



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA LOPES COELHO

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO NA CULTURA GUARANI-
KAIOWÁ: OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE INTERAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA**

**Dourados-MS
2011**

LUCIANA LOPES COELHO

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO NA CULTURA GUARANI-
KAIOWÁ: OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE INTERAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilda Moraes Garcia Bruno

**Dourados-MS
2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

371.9 Coelho, Luciana Lopes.
C672c

A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola / Luciana Lopes Coelho. – Dourados, MS: UFGD, 2011.

125 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Educação Especial. 2. Educação Indígena. 3. Cultura Guarani-Kaiowá. 4 Surdez. I. Título.

LUCIANA LOPES COELHO

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ: OS
PROCESSOS PRÓPRIOS DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA E NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marilda Moraes Garcia Bruno

Dissertação julgada e aprovada pela Comissão Julgadora em __/__/__

Prof^ª Dr^ª Marilda M. Garcia Bruno – UFGD
(orientadora)

Prof^ª Dr^ª Adir Casaro Nascimento – UCDB
(Examinadora)

Prof. Dr. Renato N. Suttana - UFGD
(Examinador)

À minha família: mãe Osnice, pai Onildo, irmãos Fabiana, Marielle, Onildo, cunhado Ailton Júnior e sobrinho Lucca, pelo amor, carinho e apoio que vocês sempre dispensaram a mim.

Ao André Soares Ferreira, por estar sempre ao meu lado, ajudando, ouvindo, questionando...

*Não podes fazer parte da sociedade,
porém não és um sonho, aqui estás.
Que fazemos contigo?
(Núria Pérez de Lara Ferre)*

AGRADECIMENTOS

Às pessoas surdas que me ensinaram a Língua Brasileira de Sinais e influenciaram toda a minha trajetória acadêmica e profissional.

A toda população indígena Guarani e Kaiowá dos municípios Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia, por contribuírem com a realização deste estudo, especialmente às famílias de pessoas surdas, que me permitiram entrar em suas residências, em suas vidas...

A professora Dra. Morgana Fátima Agostini Martins e ao professor Dr. Renato Nésio Suttana pelas preciosas orientações e sugestões, desde as disciplinas até o exame de qualificação.

A professora Lodenir Becker Karnopp, pela importante colaboração e orientação do estudo a distância.

A professora Adir Casaro Nascimento, pelas contribuições durante sua participação na banca de defesa deste trabalho.

Aos amigos Ana Paula Piacentine, Natacya Caetano, André Soares Ferreira, e demais colegas de mestrado, por tornarem o ambiente universitário mais prazeroso e pelo companheirismo em todos os momentos.

Aos professores Reinaldo dos Santos, Magda Sarat de Oliveira, Renato Nésio Suttana, Elizângela Alves da Silva Scaff, Dirce Nei Teixeira de Freitas, Alaíde Zabloski Baruffi, Alessandra Cristina Furtado, Ademir Gebara, pelas contribuições não apenas ao trabalho, mas também à minha carreira profissional.

A PROESP/CAPES pelo financiamento e bolsa de pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse estudo.

Minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, orientadora desta pesquisa,

Por ser a responsável pela minha imersão na cultura guarani-kaiowá.

Por suas sugestões de leituras desafiadoras, que fizeram toda a diferença no trabalho.

Por suas orientações e leituras do texto durante as viagens e madrugadas.

Por seu investimento pessoal nesta pesquisa.

Por sua amizade e companheirismo durante a caminhada de estudos e pesquisa.

Por sua coragem em aceitar discutir comigo um assunto tão complexo.

Por sua dedicação e competência ao conduzir esta pesquisa.

Por seu incentivo e apoio nos momentos finais.

Muito Obrigada! Serei eternamente grata.

RESUMO

A interface da educação especial na educação indígena é um campo novo e complexo de investigação, traça fronteiras ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em constituição. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. Os objetivos específicos foram: a) Conhecer a concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá e os seus impactos no processo de socialização; b) Identificar os processos próprios de comunicação, verificando a presença de sinais caseiros utilizados na comunicação e/ou a existência de uma língua de sinais emergentes; c) Descrever as formas de interação e comunicação na família e na escola. Trata-se de pesquisa qualitativa com delineamento teórico metodológico fundado nos estudos culturais. Os procedimentos para coleta de dados foram: análise de documentos que legalizam e normatizam a oferta da educação diferenciada indígena no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul assim como os que dispõem sobre a educação de surdos no Brasil; observação participante nos contextos familiares e nas escolas diferenciadas indígenas dos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia; comunicação espontânea com indígenas surdos e seus familiares; entrevistas semi-estruturadas individuais e/ou grupal com professores, coordenadores pedagógicos e gestores; registro em áudio, fotografias e em diário de campo. As análises permitiram situar o sujeito indígena surdo em uma cultura diferenciada e compreendermos as relações estabelecidas entre as culturas em contato e as línguas usadas nas aldeias estudadas. Identificaram-se também as possibilidades e as necessidades específicas e de comunicação no ambiente familiar e escolar. Os resultados apontaram que os sujeitos surdos não interagem no ambiente social e escolar da mesma forma que as crianças ouvintes, devido às barreiras lingüísticas enfrentadas. A comunicação dessas pessoas restringe-se à utilização de sinais caseiros e icônicos com as pessoas da família, colegas e professores. Dos 8 indígenas surdos identificados, 3 freqüentam a escola indígena. Apenas 2 indígenas dominam satisfatoriamente a língua guarani e a utilizam no ambiente familiar e escolar. Os dados indicam que cinco sujeitos em idade escolar não estão alfabetizados. Observou-se que as práticas educativas das comunidades não têm contemplado a diferença lingüística das pessoas surdas. Os profissionais da educação apontaram que: os gestores da educação especial nos municípios desconhecem a realidade enfrentada pelos professores na sala de aula; os professores não sabem identificar as deficiências ou necessidades dos alunos; não existe apoio para a elaboração de estratégias de ensino que respeitem a metodologia de ensino dos povos indígenas; faltam orientações aos professores sobre o trabalho com pessoas surdas; existe carência de recursos materiais pedagógicos específicos. Conclui-se que os indígenas surdos precisam dominar uma língua de sinais que lhes permitam a comunicação entre si e a comunidade indígena e a envolvente, o acesso à informação e à linguagem escrita para chegarem à níveis mais elevados de ensino e a compreensão da realidade em que vivem. Por fim, a efetivação do direito à educação da população surda passa pela abertura de espaço para o debate, reflexões, articulação entre os dois campos de conhecimento e o diálogo entre as diferentes culturas

Palavras chave: Educação Escolar Indígena. Surdez. Educação Especial

ABSTRACT

The encounter of special needs education in indigenous education is a complex new field of research, there are no defined boundaries between the two fields of knowledge coming into being. Thus, the objective of this study was to investigate the constitution of the deaf culture Guarani-Kaiowa and to understand the processes of interaction and communication within the family and school. The specific objectives were: a) To discover the concept of deafness in the Guarani-Kaiowá culture and its impact on the socialization process, b) to identify the processes of communication they themselves have created, checking for homemade signs used in communication and / or the existence of an emerging sign language c) Describe the forms of interaction and communication in the family and school. It is a qualitative research methodology based on design theory in cultural studies. The procedures for data collection were: analysis of documents that legislate and regulate the provision of special education in Brazil, in the Indian state of Mato Grosso do Sul as well as the provision of education for the deaf in Brazil, observing the participants in family and school contexts in two different towns with indigenous populations: Amambai, Coronel Sapucaia and Paranhos. Noting the spontaneous communication amongst the indigenous deaf and their families; semi-structured individual and / or group interviews with teachers, teacher trainers and managers, recording, photographing and maintaining a field diary . The analysis allows the subject to place indigenous deaf in a different culture and understand the relations between the cultures as they come into contact with the languages used in the villages studied. It also identified opportunities and specific needs in communication both in the family and school. The results showed that deaf subjects do not interact in the family and school in the same way that hearing children because of language barriers faced. The communication of deaf people is restricted to the use of symbols and iconic within the home and with family members, colleagues and teachers. Of the eight identified indigenous deaf, three indigenous attend school. Only two indigenous dominate the Guarani language satisfactorily to use in family and school. The data indicate that five subjects in school are not literate. It was observed that the educational practices of the communities have not addressed the linguistic difference of deaf people. The education professionals indicated that: managers of special education in the municipalities are unaware of the reality faced by teachers in the classroom, teachers are unable to identify weaknesses or needs of students, there is no support for the development of teaching strategies that respect the teaching methodology of indigenous peoples, lacking guidance to teachers working with deaf people as well as a lack of specific teaching resources. It is concluded that the Indians need to master a deaf sign language to enable them to communicate with each other and the indigenous community, also they needed access to information and written language to reach the higher levels of education and understanding of the reality in which they live. Finally, the right to special education for the deaf population must come about through the opening of space for debate, reflection, articulation between the two fields of knowledge as well as dialogue between different cultures.

Keywords: Indigenous Education. Deafness. Special Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Identificação das pessoas com deficiência participantes da pesquisa.....	59
Quadro 2: Professores, coordenadores, diretores, agentes de saúde , intérpretes e outros profissionais atuantes na aldeia	65
Quadro 3: Familiares e responsáveis pelos indígenas surdos).....	66

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Representa o sinal utilizado para identificar o ‘Sol’	83
Fotografia 2: Sinal utilizado para identificar ‘criança’	84
Fotografia 3: Sinal utilizado para representar ‘pato’	84
Fotografia 4: Mãe de A. fazendo o sinal para ‘futebol’	85
Fotografia 5: Mãe de A. fazendo o sinal para ‘árvore’	85
Fotografia 6: Mãe de A. fazendo o sinal para ‘mulher’	86
Fotografia 7: Sinal para namorada(o), esposa(o)	86
Fotografia 8: Sinal para a ação trabalhar e/ou ‘carpir’ a terra	87
Fotografia 9: Sinal para a ação 'comer'	88
Fotografia 10: Sinal para a ação 'cortar cana'.....	89
Fotografia 11: Sinal para 'tereré'	89
Fotografia 12: Prima de D. fazendo o sinal para 'mulher'.....	90
Fotografia 13: Sinal composto - 1º bíblia	90
Fotografia 14: 2º Casa. casa + bíblia = igreja	91
Fotografia 15: N. mostra a estratégia utilizada por D. para explicar a passagem dos dias.....	91
Fotografia 16: Esta estratégia se baseia no movimento do sol	92
Fotografia 17: I. (de camiseta preta) imita o sinal feito por outras crianças.....	97
Fotografia 18: A mãe pede para I. sentar utilizando recursos visuais.....	97
Fotografia 19: O menino compreende e atende ao pedido.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – Artigo

ASL – American Sign Language

ASSUMS – Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Mato Grosso do Sul

CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

CF – Constituição Federal

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRAS/PAIF - Centro de Referência da Assistência Social/ Programa de Atenção Integral às Famílias

CSPy – Centro de Sordos del Paraguay

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSA – Lengua de Señas Argentina

LSB – Lengua de Señas Boliviana

LSCH – Língua de Sinais Chilena

LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira

LSM – Lengua de Señas Mexicana

LSU – Língua de Sinais Uruguiaia

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NUESP – Núcleo de Educação Especial

OMS – Organização Mundial de Saúde.

PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial

SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato grosso do Sul

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEP – Secretaria de Educação Pública

SIASI – Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena

SKA – Sinais Kaingang da Aldeia

SUS – Sistema Único de Saúde

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	25
1.1 Concepções sobre a surdez e os aspectos históricos da educação de surdos.....	26
1.2 As línguas de sinais na educação dos surdos.....	31
1.3 As políticas lingüísticas na América Latina	34
1.4 A língua de sinais no contexto brasileiro.....	41
1.4.1 As pesquisas sobre língua de sinais no Brasil	42
1.4.2 A construção da política lingüística no Brasil	43
1.5 A língua de sinais em Mato Grosso do Sul	47
CAPÍTULO II OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DO ESTUDO	51
2.1 O conjunto de ferramentas conceituais.....	51
2.2 O Percurso Investigativo	56
2.2.1 Procedimentos para coleta e análise dos dados	60
CAPÍTULO III A PALAVRA E A FALA COMO CONSTITUIDORES DO SUJEITO NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ	68
3.1 A constituição dos povos Guaranis	68
3.2 A identidade e diferença na cultura Guarani- Kaiowá: <i>oréva</i> e <i>ñandéva</i>	71
3.3 O lugar da palavra na constituição do sujeito Guarani-kaiowá.....	73
3.4 A concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá: o olhar da comunidade indígena	75
3.4.1 A pessoa surda e a relação com os pais e responsáveis.....	79
3.4.2 Estratégias de comunicação observadas no ambiente familiar.....	82
CAPÍTULO IV A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA SURDA NA ESCOLA INDÍGENA	101

4.1 A educação indígena tradicional e a construção do modelo de escola diferenciada	101
4.2 A educação escolar de indígenas surdos: a questão da comunicação e das relações no ambiente escolar	105
4.2.1 A comunicação e as relações dos surdos com colegas e professores no ambiente escolar	105
4.2.2 As práticas pedagógicas dos professores e o atendimento às necessidades específicas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada para os gestores da educação especial dos municípios e coordenadores pedagógicos das escolas.....	123
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semi-estruturada para os professores.....	124
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semi-estruturada para os pais/responsáveis.....	125

APRESENTAÇÃO

Nestes últimos anos, tanto a Educação Escolar Indígena quanto os Estudos Surdos, com crescente produção científica na área da lingüística e da educação, vêm se esforçando para delinear um vigoroso campo de debate acerca da cultura, dos processos próprios de linguagem e formas diferenciadas de aprendizagem. Nesse percurso em construção o Ministério da Educação brasileiro por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) propôs a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena. Traçar uma fronteira segura entre esses dois campos de conhecimento, que ainda não se constituíram ou se constituem de forma distante e paralela, torna-se um grande desafio aos pesquisadores.

Delimitar os objetivos, os métodos e os limites de um estudo dessa natureza, não é tarefa fácil, parece-nos que deve ser feito a partir dos objetos e das práticas culturais entendidas como significações que as comunidades indígenas atribuem ao fenômeno surdez, às palavras e às ações cotidianas. Assim, o foco deste estudo centrou-se nos processos culturais, de comunicação e interação dos estudantes indígenas surdos nas comunidades Guarani-Kaiowá dos municípios que compõem a região sul do estado de Mato Grosso do Sul: Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia.

Esta pesquisa é parte de um projeto maior em andamento, denominado “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da grande Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, sob coordenação da orientadora deste estudo e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP). Os estudos sobre a surdez na cultura Guarani-Kaiowá e sobre a língua Guarani sinalizada são inexistentes. Há apenas uma pesquisa que abordaremos mais à frente sobre o índio surdo na cultura Terena.

Atualmente, no Brasil, vivem cerca de 817 mil pessoas que se declaram indígenas. Dessas, cerca de 502 mil vivem em aldeias e reservas indígenas, organizadas em aproximadamente 215 diferentes sociedades e que falam mais de 180 línguas diferentes, de

acordo com dados divulgados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mais da metade dessa população habita nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, sendo que, só no estado de Mato Grosso do Sul, vive a segunda maior população indígena do país, o que corresponde a 73.295 indígenas. A população indígena do Estado é composta por nove povos: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

O Ministério da saúde, por meio do Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena – SIAS divulgou relatório¹ onde demonstra que, na cidade de Dourados, localizada a 220 quilômetros da capital Campo Grande, concentra-se a maior densidade populacional indígena do país, com aproximadamente 12.200 índios em uma área de 3.560 hectares, os quais vivem neste reduzido território em situação de risco social.

Quanto ao número de pessoas surdas entre esses povos, encontramos o estudo, divulgado pela pesquisadora e lingüista Shirley Vilhalva (2008), que apresenta estimativa em torno de 1.286 indígenas no estado de Mato Grosso do Sul com alguma deficiência auditiva. Ainda conforme o levantamento realizado pela pesquisadora junto às Secretarias Municipais de Educação indicou a presença de índios surdos matriculados em várias unidades escolares indígenas do estado. Com o apoio de órgãos governamentais, como o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Mato Grosso do Sul (CAS) e os Núcleos de Educação Especial dos municípios (NUESP), a pesquisadora conseguiu detectar e confirmar a existência de 40 pessoas surdas que vivem nas comunidades indígenas do estado. Muitas dessas pessoas estão matriculadas em escolas da região, porém não todas.

A investigação surge em meio a uma realidade educacional indígena em processo de mudança, devido à reconfiguração do seu sistema de ensino. Durante décadas o Estado Brasileiro empregou propostas homogêneas de educação com um único sentido: o de integrar a população indígena à sociedade brasileira (GRUPIONI, 2008). No entanto, recentemente, o Estado brasileiro tem assumido, financiado e difundido a proposta de educação diferenciada para esses grupos. Independente da motivação que levou o Estado a fazê-lo, esse esforço reflete que estão acontecendo negociações entre os gestores da educação e os representantes

¹ Fonte: SIASI - FUNASA/MS. Disponível em: http://sis.funasa.gov.br/transparencia_publica/siasiweb/Layout/quantitativo_de_pessoas_2010.asp. Acesso em 25 nov. 2010.

do movimento indigenista, grupo que reivindica a consolidação dos seus direitos e a legitimação das suas práticas educacionais alternativas.

Sendo assim, também é recente a preocupação com a organização da escola indígena para o atendimento de todas as crianças, incluindo as que diferem do grupo por possuir uma diferença quer sensorial, física, cognitiva ou lingüística. A inclusão dessas pessoas no processo de escolarização não acontece sem a ruptura de paradigmas e mudanças nas representações e concepções sobre as diferenças. Se antes as crianças que possuíam ‘anomalias’ não sobreviviam em algumas comunidades (de acordo com os pesquisadores Graciela Chamorro e Bartolomeu Meliá², isso ocorria e ainda ocorre em muitas aldeias), hoje, elas não apenas têm alguma expectativa de vida como estão sendo inseridas na escola. Os motivos que levaram algumas comunidades a uma mudança de concepção sobre as diferenças podem ser muitos, e isso nos provoca a investigá-los. No entanto, o fato é que as crianças com deficiência estão chegando cada vez mais aos espaços escolares, e os professores e demais profissionais da educação procuram formas mais adequadas de transmitir os seus saberes a esses estudantes.

O número de escolas conduzidas pela comunidade indígena ainda é reduzido, porém, já nos permite visualizar o surgimento de um novo cenário na educação dessa população. Os seus saberes, suas práticas educativas, os conteúdos e os espaços diferenciados são reconhecidos politicamente como componente necessário das instituições que atendem a essa população. O direito à educação diferenciada dos povos indígenas é garantido em muitos documentos oficiais contemporâneos, mas a efetivação deste direito tem enfrentado tensões e obstáculos diversos.

A Constituição Federal de 1988 já faz menção à necessidade de, no ambiente escolar, promover a valorização das diferentes culturas do país:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988)

E, logo no segundo parágrafo do mesmo artigo, também se aponta o caminho para que isso ocorra nas escolas de educação indígena: o reconhecimento da diferença lingüística e cultural desses povos, conforme vemos a seguir:

² Em entrevistas concedidas à pesquisadora, registradas em áudio e diários de campo.

§2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Em um primeiro momento, a organização e a oferta da educação estavam sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), porém, em 1991, o Decreto Presidencial nº 26 atribui ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das “ações referentes à Educação Indígena no país, em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 1991).

A partir deste momento, percebemos um impulso que gerou mudanças nas políticas para a educação nacional brasileira, na tentativa de minimizar e até excluir as fronteiras simbólicas entre as comunidades indígenas e a população urbana. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), recomendou-se a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio. Neste documento também é reafirmado o direito lingüístico dos povos indígenas, que deve ser garantido através do apoio da União para a promoção de educação escolar bilíngüe e intercultural às comunidades indígenas e para o desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa e capacitação de docentes.

Após a LDB enfatizar essa diferença necessária nos espaços educacionais da população indígena, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998) foi publicado com o propósito de subsidiar as práticas pedagógicas dos professores das escolas indígenas. Este documento contou com a participação de educadores índios e não-índios na sua elaboração e, segundo ele, permitiu legitimar “ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena” (BRASIL, 1998, p. 5).

No âmbito estadual, o decreto que ‘criou’ a categoria ‘Escola Indígena’ na Educação Básica e no sistema Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul é o de nº 10.734 de 2002 (MS/SED, 2002). Neste documento recomenda-se a atuação de professores prioritariamente indígenas e a participação da comunidade na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da escola indígena, entre outras especificações. Após esse decreto, foi elaborado em 2004 o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS/SED, 2004) que estabeleceu as diretrizes e metas da Educação Escolar Indígena nos municípios do estado. Estas diretrizes foram eleitas pela população indígena consultada durante o processo de elaboração do Plano, e tiveram como referencial as diretrizes nacionais. Entre estas constam algumas reivindicações, como: elaboração de material didático-pedagógico específico;

formação e qualificação continuadas para professores indígenas e técnico-administrativos que atuam em escolas indígenas, provimento de todas as escolas, com rede de informação, laboratório de informática, acervo bibliográfico e estrutura física adequada. Além destas, observa-se nas diretrizes uma preocupação dos indígenas em erradicar o preconceito, o analfabetismo e as drogas; porém sobre a educação de crianças com deficiência nada é mencionado.

Mais recentemente, no documento redigido em 2007 - Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (NAÇÕES UNIDAS, 2008) - a questão da educação para a população com deficiência é colocada como um direito, assim como a saúde, a liberdade, a língua. Sob esses princípios esta educação não deve conflitar com outro direito fundamental: o de não serem forçosamente assimilados ou destituídos de suas culturas. Por isso, percebe-se a educação diferenciada como forma de garantir este direito sem violar a liberdade e autonomia desses povos na concepção, organização e execução de práticas culturais que lhes dizem respeito. Este documento também recomenda que os Estados adotem medidas eficazes no sentido de assegurar a melhora contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças indígenas e pessoas com deficiência. Neste caso, a questão da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas ainda é uma temática pouco discutida.

