

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ESCOLA INDÍGENA

Suzana Kagmu Mineiro¹
Ceyça Lia Palerosi Borges²
Leidiani da Silva Reis³

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é de pessoa indígena Kaingang, nascida na Terra Indígena Rio das Cobras, no Paraná, filha dos primeiros professores da comunidade, inspirada pelo exemplo de seus pais, que vieram do Rio Grande do Sul em 1977, trazendo consigo o compromisso com a educação e a luta pelos direitos do povo indígena. Essa vivência inspirou a autora deste trabalho a trilhar o mesmo passo de seus pais, a *educação*, completando, neste ano, 25 anos de atuação docente. Formada em Pedagogia e Geografia, com Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável e, atualmente, cursando Licenciatura em Educação Especial, segunda licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Laranjeiras do Sul*.

Sua trajetória profissional inclui 12 anos em escolas indígenas e 13 anos em escolas não indígenas, o que a proporcionou um olhar amplo sobre os processos de alfabetização e letramento em diferentes contextos. Essa vivência acendeu nela a inquietação sobre como o ensino da Língua Portuguesa tem sido conduzido nas escolas indígenas, mormente diante da ausência de pesquisas e materiais que considerem as peculiaridades culturais e a presença de crianças com necessidades especiais. Embora o ensino da Língua Portuguesa seja obrigatório, ainda há pouco debate sobre como torná-lo verdadeiramente inclusivo e significativo nesse contexto. Neste sentido, este relato de experiência tem o objetivo geral de lançar discussões e reflexões sobre a escassez de pesquisas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa em contextos escolares indígenas, com atenção especial à criança com necessidade especial, cuja presença demanda práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis. Para tanto, apresenta-se os seguintes objetivos específicos: provocar o debate sobre a invisibilidade da criança indígena com necessidade especial no processo de alfabetização em Língua Portuguesa nas escolas indígenas; evidenciar a carência de investigações que articulem alfabetização, inclusão e diversidade cultural no contexto das escolas indígenas; e incentivar a produção de materiais com estratégias para o ensino de língua portuguesa em escola indígena. Espera-se, com

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial 1ª Fase/1º Semestre/2025. Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Laranjeiras do Sul. suzana.minneiro@gmail.com

² Doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Orientadora Prof. (ª) do Curso de Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal da Fronteira Sul/Parfor/Capes. ceyca.borges@uffs.edu.br

³ Doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), com pós-doutorado pela Uvigo/Espanha e pela UFSC/Brasil. Orientadora Prof. (ª) do Curso de Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal da Fronteira Sul/Parfor/Capes. leidiani.reis@uffs.edu.br

este trabalho, contribuir para uma prática pedagógica que não invisibilize, mas que inclua, reconheça e respeite todos os estudantes, no processo de alfabetização e letramento da língua portuguesa.

1 METODOLOGIA

Este texto se configura como um relato de experiência de cunho qualitativo, com base na observação participante e no olhar reflexivo da autora sobre a prática em contexto de escola indígena. Trata-se de uma análise subjetiva, crítica e ética sobre os desafios enfrentados no cotidiano da educação de crianças indígenas, especialmente aquelas com deficiência, sem identificação de povos, localidades ou instituições específicas. A escolha metodológica baseia-se na escuta sensível e na vivência prática, buscando provocar reflexões e abrir caminhos para novas investigações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas no Brasil apresenta uma complexidade marcada por influências históricas, culturais e pedagógicas. Dentro deste contexto a Constituição Federal de 1988 representou um marco importante na luta pelos direitos dos povos originários ao reconhecer, em seu artigo 231, o direito às suas organizações sociais, línguas, costumes e tradições (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento consolidou uma valorização crescente das culturas indígenas abrindo caminho para novas abordagens na educação, promovendo a construção de propostas que respeitem os saberes tradicionais, em vez de impor modelos culturais hegemônicos. Nesse sentido, torna-se dever do Estado garantir aos povos indígenas o ensino fundamental, regular e específico, que respeite sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições" (Brasil, 1988, p. 231).

Grupioni (2003, p. 145) ressalta que, ao reconhecer a educação como direito dos povos indígenas, desenvolveu-se uma proposta escolar que visa equilibrar o acesso ao conhecimento universal com o respeito às formas próprias de saber e expressão dessas comunidades. Essa concepção rompe com práticas anteriores, marcadas pela imposição de modelos escolares centrados em ideais civilizatórios e religiosos. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de orientar a atuação dos diferentes órgãos públicos na garantia de uma educação voltada às especificidades desses povos.

A partir desta perspectiva foi lançado no ano de 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que busca fornecer orientações para a construção de projetos pedagógicos específicos para essas escolas. O objetivo é oferecer subsídios a educação escolar indígena visando fornecer diretrizes para a estruturação de programas educacionais voltados para comunidades indígenas brasileiras. Orientando a construção de currículos, a criação de materiais didáticos e a formação de professores, assegurando que a educação indígena contemple as particularidades culturais e linguísticas desses povos, a fim de promover a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes indígenas.

