

Singularidad Lingüística, Humanización y Colonialidad: Formación del Sujeto Indígena Sordo en Brasil

Paulo Vinicius Trevisan¹ Terezinha Oliveira²
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro³

Resumo

Contexto: A formação do sujeito indígena surdo no Brasil é um desafio, cuja compreensão exige situá-la no âmbito teórico e empírico, a partir de perspectivas históricas, filosóficas e culturais que evidenciam como a singularidade linguística, os processos de humanização e as dinâmicas de colonialidade moldam seus modos de existência e significação. **Objetivo:** Este estudo objetiva compreender de que maneira processos históricos, sociais e culturais influenciam a construção identitária e linguística do indígena surdo no Brasil. **Justificativa:** Parte-se do problema relativo à invisibilização linguística e cultural dos indígenas surdos, historicamente submetidos a processos de marginalização e silenciamento, o que justifica a relevância da investigação no campo das políticas educacionais inclusivas e interculturais. **Metodologia:** A pesquisa segue o princípio metodológico de revisão bibliográfica de caráter analítico-interpretativo, fundamentada no método histórico-social, com análise de produções acadêmicas nacionais sobre povos indígenas surdos, Línguas Indígenas de Sinais (LIS) e Libras, articuladas a referenciais clássicos da filosofia moderna e contemporânea. **Resultados:** Os resultados indicam que a formação do indígena surdo se configura como um espaço de tensões entre colonialidade e emancipação, no qual a educação bilíngue e intercultural emerge como elemento central para a valorização das identidades e dos saberes desses sujeitos. **Reflexões Gerais:** A análise evidencia que tais identidades foram historicamente marcadas por processos de colonização, imposição cultural e exclusão educacional, ao mesmo tempo em que se constituem espaços de resistência, negociação intercultural e reivindicação de direitos linguísticos. Assim, conclui-se que o reconhecimento das Línguas Indígenas de Sinais e a revisão de currículos e práticas pedagógicas são fundamentais para a promoção de processos de inclusão e humanização. **Prospectiva:** Sugere-se que futuras pesquisas investiguem a documentação e sistematização das línguas indígenas de sinais, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que fortaleçam o reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas surdos. **Palavras-chave:** Educação Indígena, Educação Inclusiva, Diversidade Linguística, Fundamentos da Educação, Sujeito Indígena Surdo.

Linguistic Singularity, Humanization and Coloniality: the Formation of the Deaf Indigenous Subject in Brazil

Abstract

Context: The formation of the deaf indigenous subject in Brazil is a challenge, the understanding of which requires situating it within theoretical and empirical domains, from historical, philosophical, and cultural perspectives that highlight how linguistic singularity, processes of humanization, and the dynamics of coloniality shape their modes of existence and signification. **Objective:** This study aims to understand how historical, social, and cultural processes influence the identity and linguistic construction of the deaf indigenous individual in Brazil. **Rationale:** It is based on the problem of the linguistic and cultural invisibilization of deaf indigenous peoples, who have historically been subjected to processes of marginalization and silencing. This justifies the relevance of this research to the field of inclusive and intercultural educational policies. **Methodology:** This study is based on an analytical-interpretative bibliographic review, grounded in the historical-social method. It analyzes academic productions on deaf indigenous peoples, Indigenous Sign Languages (LIS), and Brazilian

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. E-mail: pauloviniustrevisan81@gmail.com

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. E-mail: toliveira@uem.br

³ Universidade Estadual de Maringá (UEM)/ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Brasil. E-mail: nalgfavar@uem.br

Sign Language (Libras), articulated with classical references from modern and contemporary philosophy. **Results:** The results indicate that the formation of the deaf indigenous individual constitutes a space of tension between coloniality and emancipation, in which bilingual and intercultural education emerges as a central element for the valorization of these individuals' identities and knowledge. **General Reflections:** The analysis shows that such identities have been historically marked by processes of colonization, cultural imposition, and educational exclusion, while simultaneously constituting spaces of resistance, intercultural negotiation, and the assertion of linguistic rights. Thus, it is concluded that the recognition of Indigenous Sign Languages and the revision of curricula and pedagogical practices are fundamental for promoting processes of inclusion and humanization. **Prospects:** Further research is recommended to address the documentation and systematization of Indigenous Sign Languages, as well as to develop pedagogical strategies that recognize and value the cultural and linguistic specificities of deaf indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Education, Inclusive Education, Linguistic Diversity, Foundations of Education, Deaf Indigenous Subject.

Singularidad Lingüística, Humanización y Colonialidad: Formación del Sujeto Indígena Sordo en Brasil

Resumen

Contexto: La formación del sujeto indígena sordo en Brasil es un desafío cuya comprensión exige situarla en el ámbito teórico y empírico, desde perspectivas históricas, filosóficas y culturales que evidencian cómo la singularidad lingüística, los procesos de humanización y las dinámicas de colonialidad moldean sus modos de existencia y significación. **Objetivo:** Este estudio tiene como objetivo comprender cómo los procesos históricos, sociales y culturales influyen en la construcción identitaria y lingüística del indígena sordo en Brasil. **Justificación:** Se parte del problema de la invisibilización lingüística y cultural de los pueblos indígenas sordos, históricamente sometidos a procesos de marginación y silenciamiento. Esto justifica la relevancia de esta investigación para el campo de las políticas educativas inclusivas e interculturales. **Metodología:** Este estudio se basa en una revisión bibliográfica, analítico-interpretativa, fundamentada en el método histórico-social. Analiza producciones académicas sobre pueblos indígenas sordos, Lenguas de Señas Indígenas (LSI) y Libras, articuladas con referentes clásicos de la filosofía moderna y contemporánea. **Resultados:** Los resultados indican que la formación del indígena sordo se configura como un espacio de tensiones entre colonialidad y emancipación, en el que la educación bilingüe e intercultural emerge como un elemento central para valorar sus identidades y saberes. **Reflexiones Generales:** El análisis evidencia que dichas identidades han sido históricamente marcadas por procesos de colonización, imposición cultural y exclusión educativa, al tiempo que se constituyen en espacios de resistencia, negociación intercultural y reivindicación de derechos lingüísticos. Así, se concluye que el reconocimiento de las Lenguas de Señas Indígenas y la revisión de currículos y prácticas pedagógicas son fundamentales para promover procesos de inclusión y humanización. **Prospectiva:** Se recomienda que futuras investigaciones aborden la documentación y sistematización de las Lenguas de Señas Indígenas, así como el desarrollo de estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren las especificidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas sordos.