O conceito de deficiência atualmente adotado em documentos e textos foi definido pela CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, sistema que foi desenvolvido pela OMS- Organização Mundial de Saúde. Nesta classificação, as deficiências são entendidas como problemas na função ou estrutura do corpo, tais como perda ou desvio significantes, sendo que estes problemas não determinam a incapacidade do sujeito. De acordo com essa norma de classificação, a incapacidade não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto complexo de condições que resulta da interação pessoa-meio. Com essa noção, a incapacidade deixa de ser vista como uma mera consequência de uma deficiência e passa a ser o resultado da interação da pessoa com o meio-ambiente. Baseado neste entendimento, o Estatuto da Pessoa Com Deficiência, define que as pessoas com incapacidade são aquelas que possuem “deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais duradouras que, na interação com diversas barreiras, podem ter limitadas suas plenas e efetivas participações na sociedade, em igualdade de condições aos demais”.

Entendendo isso, o grupo dos surdos das sociedades urbanas atualmente tem militado em prol do reconhecimento de que são uma minoria sociocultural e lingüística (PERLIN, 1998). A utilização do termo ‘surdo(a)’ seria uma forma de se referir à pessoa que, independente do grau de perda auditiva, se comunica através de sinais e se beneficia de uma comunicação que privilegia experiências visuais. Acredita-se que as pessoas surdas podem aprender naturalmente uma língua de sinais.

De acordo com Quadros (2003, p.88), a concepção de surdez difundida atualmente pelo grupo dos surdos e estudiosos da área se baseia nos estudos sócio-antropológicos, que permitem reconhecer a surdez como “uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de “VER”) o mundo”. Esse olhar se difere das concepções baseadas na visão médica da surdez, que influenciou durante um longo tempo a elaboração de políticas e práticas educacionais voltadas à ‘terapêutica’ dos alunos ‘deficientes’, ‘limitados’ física e mentalmente devido à ‘falta’ de audição (STRÖBEL, 2007, p. 26).

Entre essas práticas terapêuticas, estava o treinamento oral-auditivo oferecido por instituições escolares aos alunos surdos. O movimento que defendia estas ações como as mais adequadas à pessoa surda foi denominado de oralismo. O oralismo foi uma proposta de educação baseada na terapêutica da pessoa surda, que tinha como premissa corrigir a deficiência auditiva, e levar a pessoa a conseguir se comunicar satisfatoriamente através da fala e da audição. Porém, ao longo dos anos, e após anos de tentativas fracassadas, ficou evidente que o oralismo “foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem dos surdos” (QUADROS, 1997, p.22). Ou como bem explica Sacks (1998), ao citar um estudo feito com pessoas surdas em uma escola que praticava essa modalidade de ensino:

O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. (SACKS, 1998, p. 45)

Diante desta constatação e de inúmeros resultados de pesquisas e práticas com alunos surdos, percebe-se que a comunicação através de estímulos visuais e gestos é a maneira mais adequada para se transmitir conteúdos e informações variadas. Pesquisas apontam que permitir a aprendizagem, difusão e utilização da língua de sinais pelos surdos possibilita-lhes o desenvolvimento e participação social plena (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997; SACKS, 1998; LACERDA e GÓES, 2000). A língua de sinais convencionalizada pelo grupo dos surdos

de uma região deve ser incluída na política, nas ações e práticas educacionais junto a essa população.

Como os surdos vivem em uma sociedade formada por uma maioria de pessoas ouvintes, a língua de sinais não é dominada por essa população, e fica restrita ao grupo dos surdos, alguns familiares, amigos e profissionais que atuam junto a esse grupo. Por essa razão, estudos apontam que a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas é o bilingüismo (QUADROS, 1997, p. 27), pois permite tornar acessível à criança surda duas línguas: a língua de sinais utilizada pelos surdos do país como língua natural³ e a língua portuguesa, que é a língua oficial do país, na modalidade escrita. Esse ensino deve ser ofertado por instituições públicas de ensino do país.

Recentemente, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) entrou para o rol das línguas de sinais reconhecidas legalmente (mais precisamente em 2002), e hoje está na pauta das discussões sobre a política lingüística do país. No entanto, o reconhecimento por parte de outros órgãos internacionais de que as línguas de sinais são meios naturais para a comunicação das pessoas surdas não é recente. As pressões internacionais permitiram a inclusão das línguas de sinais nos projetos de educação escolar.

No país, alguns pesquisadores defendem a inclusão da pessoa surda nas salas de aula comuns a todos os alunos (LACERDA, 2000), e argumentam que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de freqüentar classes regulares. No entanto reconhecem que, para a inclusão aconteça, é necessário um programa educacional adequado às especificidades dos diferentes alunos, e indicam ainda a importância de oferecer suporte e assistência às pessoas com necessidades especiais e aos professores para que esta inclusão aconteça sem prejuízos para nenhum indivíduo que se constitui nesses ambientes.

No texto que regulamenta a educação especial a ser ofertada pelas instituições de ensino (MEC/SEESP, 2008), existe apenas uma menção a esta modalidade de ensino nas escolas indígenas:

³ A língua natural, para Quadros & Karnopp (2004, p.30) é “uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.” Ainda de acordo com as autoras, as línguas de sinais “são consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como sistema lingüístico legítimo, e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem”

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

Dessa forma, verifica-se o quanto é complexo abordar a educação especial e, mais precisamente a educação de surdos nas escolas indígenas, uma vez que este tema perpassa concepções simbólicas construídas no interior da cultura de cada comunidade indígena. É no intuito de contribuir com esta discussão que a presente pesquisa foi pensada.

Nessa construção, o meu primeiro contato com a cultura indígena se deu no curso de Especialização em Formação de Profissionais da Educação e com a participação no GEPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva), ambos na UFGD. Já minha experiência na educação de pessoas surdas é mais extensa. Atuei na rede estadual de ensino durante mais de cinco anos, exercendo a função de intérprete de língua de sinais e professora bilíngüe. Durante este período, pude ter contato com crianças e adolescentes surdos indígenas que freqüentavam as escolas onde eu atuava. Também atuei como professora da disciplina LIBRAS nos cursos de graduação da UFGD. Posteriormente, o ingresso no mestrado e as discussões ainda em voga no GEPEI sobre a realidade educacional das pessoas com deficiência que habitam a nossa região me conduziram para o empreendimento deste estudo.

Atualmente, como psicóloga da Prefeitura Municipal de Dourados, lotada na Secretaria de Assistência Social, atuo no Centro de Referência da Assistência Social e Programa de Atenção Integral às Famílias (CRAS/PAIF) na aldeia indígena Bororó, situada no município Dourados. Neste trabalho, executo serviços de proteção básica aos indígenas, atuando no âmbito das famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando à orientação e ao convívio sócio-familiar e comunitário.

É sabido que a atual realidade das pessoas surdas nas comunidades indígenas é determinada por muitos fatores: culturais, políticos, econômicos, sociais, dentre outros. Dessa forma, procuramos dirigir o olhar para esse grupo com a perspectiva dos estudos culturais. Essa tarefa, de acordo com Skliar (2009), implica na superação dos modelos conceituais em que facilmente tentamos enquadrar a surdez (ou clínico e/ou antropológico). Esta pesquisa situa-se também no campo das pesquisas qualitativas, pois focaliza as questões determinantes da realidade social e comunicacional dos surdos indígenas, vistas e interpretadas sob a perspectiva dos estudos culturais.

Entende-se que a surdez configura-se hoje como um território de representações, ou seja, “um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (SKLIAR, 2009, p. 10). Ainda, de acordo com o modelo de análise proposto por Skliar (2009), sabemos que compreender a surdez implica em considerar níveis diferentes, que, conforme explica o autor, não dependem necessariamente um do outro no campo político: a surdez como diferença política; como experiência visual⁴, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência.

Entender a surdez como diferença política pressupõe o abandono dos discursos clínicos-terapêuticos e/ou das narrativas etnográficas (que são impulsionadas pela ‘curiosidade’ do outro sobre a pessoa surda) para reconhecer politicamente que a surdez determina uma diferença lingüística, cultural e identitária. Sabemos que a surdez por si só não determina uma ‘identidade surda’ única e universal, a ser revelada quando um surdo encontra traços e características comuns em outros. O sujeito contemporâneo não possui identidade fixa, estática, permanente (HALL, 2001; BHABHA, 2001; SKLIAR, 2009), pelo contrário, a identidade é “móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais” (SKLIAR, 2009, p.11). Pode-se entender que a identidade surda, requerida pela militância desse grupo, tem um viés político, determinada pela resistência dos surdos às concepções do outro ouvinte, situadas no campo das relações de poder; identidade esta construída nos locais de transição dos elementos culturais de duas ou mais culturas ou nos interstícios sociais, no ‘entrelugar’. Assim, a comunidade surda quer se tornar visível, e, para isso, utiliza como ferramenta a luta em favor do reconhecimento da sua diferença cultural e lingüística.

Para Skliar (2009), essas questões de identidade, alteridade, sujeito, cultura são muitas vezes obscurecidas pelo discurso da deficiência que, ao assumir aparentemente um caráter científico e neutro, mascara a questão política da diferença, o que de acordo com o autor, tenta transformar a pessoa surda através do “projeto hegemônico” de construção de uma identidade totalitária, cujas características são os sujeitos falantes/ouvintes, produtores de uma norma invisível que a tudo ordena e regula.

Sabe-se que muitos são os determinantes de uma característica identitária do sujeito: suas relações interpessoais, suas experiências de vida, etc; porém cabe-nos considerar que os

⁴ O conceito de surdez como “experiência visual” considera que esta condição “constitui e especifica a diferença”, envolvendo todos os tipos de “significações, representações e/ou produções seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (SKLIAR, 2009, p. 11)

discursos do outro sobre os sujeitos de quem ora falamos marcam, situam e influenciam a existência desse sujeito.

Sob a perspectiva dos estudos culturais, busca-se neste trabalho assumir uma postura investigativa e crítica frente às propostas de educação especial para os índios surdos do nosso estado, considerando que a língua e as representações sociais sobre a surdez assumem um papel determinante na construção de significados e identidades. Para Hall (2006, p. 61-62) a cultura de um povo se constitui de dispositivos discursivos que tentam representar a diferença como unidade ou identidade, na tentativa de formar sujeitos com semelhantes identidades, falantes de uma mesma língua, que reproduzem e transmitem seus 'valores compartilhados'.

Parte-se da crença que, uma educação que considere esses fatores pode contribuir efetivamente com uma transformação das relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas sobre a surdez e sobre os surdos.

Sabemos toda a complexidade que envolve o estudo de tal temática, porém importa-nos contribuir com a discussão sobre a escola diferenciada indígena e as possibilidades de esta instituição se tornar acessível a todas as pessoas da comunidade, considerando a cultura e os sistemas próprios de aprendizagem das pessoas indígenas surdas.

