprios sujeitos. A mediação entre esses horizontes não será resolvida apenas por

documentos normativos, mas por decisões pedagógicas verificáveis e relações institucionais de respeito.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a educação bilíngue de surdos na tríplice fronteira Brasil–Colômbia–Peru a partir da relação entre identidade linguística, Libras e Línguas Indígenas de Sinais. A revisão permitiu sustentar que a afirmação da Libras como direito educacional e o reconhecimento dos repertórios sinalizados indígenas não constituem projetos incompatíveis. A incompatibilidade surge quando uma língua é utilizada como critério de anulação das demais, negando experiências comunicativas já presentes na vida dos estudantes. A não oposição, aqui defendida, não pretende igualar todos os sistemas nem desconsiderar os requisitos da educação bilíngue; orienta a organização do ensino para a ampliação de direitos sem substituição identitária compulsória.

As pesquisas brasileiras sobre línguas de sinais Ka'apor, Terena e outros repertórios comunitários demonstram a necessidade de diferenciar graus de documentação linguística e reconhecer a importância social dos sinais em seus contextos de uso. No Alto Solimões, o trabalho sobre sinais Omágua-Kambeba oferece evidência regional especialmente pertinente, enquanto a investigação educacional de Tabatinga mostra a heterogeneidade de origens e pertencimentos entre estudantes surdos acompanhados em 2017. Não foi possível, a partir desse conjunto, comprovar a presença de uma LIS específica entre todos os estudantes indígenas surdos do município; tampouco seria rigoroso tratar como conhecidos seus percursos individuais de aquisição da linguagem. Essa limitação delimita o alcance das conclusões, sem enfraquecer a defesa de políticas capazes de reconhecer o que ainda precisa ser conhecido.

Defendemos, em consequência, que a organização de práticas pedagógicas não substitutivas deve considerar quatro exigências interligadas: conhecer os repertórios efetivamente utilizados pelos estudantes; assegurar acesso consistente à Libras e ao português escrito no âmbito da modalidade; envolver pessoas surdas indígenas, famílias e comunidades nas escolhas de mediação e documentação; e avaliar a aprendizagem sem reduzir identidades a competências em uma única língua. As diretrizes nacionais de educação indígena e a política de educação bilíngue de surdos precisam dialogar nesses pontos, pois a separação administrativa entre direitos não corresponde à experiência dos sujeitos que os vivem simultaneamente.

A tríplice fronteira revela, com especial intensidade, que uma língua pode abrir caminhos sem fechar aqueles já percorridos. A escola não precisa escolher entre o reconhecimento da Libras e a preservação das identidades linguísticas indígenas. Precisa reconhecer que a educação bilíngue, em territórios plurais, se realiza plenamente quando o acesso a novas formas

de expressão não exige o silenciamento de outras. Como agenda de pesquisa, permanece necessário documentar, com protagonismo indígena e surdo, as práticas sinalizadas em comunidades do Alto Solimões e investigar como estudantes, famílias e professores negociam essas relações no cotidiano escolar. O que a revisão permite afirmar, desde já, é que a legitimidade do direito linguístico não depende de apagar a diferença para torná-la administrável.

REFERÊNCIAS

ABREU, Walber Gonçalves de. Análise fonológica comparativa da Língua Terena de Sinais e da Língua Brasileira de Sinais. Cadernos de Linguística, v. 4, n. 2, 2023. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/684. Acesso em: 22 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_12.pdf. Acesso em: 22 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 22 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 22 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Marco referencial de equidade na educação: políticas de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/politicas-educacao-bilingue-de-surdos.pdf. Acesso em: 22 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – PNEBS. Diário Oficial da União: seção 1, edição extra C, Brasília, DF, 3 jul. 2026. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/07/2026&jornal=602&pagina=1. Acesso em: 22 nov. 2026.

COELHO, Luciana Lopes; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A interface entre educação escolar indígena e a educação de surdos no MS. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e124017, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236124017vs01.

COELHO, Luciana Lopes; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CRUZ-ALDRETE, Miroslava. Comunidades indígenas e as línguas de sinais: os desafios do ensino bilíngue para indígenas surdos. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas, v. 22, e022016, 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8670372.

GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. Epistemologias azuís das línguas de sinais indígenas. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 24, n. 4, p. 811-825, 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669296.

IBGE. Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf. Acesso em: 22 nov. 2026.

MENEZES, Reinaldo Oliveira; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Línguas de sinais em comunidades indígenas: revisão de literatura. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, 2026. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v28i00.8677807.

MUSSATO, Michelle Sousa; CAMESCHI, Claudete. Bilinguismo para surdo. Bilinguismo para indígena. Como (deve) se configura(r) o universo linguístico de um surdo indígena? The ESPecialist, São Paulo, v. 41, n. 1, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a12.

PINHEIRO, Viviane da Silva; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas. Entre silêncios e resistências: cultura, identidade e língua na educação de surdos indígenas no Brasil – uma análise à luz da Teoria Multissistêmica. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, 2026. DOI: https://doi.org/10.14393/DLv20a2026-39.

PROJETO LUCINDA. Ka'apor: glossário e narrativas pessoais. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://projetolucinda.com.br/kaapor/. Acesso em: 22 nov. 2026.

RAMOS, Alice de Lima; SOUZA, Maria Francisca Nunes de; MATOS, Maria Almerinda de Souza. Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos: os desafios no processo ensino e aprendizagem em Tabatinga – AM. Anuário do Instituto de Natureza e Cultura, Benjamin Constant, v. 4, p. 319-325, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/download/10839/7957/30450. Acesso em: 22 nov. 2026.

SANTOS, Marcos Roberto dos. O povo da água: a emergência da Língua Omágua-Kambeba de Sinais, uma descrição multimodal. 2023. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/49306. Acesso em: 22 nov. 2026.

SANTOS, Marcos Roberto dos; VIEIRA, Viviane Cristina; FERRAZ, Janaína de Aquino. Navegantes do Solimões: a emergência de sinais Omágua-Kambeba à luz da análise de discurso crítica. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas, v. 22, e022007, 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8667953.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas, v. 22, e022004, 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8667592.

VILHALVA, Shirley; ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. Educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais. LínguaTec, Bento Gonçalves, v. 7, n. 1, p. 348-359, 2022. DOI: https://doi.org/10.35819/linguatec.v7.n1.5989.

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos. Língua Indígena Pataxó de Sinais: um enfoque na formação escolar dos indígenas pataxós surdos. 2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2024/05/Dissertação-David-Kaique-Rodrigues-PPGREC.pdf. Acesso em: 22 nov. 2026.

UESB. A importância da Língua Indígena Pataxó de Sinais na formação escolar dos alunos indígenas pataxós surdos. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www.uesb.br/noticias/a-importancia-da-lingua-indigena-pataxo-de-sinais-na-formacao-escolar-dos-alunos-indigenas/. Acesso em: 22 nov. 2026.

WIKIPÉDIA. Língua de sinais Ka'apor brasileira. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_sinais_Ka%27apor_brasileira. Acesso em: 22 nov. 2026.