Palabras clave: Educación Indígena, Educación Inclusiva, Diversidad Lingüística, Fundamentos de la Educación, Personas Indígenas Sordas.

1. INTRODUÇÃO

Refletir acerca do ser humano implica reconhecer que esse processo não corresponde a um desenvolvimento evolutivo, mas, sim, a uma construção histórica, política e cultural permeada por relações de poder que moldam a vida social. À luz de Marx (2017), a constituição do humano se dá nas formas concretas de produção da existência, nos modos de organização coletiva e nas disputas que estruturam a sociedade.

Com base em More (2004), Mandeville (2017), Voltaire (2013) e Marx (2017), é possível compreender como suas reflexões acerca do trabalho, da moral, da sociedade e da forma-

ção humana oferecem subsídios para problematizar os processos históricos que moldaram a constituição dos sujeitos. Nessa perspectiva, a formação humana, na história, foi permeada por dinâmicas de colonização e por dispositivos educativos que, sustentados por uma lógica hegemônica, instituíram modelos de humanidade considerados legítimos, civilizados e superiores. Esses mecanismos produziram hierarquias, silenciamentos e exclusões que ainda estruturam as concepções contemporâneas de sujeito e educação. Esses processos incidiram de forma desigual sobre distintos grupos sociais, sobretudo naqueles que se situam fora dos referenciais ocidentais de racionalidade, língua e cultura, revelando a persistência de assimetrias históricas que acompanham a produção da vida social.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski (2001) destaca que a constituição humana ocorre mediante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a linguagem o principal mediador da consciência e da vida social. Ademais, o autor salienta que é por meio de signos, práticas comunicativas e sistemas simbólicos elaborados coletivamente que a pessoa internaliza saberes, organiza sua atividade e atribui significados ao mundo. Desse modo, cada grupo social produz conhecimentos e formas linguísticas que expressam sua história, seus valores e suas cosmologias.

O objetivo deste estudo é analisar como a singularidade linguística, os processos de humanização e as dinâmicas de colonialidade constituem a formação do sujeito indígena surdo no Brasil, partindo da premissa de que essa constituição é histórica, política e socialmente situada, mediada por dimensões culturais e filosóficas que moldam modos de existência e significação.

Para desenvolver nossa análise, o estudo recorre às obras de referência da filosofia moderna e contemporânea, em especial a More (2004), Mandeville (2017), Voltaire (2013) e Marx (2017). O propósito é compreender de que modo suas reflexões sobre trabalho, moral, sociedade e formação humana, em diálogo com autores atuais, como Vilhalva (2009), Strobel (2008), dentre outros, contribuem para repensar o lugar do Indígena surdo no contexto educacional contemporâneo. O diálogo crítico com esses autores permite evidenciar como determinados ideais de civilidade, racionalidade e organização social foram historicamente constituídos e, ao mesmo tempo, utilizados para legitimar hierarquias culturais, linguísticas e epistemológicas.

Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em leitura analítica, identificação de categorias filosóficas e articulação crítica entre fundamentos clássicos e demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, a singularidade linguística do indígena surdo é compreendida como resultado da interseção entre línguas de sinais indígenas, Libras, português, línguas orais da etnia e repertórios comunicativos comunitários, revelando a complexidade e a riqueza de seus processos formativos.

No primeiro momento do estudo, tecemos considerações sobre a construção identitária, linguística e sociocultural dos indígenas surdos entre os séculos XV e XXI, analisando-a como um processo marcado pela colonização, pela imposição cultural e por dinâmicas de resistência (Ribeiro, 1995); fatores aos quais se somaram, posteriormente, políticas de normalização da surdez, intensificadas após o Congresso de Milão, em 1888. No século XXI, com o reconhecimento da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), ampliam-se as possibilidades de afirmação linguística e cultural desses sujeitos (Strobel, 2008; Skliar, 1998; Brasil, 1988).

Para fundamentar essa reflexão, recorreremos a obras de autores clássicos, já mencionados, por oferecerem bases teóricas para repensar o lugar do surdo, em especial o indígena surdo, aliando essa discussão às produções de autores que pesquisam sobre os povos indígenas surdos no cenário educacional contemporâneo. Nesse primeiro momento, portanto, buscamos compreender como esses referenciais filosóficos podem iluminar a análise histórica e crítica das experiências e desafios vivenciados por indígenas surdos ao longo dos séculos.

Em seguida, abordamos a singularidade linguística, a humanização e a colonialidade na formação da pessoa indígena surda no Brasil, articulando os impactos históricos da colonização às especificidades linguísticas e identitárias desses sujeitos. Para tal, são abordadas reflexões de More (2004), Mandeville (2017), além de outros autores que dialogam com a cultura surda indígena. O *corpus* teórico foi definido por sua relevância histórica e consistência conceitual, contemplando autores que problematizam a educação de surdos, a inclusão, a identidade linguística e a justiça social.

Assim, propomo-nos a evidenciar as tensões entre reconhecimento e apagamento do indígena surdo, destacando como suas línguas e saberes foram historicamente marginalizados e como, ainda hoje, permanecem em disputa. Ao enfatizar sua singularidade linguística e cultural, o objetivo é contribuir para a construção de políticas educacionais mais inclusivas, bem como para a valorização de epistemologias que legitimem e fortaleçam as experiências e conhecimentos desses sujeitos.

2. INDÍGENAS SURDOS E SUA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, LINGUÍSTICA E SOCIOCULTURAL ENTRE OS SÉCULOS XV A XXI

A relação entre língua e humanização acompanha a própria constituição histórica das sociedades humanas. No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski (2001) afirma que a linguagem se configura como instrumento simbólico fundamental, pois, ao mediar as interações sociais, possibilita à pessoa transformar a realidade objetiva e a si próprio, promovendo a formação das funções psicológicas superiores. Nessa mesma direção, Leontiev (1978) destaca que a língua é produto da atividade social, historicamente organizada, sendo

simultaneamente meio de comunicação, forma de consciência e elemento estruturante da vida coletiva. Assim, a língua ultrapassa a condição de recurso comunicativo, constituindo-se como o espaço simbólico por meio do qual os grupos humanos produzem, compartilham e reelaboram significados, orientando modos de agir, sentir e compreender o mundo.