Nesse percurso investigativo, algumas dúvidas e questionamentos emergiram: Qual a concepção da surdez presente na cultura Guarani-Kaiowá? Quais os impactos da surdez na constituição do sujeito indígena surdo? Quais as formas de comunicação e interação que a comunidade indígena Guarani-Kaiowá utiliza com esses indígenas? Há uma língua de sinais utilizada pelas comunidades? Como é a interação dos professores com os estudantes surdos na escola diferenciada indígena? Estas questões nortearam toda a ação investigativa que realizamos junto às comunidades indígenas.

Assim, após o levantamento de questões pertinentes ao entendimento da realidade educacional dos surdos indígenas, definimos como objetivo geral: Investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e a compreensão dos processos de interação e comunicação na família e na escola. Os objetivos específicos foram: a) Conhecer a concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá e os seus impactos no processo de socialização; b) Identificar os processos próprios de comunicação, verificando a presença de sinais caseiros

utilizados na comunicação e/ou a existência de uma língua de sinais emergentes; c) Descrever as formas de interação e comunicação na família e na escola.

Para atingir tais objetivos, procuramos adotar diferentes procedimentos de coleta de dados: análise de documentos que legalizam e normatizam a oferta da educação diferenciada indígena no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul assim como os que dispõem sobre a educação de surdos no Brasil (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 1991; BRASIL, 2008; MS/SED, 2002; MS/SED, 2004); revisão da literatura específica apoiada em autores que discutem a surdez e a língua de sinais (CRUZ-ALDRETE, 2009, 2010; LACERDA & GÓES, 2000; LOPES & MENEZES, 2010; QUADROS & KARNOPP, 2004; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997, 2009; VILHALVA, 2009; FERREIRA, 2010) e a cultura/educação indígena (GRUPIONI, 2008; BRAND, 2003; CHAMORRO, 2008; MELIÁ, 2011; NASCIMENTO, 2003); observação participante nos contextos familiares e nas escolas diferenciadas indígenas; entrevistas semi-estruturadas individuais e/ou grupal, registro em áudio, fotografias e em diário de campo. Os dados analisados foram as falas dos familiares e profissionais que atuam na aldeia indígena e a comunicação destes com as pessoas surdas. Para as entrevistas contamos com uma intérprete que colaborou ao realizar as traduções simultâneas da língua guarani para a língua portuguesa, quando o entrevistado preferia responder às questões nesta língua. As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas logo após a realização das mesmas.

As etapas do estudo foram: 1) Levantamento do número e procedência das crianças com suspeita de deficiência auditiva que habitam as aldeias da região, através de material bibliográfico e estatístico de pesquisas anteriores e fornecidos pelas secretarias de educação e pólos da FUNASA. 2) Visitas às aldeias de Amambaí, Paranhos e Coronel Sapucaia para observação e entrevistas nas escolas e nas residências dos jovens indicados. O município de Amambaí foi visitado em três momentos; os municípios Paranhos e Coronel Sapucaia foram visitados apenas uma vez. 3) Análise e tratamento dos dados levantados no intuito de conhecer, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com as leituras teóricas. Inicialmente foi realizado o levantamento quantitativo (número de crianças, conforme dados das Secretarias de Educação e FUNASA), depois visita à localidade e posteriormente entrevista com coordenadores pedagógicos, professores indígenas, pais e pessoas surdas.

Esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado *A Educação das Pessoas Surdas e as Políticas Linguísticas*, discutimos os aspectos históricos

que contribuíram para a difusão de concepções sobre a surdez no mundo ocidental e para a mudança (recente) do paradigma explicativo da surdez e das línguas de sinais. Também descrevemos as influências dessa mudança na construção das propostas políticas e práticas educativas dos países da América Latina e a construção das políticas lingüísticas no contexto educacional brasileiro.

No segundo capítulo, *Os pressupostos Teórico Metodológicos do estudo*, apresenta-se o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas utilizadas. Neste capítulo, pretendeu-se descrever a perspectiva teórica subjacente ao estudo, as ferramentas conceituais, etapas e procedimentos para a realização do mesmo.

O terceiro capítulo *A palavra e a fala como constituidores do sujeito na cultura Guarani-Kaiowá* discute a constituição dos povos Guarani, o conjunto de significações, crenças e práticas que compõem a identidade ou o modo de ser Guarani. Busca compreender o lugar da palavra e da fala como constituidores do sujeito na cultura Guarani-kaiowá por meio das narrativas dos antropólogos pesquisadores dessa cultura, dos pais e professores de pessoas surdas.

No quarto e último capítulo, *A Escolarização do Surdo na Escola Indígena*, pretende-se descrever o processo de escolarização das pessoas surdas dessas comunidades, através do relato dos resultados encontrados durante as conversas informais e entrevistas com os professores e as observações realizadas nas escolas indígenas onde estudam ou estudaram os jovens surdos. Os diálogos estabelecidos entre os resultados de pesquisa e a teoria terão a intenção de contribuir com a construção de uma proposta mais adequada à realidade dos surdos indígenas da região do Cone-sul do estado.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para a compreensão da realidade social das pessoas indígenas com deficiência auditiva nos municípios pesquisados, identificando as necessidades e expectativas das crianças e jovens e suas famílias. Por fim, espera-se que este estudo possa possibilitar reflexões que contribuam com a educação diferenciada indígena no sentido de propor políticas públicas e ações voltadas ao atendimento das especificidades dos surdos indígenas, tendo em vista o diálogo intercultural entre as concepções e ações das comunidades indígenas e não indígenas.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Neste capítulo pretendemos discutir os aspectos históricos que contribuíram para a difusão de concepções sobre a surdez no mundo ocidental e para a mudança (recente) do paradigma explicativo da surdez e das línguas de sinais. Também descreveremos as influências dessa mudança na construção das propostas políticas e práticas educativas dos países da América Latina e a construção das políticas lingüísticas no contexto educacional brasileiro.

Sabe-se que a inclusão educacional da pessoa surda foi impulsionada pelos recentes estudos sobre as populações surdas e suas línguas de sinais bem como pela ampla divulgação dessas línguas em âmbito mundial. No Brasil, é crescente o número de pesquisas que abordam o assunto e pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática, e, por isso, as políticas para educação no país incorporam em seus textos os discursos oriundos dessas publicações.

Sem dúvida, a maior contribuição para o campo da educação de surdos é creditada aos estudos lingüísticos, que permitiram o reconhecimento da língua de sinais como língua natural do surdo. Muitos profissionais, principalmente os das áreas médicas, não aceitam tal constatação com passividade, porém, para a maioria dos pesquisadores da área isto já é

considerado ponto pacífico e, a inclusão dessa língua em todos os níveis e espaços escolares, é o objetivo almejado. No entanto, na área da educação especial ainda não há consenso quanto ao reconhecimento e utilização dessa língua nas instituições escolares.

Nos textos legais, percebe-se a marca indelével das conquistas históricas do movimento surdo, grupo esse que hoje tem assumido um papel ativo no reconhecimento de seus direitos linguísticos e educacionais em modelos diferenciados. A história das comunidades surdas e suas línguas, registrada em documentos e textos no decorrer da história, evidenciam que a trajetória foi difícil até se chegar ao reconhecimento que as línguas de sinais tem hoje. Como aponta a pesquisadora Miroslava Cruz Aldrete (2010) apesar do estudo linguístico das línguas de sinais ser mundialmente compartilhado entre os países, cada um teve um processo diferente até reconhecê-la. Na América Latina isso fica evidente ao olharmos para as políticas linguísticas de países como Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Chile. Mesmo os países que fazem fronteira não compartilham uma mesma concepção sobre a surdez e as línguas de sinais. Assim, acreditamos que a investigação da história das comunidades de surdos e suas línguas nos permitirá compreender os fatores que contribuíram para a existência de diferentes concepções sobre a surdez nos países da América Latina, assim como suas influências no contexto político desses países, e, especificamente no Brasil.

1.1 Concepções sobre a surdez e os aspectos históricos da educação de surdos

Durante muito tempo a pessoa que não ouvia foi considerada intelectualmente prejudicada devido ao fato de não se expressar por meio da língua oral. A surdez foi considerada uma enfermidade que impedia ou limitava a pessoa de desenvolver-se plenamente, ou seja, acreditava-se que o surdo era incapaz de desenvolver uma língua. Por este motivo, autores como o Dr. Samuel Johnson, citado por Oliver Sacks, acreditavam, no século XVIII, que a surdez era “uma das mais terríveis calamidades humanas” (SACKS, 1998, p. 15).

Esta concepção tem suas raízes fincadas em autores como o filósofo grego Aristóteles (Apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008, p. 1480), que, no século IV a.C, acreditava que

todos os processos envolvidos na aprendizagem aconteciam por causa da audição, e que, por esta razão, os surdos seriam ‘menos educáveis’ que os cegos. Esse pensamento evidencia a concepção equivocada de que os símbolos e signos deviam ser ouvidos e falados. Porém, apesar desta visão imperar entre os pensadores da época, algumas vozes já insinuavam a possibilidade de expressão e comunicação através de outros recursos, como vemos em uma fala atribuída a Sócrates, no *Crátilo* de Platão (427-347 a.C):

Se não tivéssemos voz nem língua e quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo? (PLATÃO apud SACKS, 1998, p. 29)

Mesmo assim, de acordo com Aldrete, na Europa, até meados do século XVI, acreditava-se que a pessoa surda não podia ser educada, pois, como ela “não podia falar” supunha-se que isso a impedia de aprender. Percebe-se que a educação tinha por função o ensino da “boa expressão” através do ‘falar bem’, ‘ler bem’ e escrever. Somente a partir deste momento histórico é que aparecem relatos de monges e religiosos que se aventuraram na tarefa de educar os surdos, muitos obtinham êxito devido aos sinais que criaram e utilizavam por cumprirem o voto de silêncio dentro das congregações religiosas. Dentre os primeiros educadores se destaca Pedro Ponce de León (1520-1584), padre espanhol da ordem beneditina que utilizava em seu método de ensino a dactilologia, a escrita e a língua oral. Quanto a esse assunto, o autor Gutiérrez Zuloaga, em seu texto, *Introducción al estudio de la logopedia*, (Apud CRUZ-ALDRETE, 2010) descreve da seguinte maneira o padre e o seu trabalho:

En la Escritura otorgada por Pedro Ponce en el Monasterio de Oña (1578) reconoce que «... tuve discípulos, que eran sordos y mudos *a nativitate*, hijos de grandes señores...a quienes mostré hablar y leer, y escribir, y contar, y a rezar, y ayudar a Misa... y, sobre todo, usaron de la doctrina, política y disciplina de los que privó Aristóteles». Porque nuestro monje, siendo el profesor de gramática de los niños que acudían al monasterio, es encargado —hacia 1545— de educar y enseñar, en lo posible, a los sobrinos del Condestable de Castilla, Pedro Fernández de Velasco. Eran dos niños mudos, hijos de su hermano Juan de Tovar: Francisco, de unos once años y Pedro de nueve.... Para lograrlo debía practicar el lenguaje de signos que utilizaban los monjes para comunicarse, que servía del cuerpo, de los ojos y de las manos. Pero Ponce llegó a crear su propio método de enseñanza. Su lema fue: «la enseñanza de la palabra se basa en sustituir el oído por la vista». (GUTIÉRREZ ZULOAGA apud CRUZ-ALDRETE, 2010)⁵

⁵ “Na Escritura dada por Pedro Ponce, no Mosteiro de Ona (1578) reconhece que "... tive discípulos que eram surdos e mudos de nascimento, filhos de grandes senhores ... a quem ensinei a falar, ler, escrever, contar, orar, e ajudar à missa ... e, acima de tudo, usaram da doutrina, política e disciplina, das quais Aristóteles os privaram." Porque o nosso monge, sendo o professor de gramática de crianças que vieram para o mosteiro, é responsável, desde 1545, de educar e ensinar, dentro do possível, o sobrinho do condestável de Castela, Pedro Fernández de Velasco. Eram dois meninos mudos, filhos de seu irmão Juan de Tovar: Francisco, cerca de onze anos e Pedro de

Percebemos neste texto umas das motivações que impulsionaram a educação de pessoas surdas: o ensino da leitura e da escrita aos filhos de nobres e pessoas de posses. Mais adiante, no mesmo texto, a autora diz que a fala e o domínio da língua era um pré-requisito para o reconhecimento dos direitos legais e de possuir posses, dessa forma, os pais deveriam investir na educação de seus filhos surdos, se desejassem que os herdeiros assumissem as suas posses. Contudo, independente das motivações que levaram ao seu início, o trabalho de Pedro Ponce de León marca o início da formalização da educação de surdos (CRUZ-ALDRETE, 2010).