Em suma, as escolas indígenas, segundo o RCNEI, devem ser comunitárias, valorizando a participação ativa da comunidade; interculturais, promovendo o diálogo entre culturas; bilíngues ou multilíngues, respeitando e integrando as línguas indígenas; e específicas e diferenciadas, adaptando-se às necessidades e

características de cada comunidade indígena (BRASIL, 1998). Em 1996 com base nos dispositivos constitucionais, a educação escolar indígena passou a ser considerada específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB1994/96). Esta lei prevê que a educação escolar indígena deve respeitar as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, possibilitando a adaptação do currículo às suas realidades. No entanto, apesar desses avanços, a efetivação dos direitos educacionais indígenas ainda enfrenta desafios significativos. A transição de um modelo assimilacionista para um que valorize a diversidade indígena é um processo contínuo que demanda políticas públicas consistentes e a participação ativa das comunidades indígenas na definição de suas práticas educacionais.

Embora a Constituição de 1988 tenha sido um marco ao reconhecer e proteger os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito a uma educação específica e diferenciada, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta lacunas. Segundo Grupione (2006) Houve avanços importantes mas colocar isso em prática tem sido difícil. Os órgãos gestores da educação escolar indígena muitas vezes não entendem bem como elas devem funcionar e nem sempre respeitam essas diferenças. Além disso, falta histórico e exemplos nas instituições públicas para garantir que tudo seja feito com qualidade. A força para criar e melhorar essas escolas veio principalmente das próprias comunidades indígenas, com ajuda de grupos da sociedade e algumas universidades, e não do governo ou das igrejas, que antes controlavam a educação indígena de maneira autoritária. Como consequência desafios como a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos adequados e a infraestrutura das escolas em territórios indígenas precisam ser superados.

Em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, documento que direciona estratégias metodológicas enfatizando o protagonismo dos estudantes, com o professor atuando como mediador do conhecimento. Para isso, é fundamental adotar metodologias que promovam a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade e a prática de investigação e pesquisa. Essas abordagens contribuem para a construção do conhecimento, porém, não cita a educação escolar indígena. Brighenti (2017, p. 394) alerta que “[...] as especificidades da educação escolar indígena ficam seriamente prejudicadas ou mesmo ameaçadas por ter sido elaborada sem a participação efetiva dos povos indígenas. Isso resultou em uma abordagem que carece de profundidade em temas essenciais para uma educação escolar indígena de qualidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da minha vivência enquanto professora indígena, torna-se evidente uma lacuna urgente no ensino da Língua Portuguesa em escolas indígenas, especialmente no atendimento a crianças com deficiência. A ausência de materiais específicos voltados à alfabetização de crianças indígenas não falantes da Língua Portuguesa reflete um campo ainda pouco explorado pela pesquisa científica. Quando essa carência atinge também as crianças com necessidades educacionais específicas, a situação se agrava, exigindo adaptações institucionais e pedagógicas que considerem o contexto bilíngue e pluricultural em que essas crianças estão inseridas.

A criança indígena com deficiência, diante dessa conjuntura, corre um risco ainda maior de ser silenciada, invisibilizada e excluída de uma alfabetização

significativa. Vivemos, muitas vezes, sob uma lógica de padronização das práticas pedagógicas, mesmo que de forma inconsciente.

Por isso, é fundamental reconhecer que o ensino da Língua Portuguesa em contextos indígenas demanda estratégias específicas, sensíveis às línguas maternas, à oralidade própria dos povos e aos modos de aprender de cada criança. A Língua Portuguesa não deve ser instrumento de apagamento cultural, mas sim ferramenta de fortalecimento identitário e de luta. Isso exige discussões e reflexões constantes sobre a inclusão escolar indígena, fomentando pesquisas que investiguem práticas pedagógicas eficazes, a partir das experiências de professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas indígenas. Mais do que apontar falhas, é preciso provocar e direcionar o olhar para a construção de uma educação escolar indígena verdadeiramente inclusiva e significativa.

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, torna-se evidente a urgência de ampliar os debates sobre o ensino da Língua Portuguesa em escolas indígenas, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com deficiência. A escassez de pesquisas e de materiais voltados a essa realidade revela uma negligência histórica que compromete o direito dessas crianças a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades culturais e suas especificidades cognitivas.

A escola não deve ser um espaço de reprodução de práticas pedagógicas padronizadas e descontextualizadas. É preciso que ela se consolide como um território de escuta, acolhimento e afirmação, em que a diversidade seja valorizada como riqueza e não como obstáculo. O ensino da Língua Portuguesa, nesse contexto, deve ser construído a partir de propostas pedagógicas que dialoguem com os contextos socioculturais dos estudantes, valorizem as línguas indígenas e promovam, de forma sensível e eficaz, a inclusão. Reconhecer a criança indígena com deficiência como sujeito pleno de direitos é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição do Estado do Paraná. Art. 165 e Art. 183.** Diário Oficial do Estado, 5 out. 1989. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97592>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

Brasília, 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.**

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [fiei_programa_ufmq2019.pdf](#)

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2018. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_v_ersaofinal.pdf

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública.** In: Cadernos de educação escolar indígena. 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, n.1, 2003, p.144-161.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p. (Coleção Educação para Todos; 8). ISBN 85-296-0041-X.