Historicamente, a língua foi também um instrumento de poder. A partir da modernidade europeia, obras como *Galateo* (Della Casa, 1999) e *Civilidade pueril* (Roterdã, 2008) evidenciam o surgimento de normas de conduta, etiqueta e disciplinamento moral, que transformaram a linguagem em critério de distinção social e de controle dos corpos. A civilidade europeia, longe de ser um processo neutro, construiu padrões de comportamento que seriam posteriormente impostos a outros povos durante as expansões coloniais.

Ademais, é preciso reconhecer que, ao longo da história, a língua também atuou como instrumento de poder e de regulação social, articulando-se às formas materiais de produção e às relações de dominação. À luz de Marx (2017), a linguagem participa do processo de construção das ideias e valores que expressam os interesses das classes dominantes, contribuindo para a manutenção da ordem social e para a naturalização das hierarquias existentes. Nesse sentido, compreender a linguagem como prática social permite evidenciar seu papel na constituição de subjetividades, na legitimação de desigualdades e na reprodução de mecanismos de controle cultural e político.

O autor argumenta que as ideias dominantes de cada época correspondem aos interesses da classe dominante, estendendo-se também à linguagem, que opera como meio de difusão, legitimação e naturalização dessas ideias no corpo social (Marx, 2017). Essa compreensão evidencia que a linguagem verbal, escrita ou gestual, participa ativamente da construção de subjetividades e da regulação dos comportamentos sociais. Nesse sentido, ao avançarmos para a modernidade europeia, observa-se que obras normativas como *Galateo ou dos costumes*, de Della Casa (1999), e *Civilidade pPueril*, de Roterdã (2008), desempenharam papéis centrais na consolidação de códigos de conduta alinhados aos valores morais hegemônicos.

Segundo Gramsci (2007), os modelos hegemônicos referem-se aos modos pelos quais determinados grupos sociais produzem e difundem uma direção intelectual e moral que se naturaliza na sociedade, orientando concepções de mundo, práticas pedagógicas e critérios de legitimidade do conhecimento. No campo educacional, esses modelos operam como mecanismos de consenso, fazendo com que interesses particulares sejam percebidos como universais, orientando currículo, valores e formas de linguagem, contribuindo para a manutenção da ordem social vigente.

Esses tratados prescrevem o controle rigoroso dos gestos, das formas de falar, das expressões faciais e da postura corporal, evidenciando que a linguagem deveria ser disciplinada para garantir compostura, autocontrole e conformidade social. À luz de Marx (2017), é

possível compreender esses manuais de civilidade como dispositivos que contribuem para a reprodução de uma ordem social específica, na qual a linguagem é mobilizada para moldar o indivíduo segundo padrões considerados legítimos e desejáveis pela classe dominante. Isso porque os padrões de civilidade não são neutros ou espontâneos, mas historicamente estabelecidos e difundidos sob a influência da cultura europeia, consolidando-se como referências normativas de comportamento e distinção social (Marx, 2017; Della Casa, 1999; Roterdã, 2008).

Ao instituírem regras minuciosas de convivência, essas obras transformaram a linguagem em marcador de distinção social, definindo padrões que distinguiam o ‘civilizado’ do ‘incivilizado’. Della Casa (1999) enfatiza a importância de uma fala moderada, polida e socialmente aceita, ao passo que Roterdã (2008) reforça a necessidade de disciplinar o corpo e as interações cotidianas desde a infância, demonstrando como a civilidade europeia se construiu a partir de práticas sistemáticas de normatização discursiva e comportamental. Afinal, naquele momento, as pessoas retomavam a vida nas cidades e necessitavam de regras de conduta para conviverem entre si. Tratava-se, portanto, de uma necessidade histórica do cenário europeu. Essas prescrições não apenas buscavam orientar a vida social, mas também legitimavam processos de hierarquização cultural que, posteriormente, seriam projetados sobre outros povos no contexto da expansão colonial.

Nesse cenário, a influência da cultura europeia sobre a realidade social indígena não se limitou aos povos ouvintes das comunidades originárias do país, alcançando também os indígenas surdos que, em meio a esse processo histórico, foram sistematicamente invisibilizados. Tal invisibilização decorre de uma ideologia excludente, intrínseca à ordem social dominante, que desconsiderava a diferença linguística e cultural como dimensão legítima da experiência humana (Marx, 2017; Strobel, 2008).

A construção identitária dos indígenas surdos no Brasil configura-se como um processo profundamente complexo, marcado pela intersecção de pertencimentos étnicos, linguísticos, culturais e comunitários, simultaneamente atravessados por dinâmicas educacionais e políticas que se intensificaram entre os séculos XV a XXI. Strobel destaca que há uma diversidade entre os próprios surdos, sendo necessário atentarmos para vários fatores, já que há “[...] sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (Strobel, 2008, p. 29).

Conforme a autora, essas múltiplas dimensões identitárias não emergem de forma isolada, mas resultam de trajetórias históricas marcadas pela presença de um modelo europeu de sociedade, já consolidado política, educacional e socialmente, que incidiu diretamente sobre os modos de vida, as línguas e os sistemas simbólicos dos povos originários.

Nessa perspectiva, Giroletti (2008) destaca que compreender a formação dos indígenas surdos implica em ‘reler’ a história, tanto dos povos indígenas quanto das comunidades surdas, reconhecendo que muitos vestígios da colonização permanecem inscritos em práticas culturais, relações sociais e formas contemporâneas de organização comunitária. Como aponta a autora, essas marcas não desaparecem, mas continuam a atuar como forças estruturantes na experiência identitária desses sujeitos, especialmente no que tange à manutenção da língua, dos valores comunitários e das formas de pertencimento.

Assim, “[...] o povo indígena carrega identificações culturais de um passado recente, que está nos traços, nas características físicas, na língua nativa e no jeito constante de buscar sua identidade, pois é cobrado para tal” (Giroletti, 2008, p. 32). No caso dos indígenas surdos, essa cobrança assume contornos ainda mais profundos, pois envolve a articulação simultânea entre o reconhecimento da identidade indígena e da identidade surda, ambas historicamente mediadas por disputas sociopolíticas relacionadas à língua, à diferença e ao exercício da cidadania.