Somente há cerca de quarenta da morte de Ponce de León, em 1620, é que foi publicado o livro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, do padre espanhol Juan Pablo Bonet⁶, hoje considerado o primeiro do mundo a tratar especificamente sobre a educação do surdo. Nesta obra, Bonet descreve as técnicas que eram utilizadas para educar o surdo, sendo que uma delas seria o treino da articulação facial e leitura labial. Cruz-Aldrete (2010) analisa que, assim como Ponce de León, Bonet “considera fundamental a visão como meio adequado para instruir o surdo, além de também usar os sinais como um elemento fundamental na sua educação”. Segundo a pesquisadora, Bonet se destacou dos outros autores por incluir em seu trabalho a necessidade de considerar a idade e as causas da surdez ao implementar estratégias educacionais necessárias às pessoas com deficiência auditiva.

A partir dos trabalhos destes primeiros educadores, muitos outros se interessaram pela educação de surdos e se dedicaram a esta tarefa, possibilitando uma maior visibilidade das comunidades surdas, sua língua e todas as questões que permeavam este assunto. Isso é o que percebemos em textos como o *Discurso do Método*, escrito por Descartes (1596-1650), e originalmente publicado em 1637. Apesar de não ter se preocupado em estudar sistematicamente as manifestações de linguagem do homem, o filósofo francês, ao defender sua tese sobre o método cartesiano, argumenta que existe uma capacidade natural no homem para desenvolver a língua, e isto acontece devido a uma característica particular: a racionalidade que lhe é inata. Para Descartes, o fato de a pessoa não ouvir e não falar não impede que sua ‘mente pensante’ deixe de se expressar utilizando recursos acessíveis. Ele

nove.... Para fazê-lo devia praticar a língua de sinais que era usada pelos monges para se comunicar, utilizando-se do corpo, dos olhos e das mãos. Mas Ponce chegou a criar seu próprio método de ensino. Seu lema era: "o ensino da palavra se baseia na substituição do ouvido pelo olho" (tradução nossa)

⁶BONET, J. P. **Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos**. Disponível em: <<http://fondosdigitales.us.es>>. Acesso em: 03/02/2011.

observou que pessoas nessa condição desenvolvem uma comunicação que utiliza sinais visuais e, dessa forma, conseguem interagir com os seus semelhantes:

[...] Enquanto os homens que, havendo nascido surdos e mudos, são desprovidos dos órgãos que servem aos outros para falar, tanto ou mais que os animais, costumam criar eles mesmos alguns sinais, mediante os quais se fazem entender por quem, convivendo com eles, disponha de tempo para aprender a sua língua. (DESCARTES, 1973, p.78)

A comunicação dos surdos foi observada também por Descartes que, mesmo sem compreender os sinais que eram feitos ou a complexidade da comunicação sinalizada, o autor concordou que eles expressavam significados e sentidos. Tal constatação permitiu atestar que a ‘capacidade racional’ também estava presente nesses indivíduos.

Um século mais tarde, o filósofo suíço Rousseau (1712-1778), no seu texto *Ensaio sobre a origem das línguas* (1987), ao abordar a importância do fator social para o surgimento das línguas, nos revela algumas experiências educativas com surdos da sua época.

O trabalho de Rousseau acrescenta a noção de que, além da existência de uma capacidade natural para a comunicação, a convivência em sociedade é o que nos impulsiona a desenvolver uma língua. Para esse autor, as línguas nasceriam de uma profunda necessidade de comunicação:

Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso. Gestos e vozes, na busca da expressão e da comunicação, fizeram surgir a linguagem. (ROUSSEAU, 1987, p. 164)

Desta forma, percebemos que Rousseau considerava que a comunicação do homem natural com o seu semelhante, sem a intervenção da sociedade, se dava através dos gestos e da voz, ou seja, uma *linguagem* simplificada. Em seu texto o autor defende que a comunicação através de sinais foi a primeira forma de comunicação do homem, uma maneira mais primitiva e menos complexa que a *língua* oral. Mesmo observando que os ‘signos mudos’ eram poderosamente eloquentes, (o que fica evidente na afirmação: “se fala aos olhos muito melhor do que aos ouvidos”⁷), o autor atesta que esses ‘signos’ serviriam melhor para exprimir sentimentos simples, necessidade básicas, e não pensamentos complexos.

⁷ Rousseau, 1967, p.152

O autor cita a experiência educativa com os “mudos do sultão⁸”, que, segundo ele “se entendem entre si e compreendem por sinais tudo o que se lhes diz, tão bem quanto se poderia dizer-lhes por meio do discurso” (ROUSSEAU, 1967, p. 155). Também descreve a experiência do ‘professor’ Jacob Rodrigues Pereyra junto aos ‘mudos’; este, um professor que, como outros da sua época, objetivava o ensino de uma *língua* falada e o seus significados aos ‘mudos’, e se viam “forçados a ensinar-lhes, antes, uma outra língua, não menos complicada, por meio da qual possam fazer com que entendam aquela.”(Ibid, p.156) Rousseau defende com esses exemplos que os sinais eram apenas um meio para se conseguir aprender a língua convencional, ou seja, apesar de ser reconhecida como meio de comunicação eficaz, a comunicação através de sinais ainda não possuía o status de língua e, como Rousseau denunciou, era desestimulada em favor da língua oral.

Estes textos de filósofos reconhecidos na área da educação nos apontam as concepções sobre os próprios sujeitos surdos e sua linguagem, que imperavam no pensamento ocidental nos séculos XVI e XVII. O que percebemos é o início de uma batalha no campo das metodologias de ensino para a pessoa surda, onde os educadores buscavam descobrir e divulgar a maneira mais adequada de conduzir tal educação. Apesar dos esforços de alguns educadores para ensinar a língua oral, dentro das comunidades surdas de alguns países prevalecia a reprodução e disseminação de técnicas que utilizavam os sinais como estratégia de ensino.

⁸ Os ‘mudos do sultão’ eram homens que, sendo surdos, não falavam e por essa condição o sultão os recrutava e os educava para exercerem funções na corte durante seu reinado, como pajens das mulheres do harém ou carrascos dos seus inimigos. Também podiam ser aproveitados para o entretenimento do sultão, assumindo o papel de ‘bôbos da corte’.

1.2 As línguas de sinais na educação dos surdos

Na França, o abade francês Charles Michel de l'Épée, contemporâneo de Rousseau, acreditou que, através da língua de sinais, os surdos poderiam ser 'ouvidos' e dessa forma suas almas podiam ser catequizadas e salvas, e não mais viverem e morrerem na ignorância da palavra de Deus (SACKS, 1998, p. 29). No entanto, ao aprender a língua de sinais e se relacionar com essas pessoas, o abade ensinou-lhes a ler, permitiu o acesso aos conhecimentos e cultura da sua época. O seu método incluía sinais nativos dos surdos e uma versão 'traduzida' para os sinais da gramática francesa; ele foi tão bem sucedido que l'Épée estendeu suas aulas a outros professores de surdos e multiplicadores do seu método. Em busca de auxílio público para seu sistema de ensino, o abade funda em 1755, na cidade de Paris, a primeira escola pública para surdos.

As contribuições deste personagem para a história das comunidades de surdos e suas línguas incluem a tarefa de documentar os sinais utilizados pelos estudantes da sua escola, organizá-los dentro de uma estrutura gramatical com o intuito de dar a essa língua visogestual uma ordem sintática mais parecida com a estrutura gramatical da língua francesa, e a criação de um alfabeto (dactilologia) da língua de sinais. Em 1791, após a morte de l'Épée, a escola se transforma no National Institution for Deaf-Mutes em Paris, que foi dirigido à partir de então pelo gramático Sicard.

De acordo com a linguista Aldrete, esta língua de sinais que nascia em Paris deu origem à língua de sinais francesa, e, sua versão primitiva influenciou as línguas de sinais utilizadas na América, como a *American Sign Language* (ASL), a *Lengua de Señas Mexicana* (LSM) e a *Língua de Sinais Brasileira* (LIBRAS).

O século XIX é marcado pela criação de numerosos centros educativos para o ensino de pessoas com problemas de audição e linguagem na Europa e na América. Nos Estados Unidos, no ano de 1816, é fundada a primeira escola para surdos da América do Norte por Thomas Gallaudet, a Columbia Institution for Deaf and Blind que, em 1864 transforma-se na faculdade nacional para surdos-mudos, (atualmente Gallaudet University) a primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos.

No contexto brasileiro, com a vinda do professor surdo Hernet Huet, (que também era francês e ‘discípulo’ de l’Epée), a convite de D. Pedro II, é fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para meninos surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos Mudos, que hoje é denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação deste instituto, em 26 de setembro de 1857, permitiu aos surdos brasileiros a organização e padronização da sua língua de sinais, utilizando a Língua de Sinais Francesa como referência e os sinais já utilizados pelos surdos das diversas regiões do Brasil.

Nessa época, as escolas para ‘surdos-mudos’ fizeram sucesso, pois demonstraram com suas ações práticas a educabilidade da pessoa surda. Diferentes técnicas eram utilizadas pelos professores e coexistiam em uma mesma aula com o objetivo de fazer com que as pessoas surdas aprendessem a língua oral. O estímulo da audição, da fala e da leitura labial era combinado com o uso dos sinais e do registro escrito da língua. Contudo, não demorou muito para que as diferentes correntes começassem a se distinguir e a confrontarem-se quanto à filosofia⁹ de ensino. Alguns educadores defendiam que a comunicação com a pessoa surda deveria ser por meio da língua de sinais, e esta língua deveria ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem; esses ficaram conhecidos como os “manualistas”. Os educadores que divergiram desta opinião ficaram conhecidos como “oralistas” por defender o ensino da comunicação oral para o surdo. Para estes, a língua de sinais restringia a pessoa surda ao convívio e comunicação apenas com o grupo dos surdos, enquanto a expressão oral facilitaria a integração desses indivíduos na sociedade. Muitos educadores adeptos dessa corrente chegavam a proibir que seus alunos utilizassem os sinais para se comunicarem por entender que isto atrasaria a aquisição da língua oral.