Compreender o significado de identidade, portanto, requer reconhecer que se trata de um processo constituído por interpretações culturais, que se reorganiza continuamente nas relações sociais e nos espaços educativos, sendo a escola um foco de nova construção. Diante desse contexto, Giroletti (2008, p. 33) afirma que é imprescindível atentarmos para as distintas “[...] interpretações culturais, pensar a identidade por processos educativos, tendo a escola como referência, como foco de uma nova construção”. Entretanto, esse processo não ocorreu de forma linear.

A partir do século XVI, com a chegada dos padres jesuítas e a intensificação das práticas de catequização, as características identitárias originárias dos povos indígenas foram progressivamente desconsideradas, em um processo de imposição cultural e religiosa que visava à sua integração ao modelo civilizatório europeu (Ribeiro, 1995).

A imposição de uma nova língua, novos valores religiosos e novas formas de organização social, advindas da cultura europeia (colonizador), resultou em um profundo processo de silenciamento e apagamento cultural, no qual a língua nativa, a cosmologia e os modos de viver dos povos originários (colonizado) foram sistematicamente negados. Essas relações entre colonizador e colonizado constituíram-se, como afirma Giroletti (2008), em um ‘campo dinâmico de negociações’, estruturado pelos interesses econômicos, políticos e religiosos europeus, manifestados no desejo de domínio, riqueza e expansão territorial.

Conforme registra a autora, esse jogo de interesses “[...] diz respeito às relações estabelecidas e aos desejos do outro, em ação conjunta, que é interpretada, olhada e configurada num campo dinâmico de negociações, entre o eu, o outro e os outros” (Giroletti, 2008, p. 33). No contexto colonial brasileiro, esse processo se intensificou com a exploração das comunidades indígenas como força de trabalho e com a apropriação de seus territórios,

configurando um regime de subalternização que deixou marcas profundas na constituição identitária dos povos indígenas e, de forma particular, dos indígenas surdos.

O estudo de Giroletti (2008), ao tomar os povos Kaingang como recorte empírico, justifica-se pela presença significativa dessa etnia na região Sul do Brasil e pela existência de sujeitos surdos em suas comunidades, o que possibilita a análise das interações entre cultura indígena, cultura surda e escolarização. Isso evidencia que essas dinâmicas se intensificaram a partir do século XIX.

Em 1840, durante a colonização dos Campos de Palmas, autoridades brasileiras passaram a estabelecer alianças com lideranças Kaingang que aceitavam colaborar com processos de ‘pacificação’, termo que, na prática, significava a subjugação e o extermínio de grupos indígenas resistentes.

A partir de 1840, com a colonização dos campos de Palmas, as autoridades nacionais e províncias passaram a negociar com alguns Kaingang que faziam a pacificação e o extermínio de grupos dos povos Indígenas com os não-índios. Houve na época honrarias a quem tivesse a liderança de comandar os grupos a favor dos brancos. Muitos títulos de Hierarquia Militar foram dados a índios, além de armamentos e remuneração financeira. [...] os índios colaboradores receberam o título de ‘Capitão’ (Giroletti, 2008, pp. 46-47).

Esse processo revela que, a partir do século XIX, as atividades tradicionais de caça, pesca e coleta passaram a coexistir com novos mecanismos de sobrevivência impostos pelo contato interétnico. Tais mecanismos configuraram-se como estratégias políticas e adaptativas diante da violência colonial, implicando alianças táticas, reconfiguração das lideranças tradicionais e incorporação parcial ao aparato estatal. Essas dinâmicas evidenciam não apenas submissão, mas processos complexos de negociação e resistência em contextos marcados por relações assimétricas de poder e pela reprodução da ordem social dominante (Marx, 2017; Ribeiro, 1995).

A militarização de lideranças indígenas, prática inexistente nos sistemas sociopolíticos originários, ilustra a profunda influência da organização europeia e da lógica capitalista nas relações intertribais e nas estruturas de autoridade.

Como afirma Marx (2017, p. 351), na obra *O capital*, “[...] a produção de mais-valor relativo pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho [...]”, o que implica que apenas quem se insere plenamente na lógica produtiva é reconhecido como sujeito social, além de demonstrar que o capitalismo nascente se sustentou na imposição violenta de uma nova ordem produtiva, moral e linguística. Diante desse contexto, os povos indígenas foram submetidos a processos de evangelização, apagamento cultural e substituição de seus repertórios simbólicos. A língua tornou-se arma de colonização.

Montesquieu (2009), em *Cartas persas*, utiliza o estranhamento como estratégia crítica para revelar as contradições morais e políticas da sociedade europeia, evidenciando

como o ideal de ‘civilização’ pode mascarar práticas de dominação e desigualdade. Voltaire (2013), por sua vez, em *Cândido, ou o otimismo*, ironiza a visão eurocêntrica e denuncia a violência, a intolerância e o colonialismo que sustentam o suposto progresso europeu.

Esse percurso histórico permite compreender que a língua, seja oral, escrita ou gestual, participa tanto da constituição humana quanto da colonialidade que ainda opera na sociedade brasileira. Para os povos indígenas surdos, essa dinâmica torna-se ainda mais complexa, pois envolve a coexistência de línguas orais indígenas, Línguas Indígenas de Sinais (LIS), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além das pressões históricas do oralismo e da normalização auditiva. Pode-se afirmar que essas influências persistiram na

[...] segunda metade do século XIX e até hoje, os Kaingang usam os termos de Hierarquia Militar para designar suas autoridades internas. Alguns índios se destacaram [...] como o Major Vitorino Kondá [...] considerado pelos brancos como um dos desbravadores da região oeste de SC (Giroletti, 2008, p. 47).

Tal evidência demonstra a continuidade histórica de práticas introduzidas pelo colonizador, evidenciando uma reconfiguração cultural profunda que atinge tanto a estrutura social quanto às expressões simbólicas dos povos indígenas.

Outro ponto a ser observado é o processo de negociação, o qual só é possível por meio da comunicação. Assim, essa troca de informações entre culturas que possuem línguas distintas só é possível a partir do conhecimento ou domínio de uma língua em detrimento a outra, neste caso, a europeia sobre a kaingang. Oliveira (2018, p. 35) afirma que “[...] ao chegarem ao Brasil, os jesuítas sentiram a necessidade de aprender a língua dos indígenas do litoral brasileiro, a comunicação era essencial para o êxito da colonização e catequização”. Tal dinâmica revela que o aprendizado linguístico não se configurava como reconhecimento da alteridade, mas como estratégia de efetivação do projeto colonizador.