Em 1880 esse tema foi debatido no Congresso de Milão¹⁰ onde imperou a visão dos que defendiam o oralismo como estratégia de ensino da pessoa surda. Neste congresso foi afirmada a superioridade da fala sobre os sinais e enfatizada a importância de ensinar ao surdo a língua oral, uma vez que ele seria integrado à vida social do seu país. Este evento foi considerado um marco no campo da educação de surdos pois, a partir daí, os oralistas

⁹ Filosofia de ensino por se tratar da concepção sobre a surdez e as línguas de sinais. O que estava em debate não era mais a escolha da técnica mais adequada, mas sim o entendimento da surdez como deficiência ou diferença, e a comunicação através da língua de sinais como direito linguístico da pessoa que não ouve ou apenas uma técnica facilitadora da aquisição da língua oral.

¹⁰ O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores de surdos, realizada no período de 06 a 11 de setembro de 1880 e contou com a participação de cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria, ouvintes, provenientes de Países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá.

questionaram o status de língua da comunicação sinalizada e recomendaram que esta modalidade fosse proibida no processo de ensino do aluno surdo. Algumas medidas deveriam ser priorizadas, como o emprego de técnicas de estímulo da audição (ou dos resquícios de audição), da fala (fonoaudiologia) e da leitura labial. Aldrete (2010, p. 12) aponta que, com essas medidas, parecia que “en realidad se buscaba era que el sordo dejara de ser sordo y que hablara”¹¹.

As discussões e decisões tomadas no congresso de Milão repercutiram mundialmente com a aceitação do método oralista e a rejeição do uso das línguas de sinais das comunidades surdas. Assim, durante quase um século, a metodologia oralista defendida no congresso predominou na Europa e na América.

Em meados do século XX, a visão que se tinha sobre as línguas de sinais começou a mudar, devido ao estudo que William Stokoe (1960) fizera da Língua de Sinais Americana (ASL); este foi o primeiro estudo do gênero. Neste estudo, Stokoe observou que a língua de sinais continuava existindo, mesmo com a proibição do seu uso nos espaços escolares, o que comprovou a sua característica de língua natural. Ela continuava sendo utilizada pelos surdos nas suas casas, nas rodas de amigos, nos ambientes de trabalho e dessa forma foi transmitida aos outros surdos, geração após geração.

Ainda no século XX e, a partir da década de setenta, aparecem pesquisas oriundas dos mais diversos campos que contribuíram com o estudo das línguas de sinais e de seus usuários. Como revela a pesquisadora Miroslava (2010), esses estudos iniciam as investigações sobre a organização cerebral dos usuários das línguas de sinais, sobre a memória, sobre a aprendizagem, sobre as questões psicolinguísticas e sobre a aquisição da língua de sinais como primeira língua, ou seja, estudos sobre o bilingüismo. Os resultados obtidos com estas pesquisas permitiram a criação e implementação de novos modelos educativos, que reinseriram a língua de sinais na educação de surdos no fim do século XX.

Isso demonstra que as pessoas surdas passaram a ser reconhecidas como pessoas que pertencem a uma minoria sócio-cultural, usuárias de uma língua diferente, que surge através da experiência visual que compartilham. Para a educação de surdos, essa mudança de paradigma significa que todos os modelos que imperavam no processo de ensino devem ser repensados e reformulados, reconhecendo a influência que as concepções terapêuticas tiveram

¹¹ “Na verdade, queria é que o surdo deixasse de ser surdo e falasse” (tradução nossa)

sobre as práticas antigas e permitindo com que novas concepções e práticas emergjam nas instituições de ensino.

1.3 As políticas linguísticas na América Latina

Na América Latina podemos perceber que o debate sobre a questão linguística e educacional da pessoa surda tem tomado força nas últimas décadas, porém, em muitos países essas discussões não surtiram efeitos significativos para gerar mudança nas práticas e políticas de educação. A influência do ‘oralismo’ ainda é visível no campo da educação de surdos.

Na Argentina, seguindo a tendencia geral, houve um forte incentivo às práticas educacionais pautadas no ‘oralismo’, porém, após a constatação de que a população surda se comunicava em uma língua de sinais própria, começou-se a incentivar o ensino dessa língua como ‘complementar’ às ‘técnicas’ de ensino de surdos. A primeira língua de sinais que os surdos utilizavam para se comunicar nesse país sofreu influências da American Sign Language - ASL (Língua de Sinais Americana). Foi apenas no ano de 1986 a definição da sua nomenclatura, que aconteceu após um movimento organizado pelas entidades de representação dos surdos argentinos para debater o assunto. Decidiu-se por denominá-la oficialmente de “Lengua de Señas Argentina - LSA” (Língua de Sinais Argentina).

A LSA foi inserida no ambiente escolar através da proposta educacional ‘bilinguismo-biculturalismo’, adotada pela maioria das escolas argentinas. Essa proposta é baseada no entendimento da surdez como diferença, onde as pessoas que fazem parte desse grupo se comunicam através de uma língua viso-gestual e possuem características culturais e identitárias comuns. No entanto, as práticas educativas e os discursos sobre a educação de surdos não condizem com os preceitos e objetivos da proposta. (MASSONE & SIMÓN, 2009)

De acordo com as pesquisadoras Maria Ignacia Massone e Marina Simón (2009), a análise dos discursos sobre a educação de surdos argentinos demonstra contradições entre o

que é proposto pelo “discurso pedagógico da educação de surdo¹²” e o que foi observado na prática educativa concreta. Para elas, apesar da proposta reconhecer a diferença linguística dos surdos e prever o ensino dos conteúdos curriculares na sua língua de sinais (considerada a primeira língua, sendo a língua espanhola na modalidade escrita a segunda língua do surdo argentino), os discursos e as práticas continuam evidenciando uma tendência a colocar a fala e o domínio da língua espanhola num ponto central da educação de surdos. Ao mesmo tempo, tanto as políticas quanto as práticas demonstram que o educador não pode exigir do surdo um rendimento acadêmico igual ao dos seus pares ouvintes, pois o nível de rendimento do estudante surdo é visto como inferior, e os saberes a serem ministrados devem ser ‘simplificados’ para a sua apreensão (MASSONE E SIMÓN, 2009). As autoras concluem que a simples abertura das escolas argentinas para a inserção da língua de sinais não é suficiente para se por em prática o modelo bilíngue de educação, uma vez que o que está envolvido é todo um sistema de significações, que deve ser transformado antes de se pensar em mudanças efetivas.

Recentemente, outros países da América Latina reconheceram as línguas de sinais como línguas que se desenvolvem naturalmente na comunicação do surdo com seus pares. Como exemplo, na Bolívia, a língua de sinais utilizada pela comunidade surda do país (a Lengua de Señas Boliviana, ou LSB) foi reconhecida pelo ‘Decreto Supremo’ de nº 328, aprovado em 14 de outubro de 2009. Através do decreto, os ministérios recomendaram a incorporação desta língua no sistema de educação do país e nos meios de comunicação audiovisual, estabelecendo alguns mecanismos para consolidar sua utilização, como a colocação de intérpretes da língua e a capacitação de professores para sua utilização no ambiente escolar. A iniciativa visou a superação da exclusão sócio-educacional das pessoas surdas, o que por muito tempo aconteceu no país. Até recentemente a língua de sinais aprendida, ensinada e utilizada pelos surdos bolivianos era a língua de sinais americana (ASL); esta influenciou a língua de sinais boliviana (LSB), que hoje é reconhecida pelo país.

No Uruguai, a língua de sinais uruguaia (LSU) tem ‘parentesco’ com a LIBRAS, pois se originou a partir da língua de sinais francesa do século XVIII. A LSU foi reconhecida pela lei nº 17.378 de 10 de Julho de 2001 como língua natural das pessoas surdas e de suas

¹² A autora explica que este termo, resumido na sigla DPES, engloba uma série de leis, decretos, regulamentações da educação especial dos surdos, circulares enviadas às escolas, outros documentos tais como: o ‘Código Civil’, projetos individuais de escolas de surdos, decretos presidenciais e ministeriais, o ‘Estatuto Docente’, a ‘Lei Federal de Educação’, a ‘Constituição Nacional de 1994’, convenções internacionais, etc. A análise desses documentos objetivou “caracterizar as distintas conformações discursivas que ocorrem na definição de políticas linguísticas”. (p.57)

comunidades, habitantes no território uruguaio. A implantação do modelo bilíngüe de educação para surdos nas escolas públicas do Uruguai data de 1987, de acordo com o professor Leonardo Peluso (2009). O propósito fundamental deste plano inicialmente foi defender a independência dos sistemas lingüísticos que estão presentes na educação que se pretende ‘bilíngüe’. Contudo, ao longo dos anos, as dificuldades foram aparecendo e evidenciando a complexidade que existe no processo de mudança teórico-metodológica no campo da surdez: do patológico ao campo das políticas lingüísticas.

Para Peluso, a experiência no Uruguai contribui para o campo da educação ao demonstrar que qualquer plano de educação bilíngüe tem poucas chances de êxito se não contempla os seguintes fatores: presença de diálogo entre os sujeitos envolvidos (tais como gestores, professores, estudantes surdos, pais, pesquisadores, para que o projeto seja encorajado e refletido conjuntamente); empoderamento da comunidade surda; existência de vontade política com poder de instrumentação e, finalmente, inserção do projeto educativo bilíngüe no âmbito das políticas lingüísticas globais. Deve-se também permitir que a comunidade reflita sobre o lugar das línguas de sinais, sua presença simbólica e os objetivos amplos dos diferentes espaços onde se deseja inserir ambas as línguas, considerando a perspectiva de equidade (Cf. PELUSO, 2009).

Já no México, que é um país composto por uma diversidade multicultural e lingüística, e onde as diversas línguas faladas no território nacional são reconhecidas, as línguas de sinais utilizadas no país (a Língua de Sinais Mexicana -LSM, utilizada em todo o território e a Língua de Sinais Maya -LSMy, utilizada na península de Yucatán, Cf.: Cruz-Aldrete, 2009) não são igualmente reconhecidas. No âmbito educativo, este fato se reflete na falta de planejamento e políticas lingüísticas que contemplem as necessidades específicas do surdo.

Apesar de no país os estudos das línguas de sinais ainda serem escassos, muitos pesquisadores mexicanos reconhecem a existência dos usuários dessas línguas e seu direito a uma educação ministrada em sua própria língua. Cruz-Aldrete (2009) explica que no cotidiano escolar das instituições mexicanas os estudantes estão sendo privados deste direito, pois a língua de sinais é excluída do processo de ensino de surdos. A autora continua explicando que a educação de surdos neste país é um campo de batalha onde se enfrentam duas correntes: a que almeja a reabilitação do surdo (ou o ensino do ‘ouvir’ e do ‘falar’) para que ele seja reintegrado à sociedade dos ‘ouvintes’, e outra que defende a aquisição pelo surdo da LSM como língua materna, reconhecendo-o como integrante de uma comunidade

diferente linguisticamente, cujas tradições e marcas culturais e identitárias os unem. Este embate, além de evidenciar a falta de vontade do Estado nacional em assumir uma posição, também retira da comunidade surda sua autonomia para discutir e propor a forma de conduzir sua própria educação.