Essas ações constituem reflexos da cultura de dominação exercida pelos europeus sobre os povos indígenas, cujas implicações estruturais permanecem presentes até a contemporaneidade (Giroletti, 2008).

Isso demonstra a mudança cultural dos povos indígenas, sob influência dos povos não indígenas, impregnados por relações de poder, pelo capital e por mecanismos de controle social. Assim, a autora destaca que essa mudança de comportamento dos povos indígenas se dá devido a influências de comportamentos de outras culturas, neste caso a eurocêntrica, em que “[...] o sujeito cultural colonizado reproduz, como numa mímica, a figura do colonizador” (Giroletti, 2008, p. 32).

A autora também salienta que os “[...] colonizados foram atingidos na cultura, sendo influenciados por outras etnias que no seu bojo também trouxeram suas culturas. As narrativas destes povos nos mostram que os indígenas foram tratados como inferiores por estas outras culturas” (Giroletti, 2008, p. 52).

Isso traça uma trajetória de controle e desconstrução das culturas indígenas ouvintes e, em consequência, também da cultura indígena surda, ainda silenciada e incompreendida devido a princípios religiosos que subsidiaram a organização cultural das comunidades tribais, bem como em virtude dos ideais europeus a respeito da comunidade surda, neste caso, do indígena surdo.

Nesse contexto, a desconstrução cultural reafirma as desigualdades estruturais próprias da sociedade capitalista. Em *Utopia*, Thomas More (2004) descreve uma sociedade ideal fundada na igualdade, na partilha e na racionalidade coletiva, na qual a educação assume papel central como recurso comum e meio fundamental de orientação ética e convivência social. Contudo, ao afirmar tratar-se de “[...] uma nação que supera quase todas as outras pela cultura e civilização” (More, 2004, p. 48), o autor mobiliza um critério comparativo que estabelece um parâmetro de superioridade civilizatória.

Essa noção de ‘superação’ pela cultura e pela civilização, ainda que vinculada a um ideal utópico de igualdade interna, pode reproduzir uma lógica hierarquizante semelhante àquela que sustentou processos históricos de dominação. Conforme analisa Gramsci (2007), determinadas concepções de mundo consolidam-se como hegemônicas ao se apresentarem como universais, convertendo valores particulares em padrões normativos e naturalizando hierarquias culturais. Nesse movimento, a ideia de superioridade civilizatória opera como mecanismo simbólico de legitimação da desigualdade.

Na formação social brasileira, conforme demonstra Ribeiro (1995), a retórica da civilização foi mobilizada como fundamento ideológico da colonização, classificando os povos indígenas como inferiores ou atrasados e justificando intervenções sobre seus territórios, culturas e línguas. Ao estabelecer parâmetros de superioridade cultural, evidencia-se, portanto, a contradição entre o discurso universal de igualdade e as práticas históricas de dominação que, em nome da civilização, legitimaram a subalternização linguística e cultural dos povos indígenas, processo que, conforme evidencia Giroletti (2008), também incide sobre as comunidades indígenas surdas, aprofundando sua invisibilização histórica.

Diante desse percurso histórico, torna-se necessário deslocar a análise do plano exclusivamente estrutural da colonialidade para a dimensão constitutiva do sujeito, compreendendo como a linguagem participa dos processos de humanização e formação social. Assim, ao considerar a complexidade das relações entre língua, cultura e poder no contexto brasileiro, especialmente no que se refere às comunidades indígenas surdas, faz-se imprescindível aprofundar a discussão sobre a singularidade linguística como elemento estruturante da formação humana. É nesse horizonte que se insere o próximo tópico, no qual busca compreender como a experiência linguística específica desses sujeitos se articula aos processos de constituição identitária, escolarização e reconhecimento social da pessoa indígena surda.

3. SINGULARIDADE LINGUÍSTICA E HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO INDÍGENA SURDO NO BRASIL

Se tomarmos apenas a comunidade surda, podemos afirmar que muitos foram os desafios enfrentados ao longo da história, tais como o extermínio e a perseguição durante a Idade Média, a rejeição social e familiar, a negação de sua língua, a marginalização educacional e a imposição de modelos ouvintistas que desconsideravam sua identidade cultural e linguística (Strobel, 2008; Skliar, 1998). A não compreensão da língua de sinais como meio legítimo de comunicação das pessoas surdas implicou limitações significativas no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social desses sujeitos, dificultando o exercício pleno de seu direito à expressão e à participação na vida social.

Entre o século XX e o início do XXI, importantes transformações políticas e educacionais marcaram o cenário brasileiro, especialmente no que se refere ao reconhecimento linguístico e aos direitos educacionais da comunidade surda. Entre tais avanços, destaca-se a emergência dos movimentos surdos e a institucionalização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) regulamenta essa legislação, tornando obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação docente e instituindo diretrizes para o atendimento educacional especializado.

Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) reafirmou a educação bilíngue de surdos como uma modalidade própria, assegurando o direito ao ensino em Libras como primeira língua e à língua portuguesa como segunda. Apesar desses avanços normativos, que ocorreram em meio ao movimento de inclusão educacional, é possível afirmar que “[...] a educação inclusiva ainda é um grande desafio, pois não pode simplesmente ‘juntar’ os alunos, mas deve acontecer de fato e de direito, alterando paradigmas, o que é uma tarefa difícil” (Mercado & Monteiro Paulo, 2024, p. 11).

No caso da comunidade surda, tanto em contextos urbanos quanto indígenas, ainda se enfrentam inúmeras barreiras linguísticas, culturais, pedagógicas e políticas. Esses desafios evidenciam a necessidade de ampliar debates e pesquisas sobre interculturalidade e bilinguismo, pois esses campos apresentam enorme potencial para transformar as condições de acesso, participação e visibilidade desses sujeitos na sociedade e na escola.

Almeida et al. (2024, p. 17) auxiliam no entendimento da singularidade dos sujeitos, ao chamar atenção à importância de se “[...] perceber o sujeito singular como um ser complexo, que traz consigo uma conjuntura de significados que foram construídos de modo processual e que estão sujeitos a mudança”.

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural também contribui para esse debate por compreender a identidade como um processo social e histórico, constituído nas interações. Segundo Giroletti (2008, p. 70), “A representação do sujeito ocorre através da Língua que o identifica e o mostra”.

O indígena surdo, ao participar de diferentes comunidades linguísticas (aldeia, escola, movimentos surdos, família), articula repertórios simbólicos que podem aproximar, distanciar ou tensionar esses espaços.

A literatura clássica europeia pode iluminar essas tensões. Em *Cartas persas*, Montesquieu (2009) evidencia como o contato entre culturas diferentes produz estranhamentos e reposiciona identidades. Na formação do indígena surdo, o trânsito entre mundos, o indígena e o surdo, revela processos semelhantes de deslocamento e reconstrução de sentido. Segundo Strobel (2008, p. 55) “[...] as práticas ouvintistas e/ou de colonização são as manchas na sua história, que é herdada da geração surda antiga até hoje”.

A *Utopia* morusiana, nos instiga a refletir sobre o risco de uma igualdade sem diferença, isto é, de modelos sociais que, ao buscar uniformidade por meio de práticas ouvintistas, rechaçam o reconhecimento da alteridade como dimensão essencial da condição humana. Ainda que More (2004) não trate diretamente da alteridade, nos termos contemporâneos, sua descrição de uma organização social, regulada e orientada por padrões comuns, problematiza limites sociais que regulam condutas, sensibilidades e modos de pertencimento, oferecendo elementos para compreender como normas externas moldam subjetividades. Nesse sentido, sua obra nos alerta sobre os riscos de obscurecer o reconhecimento das diferenças, evidenciando que modelos voltados à homogeneização tendem a reduzir a pluralidade de experiências humanas.

Transpondo essa reflexão para o contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere às práticas ouvintistas, observa-se que a imposição de normas externas pode negar o reconhecimento da singularidade linguística e cultural dos sujeitos surdos. Ao problematizar os limites sociais que regulam condutas, sensibilidades e modos de pertencimento, More oferece elementos para compreender como padrões universalizados moldam subjetividades e, por vezes, invisibilizam a diferença como dimensão constitutiva da condição humana.

No caso de indígenas surdos, expectativas de escolarização, padrões de fala, disciplina corporal e modelos de comportamento atuam como dispositivos que restringem o reconhecimento de suas diferenças linguísticas e culturais. Nesse movimento, também emergem políticas de apagamento: a imposição de currículos monoculturais, a marginalização das línguas indígenas de sinais e a predominância de concepções clínicas sobre a surdez. Essa dinâmica guarda afinidade crítica com a leitura de Mandeville (2017), pois, assim como na *Fábula das abelhas*, a aparência de virtude pode ocultar interesses que sustentam

a própria organização social. Como afirma o autor, “[...] os vícios privados, administrados com habilidade, podem converter-se em benefícios públicos” (Mandeville, 2017, p. 37), indicando que determinadas práticas, embora apresentadas como moralmente justificáveis, podem operar funcionalmente na manutenção de estruturas hierárquicas.

Nessa perspectiva, no campo educacional, discursos de inclusão muitas vezes mascaram práticas que reforçam hierarquias linguísticas e culturais, uma vez que “[...] aquilo que se apresenta como virtude pública pode servir à conservação da ordem estabelecida” (Mandeville, 2017, p. 45). Sob o pretexto de promover a normalização, a eficiência e a homogeneização pedagógica, perpetuam-se mecanismos que desvalorizam a diferença e privilegiam modelos hegemônicos de linguagem e subjetividade. Dessa forma, práticas apresentadas como ‘boas’, ‘neutras’ ou ‘necessárias’, acabam operando como dispositivos de controle que naturalizam a exclusão e limitam o reconhecimento pleno das identidades surdas e das múltiplas tradições linguísticas que compõem o país.

Mandeville (2017) evidencia a hipocrisia moral das sociedades modernas ao mostrar que discursos de virtude e bem comum frequentemente encobrem práticas de dominação e a defesa de interesses particulares. Essa tensão entre aparência de moralidade e manutenção de privilégios ajuda a compreender mecanismos que sustentam a lógica colonial, na qual a retórica civilizatória se articula à imposição de hierarquias raciais, culturais e linguísticas.

Nesse sentido, a leitura de Mandeville (2017) permite problematizar como estruturas de poder se perpetuam sob o véu da moralidade pública, produzindo desigualdades e silenciamentos que afetam, de forma especialmente dura, grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas e, em particular, os indígenas surdos.

Na consideração dos aspectos de escolarização, devemos atentarmos para o fato de que há um espaço de contradição que deve ser explorado. Isso porque

La escuela consiste en un conjunto o entramado de relaciones interpersonales situadas y atravesadas por imaginarios sociales, discursos y prácticas la cultura dominante y variadas expresiones de resistencia o cuestionamiento a esa dominación que, muchas veces, busca invalidar la cultura vivida fuera de las aulas (Rodríguez Arocho, 2020, p. 23).

Importante destacar que as pesquisas a respeito das pessoas indígenas surdas vêm ganhando destaque em relação ao reconhecimento das Línguas Indígenas de Sinais (LIS), sejam elas na modalidade oral, sinalizada e escrita, as quais configuram as diferentes comunidades indígenas e seus integrantes surdos, segundo pesquisas realizadas por Santos (2024). Além disso, essas pesquisas apontam para o entendimento de que as Línguas Indígenas de Sinais carregam elementos culturais específicos de cada etnia. A singularidade linguística do indígena surdo emerge da interseção entre múltiplas matrizes simbólicas: lín-

guas de sinais indígenas, Libras, português, línguas orais da etnia e repertórios comunicativos próprios da comunidade. É possível afirmar que

[...] o Brasil possui também outras línguas de sinais que são raramente registradas; Sendo tais línguas, como as línguas de sinais indígenas, praticadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país, onde cada uma delas traz consigo características culturais e linguísticas variadas,[...] (Vilhalva, 2009, p. 1).

Essa complexidade evidencia que a formação humana desses sujeitos não pode ser reduzida a modelos escolarizados homogêneos. É importante atentar para o fato de que “[...] as línguas de sinais são línguas naturais interna e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem, e porque surgiram da necessidade humana de expressão de suas idéias e sentimentos” (Vilhalva, 2009, p. 17).

Estudos realizados por Santos (2024) ressaltam que, atualmente, foram identificadas cerca de 31 Línguas Indígenas de Sinais. Esse levantamento se deu a partir da leitura de pesquisas realizadas que discutiam sobretudo questões identitárias, mas também culturais e educacionais, não se restringindo a estudos ligados à fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e léxico da língua.