No que diz respeito à educação de surdos indígenas no território mexicano, Cruz-Aldrete observou que nas comunidades indígenas os surdos participam da vida comunitária, não são excluídos, trabalham e participam ativamente de todas as atividades que se desenvolvem. A comunicação se dá através de “sinais caseiros”, criados e adotados por surdos e ouvintes que os utilizam em sua vida cotidiana. Na comunidade de Chicán em Yucatán (CRUZ-ALDRETE, 2009) existem duas línguas utilizadas frequentemente; uma oral (a língua maya) e outra de sinais (a Língua de Sinais Maya -LSMy). O interessante é que a língua de sinais nesta comunidade é utilizada em todos os contextos, até entre ouvintes para comunicarem-se entre si, o que, de acordo com a pesquisadora, evidencia que a LSMy não está subordinada à língua oral da comunidade.

Um dos problemas recorrentes apontados como impeditivos da promoção de uma educação “de qualidade” para os surdos indígenas é a condição de marginalização e pobreza em que se encontra a maioria das comunidades das quais os surdos fazem parte. Além disso, Cruz-Aldrete critica o livro promovido pela Secretaria de Educação Pública (SEP), através da Subdireção para a Atenção a Menores com Necessidades Educativas Especiais, pertencente à Direção Geral de Educação Indígena, intitulado *Orientaciones y sugerencias para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales*. Segundo ela, no texto que trata especificamente do estudante surdo, a SEP erra ao descrever a LSM e afirma não poder tomar uma postura sobre o fato das línguas de sinais serem ou não uma língua. Isto evidenciaria a posição da SEP quanto ao reconhecimento da LSM como uma língua que faz parte do patrimônio linguístico do México. Os surdos são prejudicados por não possuírem o direito linguístico reconhecido e por serem educados em um sistema que não prioriza o ensino da língua de sinais como primeira língua, e o ensino da língua espanhola, na modalidade escrita, como segunda língua. Os surdos indígenas seriam ainda mais prejudicados por serem obrigados a, além de aprenderem a língua indígena oral, ainda terem o dever de aprender a língua oficial do país, o espanhol; isso relega para um terceiro plano a língua de sinais do país e da sua comunidade. Dessa forma a autora afirma que o reconhecimento das línguas de sinais está intimamente ligado ao reconhecimento da cultura e

da diferença surda. Ela conclui afirmando a necessidade de se empoderar a comunidade surda no que diz respeito à sua própria educação, sobre isso diz:

Porque si hoy en día podemos discutir sobre la importancia de las lenguas indígenas, del derecho a la educación en la lengua materna, del respeto a los derechos humanos, del logro de una sociedad que se aprecie por su diversidad, tolerancia y respeto a la diferencia, también habría que discutirse por qué la educación de las personas sordas, sigue siendo impuesta por la sociedad oyente, y no generada y ejecutada por la propia sociedad silente. ¿Por qué aun no se reconoce que los sordos son los únicos que saben qué tipo de educación necesitan? (CRUZ-ALDRETE, 2009)¹³

Estas questões levantadas pela autora evidenciam a tensão existente entre os grupos que apóiam modelos educativos diferentes para os surdos do México. Outros países que vivenciam da mesma forma tal conflito são o Chile e a Colômbia; nestes países, a visão patológica da surdez tem prevalecido no campo da educação. No Chile, as escolas especiais para crianças surdas se baseiam no modelo oralista de educação, e atendem a criança surda apenas até o 6º ano do ensino básico (QUINTELA et all, 2009). Os pesquisadores citados acreditam que este fator tem sido o responsável pelo fracasso escolar das crianças surdas; elas não obtêm êxito no processo de escolarização e continuam assumindo uma posição inferior dentro de um sistema de desigualdade social (ROBERTSON E RAMÍREZ, 2009). Para esses autores, os surdos do Chile são expostos a um ensino que impõe a comunicação oral sobre as outras formas de expressão, através das terapias da fala, leitura labio-facial e treinamento da audição, focando a reabilitação e compensação do déficit auditivo. Essas práticas almejam a homogeneização dos estudantes e conseqüentemente desvalorizam a diversidade cultural existente no ambiente escolar. A língua de sinais chilena (LSCH), que sofreu influência tanto da língua de sinais francesa como da língua de sinais americana, continua sendo uma língua da minoria surda, porém ainda não foi reconhecida pelo Estado.

Na Colômbia, a educação de surdos é relativamente jovem, se comparada a outros países do contexto internacional (Cf. RAMIREZ, 2009). Seu início foi no ano de 1924, quando uma instituição religiosa começou a oferecer programas educativos dirigidos a jovens surdas. Hoje, a educação de surdos no país é uma das categorias da educação especial e tem como modelo de atuação o clínico-terapêutico, onde os objetivos educacionais são

¹³ Porque se hoje em dia podemos discutir sobre a importância das línguas indígenas, o direito a educação na língua materna, o respeito aos direitos humanos, a conquista de uma sociedade apreciada por sua diversidade, tolerância e respeito à diferença, também teríamos que discutir por que a educação das pessoas surdas continua sendo imposta pela sociedade ouvinte, e não gerada e executada pela própria sociedade surda. Por que ainda não se reconhece que os surdos são os únicos que sabem o tipo de educação que necessitam? (CRUZ-ALDRETE, 2009)

substituídos por objetivos de reabilitação. Estas ações estão vinculadas às concepções sobre a surdez e a pessoa surda que, no país, influenciam as políticas para a educação de surdos. Para Ramirez (2009), na Colômbia tem prevalecido a concepção clínica da pessoa surda e os esforços educativos caminham no sentido de ensinar a língua oral para essas pessoas. Também, ainda não é reconhecida no país a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo, sendo que ainda mantém-se a falsa crença de que o uso dela prejudicaria a aprendizagem da língua oral pelo surdo; a língua de sinais colombiana (LSC) continua sendo utilizada em guetos e situações informais no país. No âmbito das políticas para a educação, prevalecem as políticas que visam à integração escolar do surdo, cuja meta é “corrigir o defeito” da pessoa surda enquanto criança, para posteriormente ela melhor se integrar na sociedade.

Apesar das condições atuais não serem favoráveis para o desenvolvimento de propostas que contemplem a condição bilíngüe/cultural da pessoa surda no Chile e na Colômbia, os pesquisadores da área se esforçam para que o caminho seja trilhado em busca da transformação da educação de surdos nestes países. Percebemos um aumento no número de projetos e pesquisas que denunciam a situação escolar do surdo e propõem maneiras alternativas para a condução do processo educativo dessas pessoas (Cf. SKLIAR, 2009).

No Paraguai, país que faz fronteira com o estado de Mato Grosso do Sul, a educação de pessoas surdas também não prioriza o ensino ministrado na língua de sinais utilizada pelos surdos do país, a língua de sinais paraguaia (LSPY). Os surdos vivem em uma situação trilingüe, onde o espanhol e o guarani são as línguas oficiais do país e a LSPY é a língua utilizada pela comunidade surda. Em relação a essa língua, existem poucas pesquisas que a investigam ou investigam seus usuários que vivem no país. De acordo com uma pesquisa desenvolvida recentemente por pesquisadores norte-americanos (PARKS & PARKS, 2010), Wilfried Lichtenberger foi o primeiro pesquisador a investigar a LSPY e a publicar o primeiro dicionário da língua, em 1989, com o apoio do *Centro de Sordos del Paraguay* (CSP) e algumas escolas de surdos. Os Parks (2010) detectaram que, apesar dessa língua ter uma ligação histórica com a Língua de Sinais Uruguaia, ela é agora uma língua distinta da que a originou, utilizada e modificada pelos surdos paraguaios que vivem no território. No entanto, a LSPY ainda não é reconhecida oficialmente pelo governo Paraguai, o que permite com que sua nomenclatura varie nos textos oficiais; estes as vezes se referem a ela como *Lengua de Senas del Paraguay*, *Lengua Senas Paraguaya*, *Lenguaje de Senas Paraguaya*, ou simplesmente *Senas Paraguaias*.

Na pesquisa citada acima (PARKS E PARKS, 2010), surdos paraguaios responderam a questões sobre sua língua e comunidade; os respondentes explicam que, no país, a comunidade surda se divide quanto à concepção sobre a metodologia de ensino que seria melhor aproveitada por eles e seus pares linguísticos. Nas respostas dos surdos percebemos que, entre a maioria deles, sobretudo entre os surdos mais velhos, existe a crença de que devem aprender a ler e falar simultaneamente ao aprendizado da língua de sinais; uma minoria defende apenas a presença da língua de sinais na educação das pessoas surdas. Isso se deve ao fato de que muitos surdos do país se comunicam oralmente ou por escrito, devido ao processo histórico da educação a que foram submetidos. Porém as pessoas surdas que participaram da pesquisa apontam que se sentem menos confortáveis com a leitura e escrita em espanhol e guarani do que ao usar a linguagem de sinais. Para eles, os sinais surgem de forma natural, espontânea, enquanto as línguas orais necessitam de um esforço maior para serem aprendidas.

Talvez, a valorização da leitura e escrita do espanhol e do guarani pelos surdos se deva ao contexto político do país. A lei paraguaia determina que, para votar e participar dos processos políticos no país, a pessoa deve ser alfabetizada o suficiente para conseguir se expressar por meio da escrita. Como a comunidade surda do país tem um alto índice de analfabetismo (Cf. PARKS & PARKS, 2010), o que muito se deve às tentativas de imposição da língua oral para os surdos sem considerar sua condição linguística, eles estão excluídos da vida política do seu país e, dessa forma, não ascendem a níveis mais elevados de ensino e, conseqüentemente, não ocupam cargos de gestão da educação especial no país. De acordo com informações contidas no site do *Centro de Sordos del Paraguay (CSPy)*¹⁴, a comunidade surda encontra muitas dificuldades no acesso geral a privilégios sociais. Por exemplo, eles indicam uma falta de serviços de saúde adequados para a prevenção e a identificação da surdez; a educação é praticamente inacessível; sentem que sua língua viso-gestual é desvalorizada e lutam com a falta de recursos e serviços de apoio no país. Tudo isso os leva a uma situação de marginalização econômica e exclusão social pois, como mostraram os pesquisadores (PARKS & PARKS, 2010), não conseguem emprego e não participam de atividades sociais e políticas do país, muito menos levam uma vida independente. Apesar das aspirações da comunidade surda do Paraguai a uma educação de qualidade, que contemple sua condição linguística através da inclusão da língua de sinais no processo educativo, percebemos que a realidade em que vivem os surdos do país está distante de atingir tais

¹⁴ Disponível em: <<http://www.cspy.org.py/>>. Acesso em: 05 abr. 2011

objetivos. O não reconhecimento oficial da língua de sinais e a consequente falta de incentivos para a divulgação dessa língua e para a formação de intérpretes acarreta em prejuízos para as pessoas surdas no que concerne ao acesso a serviços básicos como a saúde, emprego, educação, justiça entre outros. A população surda do Paraguai sofre as consequências por não ser reconhecida como um grupo de ‘falantes’ de uma língua diferente, reconhecimento este que implicaria mudanças em todas as esferas (política, científica, social) do país.