É relevante destacar que, conforme estabelece o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), coordenado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o processo de identificação, catalogação e documentação das línguas brasileiras enquanto referências culturais segue critérios específicos (Brasil, 2010). Segundo esse instrumento, apenas cinco línguas haviam sido oficialmente registradas em seus primeiros anos de implementação, por apresentarem uma estrutura linguística completa, abrangendo aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais, considerados essenciais para o reconhecimento formal de uma língua.

Dentre as línguas indígenas de sinais já catalogadas no Brasil, destaca-se a Língua de Sinais Ka’apor (LSK), que constitui um sistema linguístico autônomo, dotado de gramática própria e fortemente relacionado às práticas culturais do grupo indígena localizado no estado do Maranhão, evidenciando a singularidade linguística e sociocultural dos indígenas surdos (Ferreira-Brito, 2010; Brito & Langevin, 2019).

Estudos indicam que, embora em determinado período se tenha cogitado sua possível extinção, em razão da ausência de registros na literatura científica, pesquisas posteriores comprovam que a língua permanece em uso por surdos e ouvintes em diferentes comunidades Ka’apor (Godoy, 2015, 2020).

No que se refere à emergência histórica da Língua de Sinais Ka’apor (LSK), Soares e Fargetti (2022, p. 5) indicam que

[...] essa língua surgiu, pelo que se sabe, durante a década de 1960, quando ocorreu um surto de boubá neonatal, que ocasionou surdez em todos os recém-nascidos;

espontaneamente, pais e parentes criaram uma língua de sinais para interagirem com seus bebês e, com isso, praticamente toda comunidade se tornou bilíngue, em língua oral e língua de sinais. Não temos notícia sobre a situação do ensino entre os Ka'apor, se propostas de educação escolar têm contemplado a língua de sinais.

Pesquisas atuais indicam que a LSK se desenvolve e se mantém no interior da aldeia como parte da dinâmica sociocomunicativa da própria comunidade, não se configurando como adaptação da Libras ou da língua portuguesa, mas como sistema linguístico autônomo, conforme apontam Ferreira-Brito (2010) e Brito e Langevin (2019).

Durante suas pesquisas, Silva e Quadros (2019) classificam aproximadamente cinco tipos de línguas de sinais, entre elas as indígenas, como a da Aldeia Urubu-Kaapor. Todavia, essa documentação ainda é incipiente e não abarca a totalidade das variantes existentes, o que reforça a necessidade de estudos aprofundados para compreender as estruturas lexicais e socioculturais específicas das línguas indígenas de sinais.

Com base nas classificações propostas por Silva e Quadros (2019) observa-se que o quadro apresentado na Figura 1 sistematiza as línguas de sinais utilizadas por diferentes comunidades indígenas, destacando as etnias já identificadas e o reconhecimento inicial dessas línguas no contexto sociolinguístico brasileiro.

Figura 1 - Etnias indígenas com línguas de sinais emergentes no Brasil

Classificação da língua de sinais segundo (Quadros; Leite, 2013)	Classificação da comunidade surda segundo (Quadros; Silva, 2017)	Autor/pesquisador (ano)	Língua de sinais	Localização regional
Língua de sinais original	Aldeias	Kakamasu (1968) e Ferreira – Brito (1984)	Urubu – Kaapor	Índios Urubu – Kaapor (Maranhão – Brasil)
		Azevedo (2015)	Sateré – Waré	Índios Sateré – Waré (Parintins – Manaus – Brasil)
		Giroletti (2008)	Kaingang	Índios Kaingang (Xanxeré – Santa Catarina – Brasil)
		Vilhalva (2012) Sumão (2014)	Terena	Índios Terena (Mato Grosso do Sul – Brasil)
		Coelho (2011) Vilhalva (2012) Lima (2013)	Guarani – Kaiowá	Índios Terena (Mato Grosso do Sul – Brasil)
		Damasceno (2017)	Pataxó	Índios Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha – Bahia, Brasil)

Fonte: Os autores (2026).

Embora o número de usuários das línguas indígenas de sinais seja reduzido, a busca pelo conhecimento das línguas indígenas de sinais não se fundamenta pelo número de falantes, mas sim pela necessidade de se pensar a língua como instrumento essencial para comunicação entre pares e para a transformação das condições sociais e da própria subjetividade. Assim, Vilhalva (2009, p. 7) alerta para o fato de que “[...] a escola é cruel com as

crianças que diferem da norma [...]", além de indicar a "[...] necessidade de se fazer as adaptações curriculares para que ocorra uma verdadeira inclusão".

As línguas indígenas de sinais, nesse contexto, são instrumentos de mediação do pensamento, da cultura e de transmissão de conhecimento. Apagá-las significa interromper um processo de humanização específico; reconhecê-las implica afirmar direitos, historicidade e formas próprias de produzir sentido. "A LIS é o alicerce para que uma aprendizagem efetiva aconteça durante toda a trajetória educacional do aluno(a) indígena surdo(a). Através dela o indígena surdo pode interagir e manifestar suas experiências culturais, seus ritos, suas danças, seu modo de ser e de se fazer entender" (Santos, 2024, p. 75).

A formação do sujeito indígena surdo no Brasil contemporâneo deve ser compreendida como campo de disputa entre colonialidade e emancipação, entre silenciamento e reconhecimento, entre normalização e singularidade linguística. Importante salientar que

[...] a identidade se estabelece por meio das relações da pessoa com o meio social em que vive. [...] acesso a um contexto social novo, o que possibilita novas interações, aumentando seus conhecimentos em relação a si e aos outros. Na medida em que ela constrói sua autoimagem através das interações que estabelece nos grupos que convive é importante que tenha acesso a um meio rico em interações, que fomente as particularidades de cada componente, que favoreça o reconhecimento das diferenças, aceitando-as e respeitando-as, o que contribui para a harmonia do grupo, possibilita a estruturação da identidade e uma boa percepção de si. Percebemos então, a importância da escolarização dos indígenas surdos e da sua participação ativa nas manifestações identitárias e culturais realizadas dentro da escola e na comunidade (Santos, 2024, p. 77).

O debate exige políticas educacionais interculturais, epistemologicamente pautadas na humanização e na inclusão, bem como a valorização das práticas comunicativas que emergem das comunidades indígenas surdas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do objetivo central desse estudo, compreender como a singularidade linguística, os processos de humanização e as dinâmicas de colonialidade atravessam a constituição do sujeito indígena surdo no Brasil, constata-se que a revisão bibliográfica realizada evidencia a complexidade e a profundidade desse processo formativo. Ao articular referenciais filosóficos, antropológicos, educacionais e dos estudos sobre surdez, o trabalho mostrou que a constituição do sujeito indígena surdo é inseparável das condições históricas e socio-políticas que determinam tanto o acesso às línguas quanto às formas de reconhecimento identitário e cultural.

A análise crítica permitiu estabelecer paralelos com perspectivas clássicas que problematizam as relações entre poder, moralidade e produção social da vida. A compreensão material das desigualdades revela que as estruturas coloniais que regulam o acesso ao

conhecimento e à linguagem continuam condicionando a existência dos povos indígenas surdos. Da mesma forma, reflexões que evidenciam como normas sociais hegemônicas podem criar ilusões de ordem e de bem comum ajudam a entender por que discursos de integração, muitas vezes, mascaram práticas de apagamento linguístico e cultural. Além disso, a elaboração de modelos ideais de sociedade convida a refletir sobre como a exclusão de determinadas vozes, especialmente de grupos minoritários, compromete qualquer projeto coletivo de justiça, igualdade e bem viver. Tomadas em conjunto, essas contribuições teóricas reforçam que a formação do sujeito indígena surdo ocorre em meio a disputas que envolvem moralidades, racionalidades políticas e formas de organização social que ora reconhecem, ora silenciam suas experiências e modos de existir.

Os resultados alcançados reafirmam que a trajetória desses sujeitos é continuamente tensionada por dinâmicas de reconhecimento e de invisibilização, demonstrando que práticas colonizadoras, territoriais, linguísticas e epistêmicas ainda incidem sobre a produção de saberes e sobre a legitimação das línguas indígenas e das experiências surdas. Assim, a humanização do sujeito indígena surdo exige o enfrentamento dessas estruturas, a fim de amparar a viabilização efetiva de políticas educacionais que assegurem o direito à língua, à diferença e à autodeterminação.

Conclui-se, portanto, que refletir sobre a formação do sujeito indígena surdo implica assumir um compromisso ético-político com epistemologias que valorizem suas narrativas, saberes e práticas linguísticas. Espera-se que as discussões desenvolvidas aqui contribuam para ampliar ações que levem a políticas inclusivas, interculturais e bilíngues, capazes de promover processos de emancipação e fortalecer a presença e o protagonismo dos indígenas surdos nos espaços educativos e sociais. Dessa forma, o estudo cumpre sua proposta ao iluminar caminhos teóricos e práticos para o avanço de uma educação que reconhece e celebra a pluralidade linguística e cultural que constitui o Brasil.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D. P. de., Villegas Graterol, M. M., & González, F. E. (2024). A singularidade do sujeito nas pesquisas qualitativas. *Paradigma*, 45(1), e2024026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024026.id1533>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm.
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
- Brito, L., & Langevin, R. M. (2019). Línguas de sinais indígenas no Brasil: mapeamento e descrição inicial. *Revista da Abralin*, 18(3), 1-25.
- Della Casa, G. (1999). *Galateo ou dos costumes*. Martins Fontes.
- Ferreira-Brito, L. (2010). *Língua de sinais Ka'apor: um estudo linguístico preliminar*. Capes.
- Giroletti, M. F. P. (2008). *Cultura surda e educação escolar Kaingang* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91404>
- Godoy, G. (2015). *Dos modos de beber e cozinhar cauim: ritos e narrativas dos Ka'apor* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://www.etnolinguistica.org/tese:godoy-2015>
- Godoy, G. (2020). *Os Ka'apor, os gestos e os sinais* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://www.etnolinguistica.org/tese:godoy-2020>
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere* (Vol. 4). Civilização Brasileira.
- Leontiev, A. (1978). *Atividade, consciência, personalidade*. Horizonte Universitário.
- Mandeville, B. (2017). *A fábula das abelhas, ou vícios privados, benefícios públicos*. Editora Unesp.
- Marx, K. (2017). *O capital: crítica da economia política* (Livro I). Boitempo.
- Mercado, K., & Monteiro Paulo, R. (2024). Diferença, inclusão e questões da educação: por um olhar com cuidado. *Paradigma*, 45(1), e2024005. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024005.id1352>
- Montesquieu. (2009). *Cartas persas*. Martin Claret.
- More, T. (2004). *Utopia*. Editora Universidade de Brasília.
- Oliveira, V. N. S. (2018). *Identidade e práticas interculturais na escola indígena Apurinã na aldeia Camicuã – Boca do Acre* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Acre. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?id_trabalho=6433345&popup=true
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, xiv-xlv, 1-29. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p1-29.id874>

- Roterdã, E. (2008). *Civilidade pueril*. Editora Escala Educacional.
- Santos, D. K. R. (2024). *Língua indígena Pataxó de sinais: um enfoque na formação escolar dos indígenas Pataxós surdos* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. <https://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2024/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-David-Kaique-Rodrigues-PPGREC.pdf>
- Sklíar, C. (Org.). (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- Silva, D. S., & Quadros, R. M. (2019). Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 22111-22127. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-342>
- Soares, P. A., & Fargetti, C. M. (2022). Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 22, e022004. <https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8667592>
- Strobel, K. L. (2008). *Surdos: vestígios culturais não registrados na história* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978>
- Vigotski, L. (2001). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vilhalva, S. (2009). *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>
- Voltaire. (2013). *Cândido ou o otimismo*. Editora 34.

Apêndice – Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 05 de Enero de 2026.

Aprobado: 10 de Junio de 2026.

Publicado: 06 de Julio de 2026.

Como Citar — APA

Trevisan, P. V., Oliveira, T., & Favaro, N. de A. L. G. (2026). Singularidade Linguística, Humanização e Colonialidade: Formação do Sujeito Indígena Surdo no Brasil. *PARADIGMA*, XLVII(2), e2026001. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026001.id1814>.

Como Citar — ABNT

TREVISAN, Paulo Vinicius; OLIVEIRA, Terezinha; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Singularidade Linguística, Humanização e Colonialidade: Formação do Sujeito Indígena Surdo no Brasil. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 2, e2026001, Jul./Dic., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026001.id1814>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo

Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2021-2024)**.