Com as experiências oriundas de países da América Latina, podemos apreender que, apesar de estarem próximos no que diz respeito ao território físico, os países mencionados apresentam significativa diferença no contexto das políticas linguísticas. Enquanto uns reconhecem o sujeito surdo como diferente linguisticamente e o incluem no processo de construção das políticas linguísticas e educacionais do país, outros continuam delegando às pessoas ouvintes e falantes da língua oral a função de pensar e construir as ações nestes campos. Percebemos que os ganhos que a pessoa surda obtém quando não é impedida de participar ativamente da sociedade são incontáveis, e os países que permitem com que a essa mudança do paradigma da surdez aconteça são igualmente beneficiados (através do aumento de vagas para os trabalhadores da educação, melhoria das estatísticas da educação referentes ao abandono e reprovação dos alunos com deficiência, e extinção das aposentadorias pagas às pessoas com deficiência auditiva que antes eram consideradas ‘incapazes’, etc). Contudo, uma coisa deve ser considerada: quaisquer mudanças que se queira fazer no campo político, educacional ou social dos países só será efetiva se houver antes uma transformação das concepções e significações sobre a surdez e sobre as línguas de sinais.

1.4 A língua de sinais no contexto brasileiro

No Brasil, existem duas línguas de sinais reconhecidas como próprias de comunidades surdas que vivem no território brasileiro: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é reconhecida como a língua natural das comunidades surdas das comunidades urbanas, e a

Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB)¹⁵, utilizada por índios Urubu-Kaapor que vivem em uma tribo localizada no Maranhão, em meio a floresta amazônica.

1.4.1 As pesquisas sobre língua de sinais no Brasil

A língua de sinais dos índios kaapor foi pesquisada por lingüistas como Ferreira (2010) que, em 1982, decidiu viver entre os índios da comunidade para desenvolver estudos lingüísticos sobre ela. No estudo, a pesquisadora detectou que a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor era utilizada como um veículo de comunicação intratribal, criada pelos surdos da comunidade, porém não restrita apenas à comunicação entre eles. De acordo com Ramos (2006), um dos resultados mais impressionantes da pesquisa de Ferreira foi a descoberta de que os ouvintes da tribo Urubu-Kaapor também se comunicavam através da língua de sinais em diferentes situações, mesmo existindo uma língua oral dominante na tribo. Estas autoras apontam que, entre os kaapor, existe um grande número de pessoas surdas, sendo este um fator determinante para o desenvolvimento de uma língua de sinais própria da comunidade. Contudo, apesar do reconhecimento dos pesquisadores e da comunidade usuária da língua, ela ainda não foi reconhecida oficialmente pelo Estado brasileiro como primeira língua dos surdos que vivem naquela comunidade.

Estas duas línguas de sinais que existem no país se desenvolveram por meio do convívio de pessoas surdas com outras pessoas que compartilham a mesma característica: a compreensão do mundo externo através das experiências visuais. Porém, apesar de compartilharem esta característica, os surdos brasileiros estão separados geograficamente, o que limita a comunicação de muitos deles ao grupo de sua convivência. Por ser o Brasil um país de grande extensão territorial e intensa diversidade cultural os surdos que vivem em diferentes estados desenvolvem diferentes sinais para se expressarem, o que é considerado por estudiosos do assunto como os ‘regionalismos’ da língua. Há também muitas marcas culturais, próprias das regiões brasileiras, que influenciam a comunicação através da língua de

¹⁵ De acordo com Lucinda Ferreira (2010), a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor deve também ser considerada ‘brasileira’ por ser utilizada por uma comunidade indígena que vive em uma região pertencente ao território brasileiro.

sinais e o próprio desenvolvimento de uma língua. As duas línguas já citadas são diferentes entre si e, de acordo com Ferreira (2010), elas se desenvolveram totalmente separadas uma da outra, sendo que suas estruturas semânticas se apóiam nos sistemas conceituais e culturais próprios dos seus usuários.

Existem atualmente no país alguns pesquisadores que estão trabalhando na tentativa de mapear outras línguas de sinais que emergem no contexto das comunidades indígenas isoladas dos centros urbanos, como é o caso de Giroletti (2008) e Vilhalva (2008), que defenderam suas dissertações na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisadora Giroletti (2008) percebeu que, entre os surdos da comunidade indígena Kaingang que estudavam na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre (município de Ipuçu, a 511 quilômetros de Florianópolis), havia sinais que eram compartilhados; estes foram identificados e registrados, convencionando-se chamá-los de ‘sinais kaingang da aldeia’ (SKA). Os surdos dessa comunidade aprendem a LIBRAS e a utilizam principalmente na escola, enquanto os SKA são mais utilizados na comunicação familiar e social dos surdos. Estes sinais ainda não são suficientes para se formar todo o léxico da língua, porém, linguistas que pesquisam o tema afirmam que, dependendo das condições de produção e reprodução, a língua de sinais dos índios kaingang poderá ser consolidada (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Outra língua de sinais que está se desenvolvendo entre as comunidades indígenas, devido ao contato de surdos com seus pares lingüísticos, é a que a lingüista surda Vilhalva (2008) relata no texto da sua dissertação. A pesquisadora observou a comunicação dos índios surdos terenas das aldeias Jaguapiru e Bororó, (situadas no município de Dourados, Mato Grosso do Sul) e mapeou os sinais que eram utilizados, registrando-os. O resultado desta pesquisa foi a identificação de uma língua de sinais familiares que está emergindo no contexto plurilíngüe da comunidade pesquisada. Apesar da atuação de tradutores-intérpretes de LIBRAS nas escolas das comunidades, os surdos utilizam entre si alguns sinais diferentes para se expressar e interagir com seus amigos e familiares.

1.4.2 A construção da política lingüística no Brasil

Documentos internacionais, como a Declaração de Jontiem (WCEFA, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são marcos históricos da conquista do direito à educação que atenda as necessidades específicas das pessoas com alguma deficiência/diferença. A pressão exercida por estes órgãos nos países da América Latina impulsionou o reconhecimento das línguas de sinais utilizadas pela comunidade surda e sua inclusão nas instituições educacionais.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p.1) já traz como um dos objetivos fundamentais da república federativa do Brasil a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Porém, somente em 2002 a língua de sinais das comunidades surdas do país foi reconhecida, através da lei 10.436, de 24 de Abril de 2002, intitulada Lei de LIBRAS:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Com essa lei, os surdos puderam comemorar o reconhecimento político da sua diferença lingüística. A língua de sinais e os seus usuários conseguiram a superação das práticas clínicas que imperavam até então no processo educacional das pessoas surdas do país. Porém este reconhecimento esbarrou em limites; o documento recomenda, no parágrafo único do artigo 4º que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Este trecho suscitou e ainda suscita debates entre os pesquisadores e profissionais que pesquisam/atua na área da educação de surdos. Muitos percebem nesta afirmação uma tendência a incluir a língua de sinais em um conjunto de técnicas e ‘dispositivos pedagógicos’ que intencionam o ensino e a aprendizagem da língua oral dominante na modalidade escrita, o que reforçaria ainda a concepção de prioridade da língua oral brasileira. Em outras opiniões, a aprendizagem da língua portuguesa permitiria o acesso e a participação social.

A lei de LIBRAS, como ficou conhecida, foi regulamentada pelo decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005, que considera como pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva,

compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Neste documento, orienta-se a inclusão da LIBRAS nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, a formação dos profissionais da educação e outras áreas para o atendimento à pessoa surda e a organização escolar para a garantia do direito à educação. O texto do decreto reafirma a proposta da lei, a educação bilíngüe para as pessoas surdas oferecida desde as séries iniciais:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I- escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. [...]

Art.23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo. (BRASIL, 2005)

Percebemos que a expectativa é de que os alunos surdos aprendam a língua portuguesa e a língua de sinais concomitantemente e que esta aprendizagem seja satisfatória, permitindo ao surdo a comunicação utilizando as duas línguas. Para que isso ocorra, é necessário que os professores e outros profissionais da educação conheçam a condição lingüística da pessoa surda e as especificidades implicadas no processo de ensino.

Em outros documentos que seguiram o decreto, como o *Atendimento Educacional Especializado* escrito por Fávero (FÁVERO et al., 2007), as autoras justificam que o ensino dos alunos com deficiência deve ser na escola regular por se tratar de um direito que eles possuem a uma educação que atenda ao princípio da igualdade de acesso e permanência na escola. Para elas, esse direito só estará totalmente preenchido:

a) Se o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF).

b) Se for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso de ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência (CF, LBDEN, ECA e normas infralegais) (FÁVERO et al., 2007, p.16)

Nesse documento não fica claro o que as autoras entendem por exercício da cidadania; ao basearem-se na Constituição Federal, percebemos que o discurso da inclusão fundamenta-se nos princípios de universalização do ensino com a igualdade de oportunidade de acesso à escola para todas as pessoas que estão em idade escolar. No que se refere à educação e inclusão da pessoa surda, o texto enfatiza a importância do relacionamento com as pessoas ouvintes no ambiente escolar, a troca de percepções e formas de comunicação diferenciada e, por fim, defende que a convivência proporciona, desde cedo, uma cultura de respeito à diversidade para a construção de uma sociedade inclusiva.

Dessa forma, a proposta bilíngüe foi assumida pelo Estado Brasileiro e divulgada através do documento *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que recomenda:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008)

Neste texto percebemos a ênfase na promoção do encontro surdo/surdo na escola regular para permitir a identificação lingüística e cultural entre estas pessoas. Para além destas recomendações, a militância surda ainda luta pela inclusão de disciplinas que informem sobre a cultura, identidade e história das comunidades surdas e a Língua Brasileira de Sinais no ensino básico e em todos os cursos de formação em nível superior.

Podemos observar nos textos dos documentos supracitados que a proposta política para a educação de surdos no Brasil é a educação bilíngüe. Esse modelo de educação aparece como oposição aos discursos e às práticas clínicas que imperavam na educação de surdos nas últimas décadas e como forma de reconhecer politicamente a surdez como diferença (SKLIAR, 2009). Como todas as propostas políticas, o bilingüismo também é uma construção histórica, cultural e social e, por essa razão, está localizada no centro de relações conflitivas entre o Estado Brasileiro e a comunidade surda. Questões como o domínio da língua oficial e

a formação dos educadores surdos, entre outras, não são consenso, porém o assunto está sendo discutido na esfera política do país.

Atualmente vivemos em um importante momento político, onde os surdos estão requerendo para si a responsabilidade pela gestão da educação para esta parcela da população. Recentemente o movimento surdo do país, através de uma manifestação ocorrida em Brasília (Maio/2011), levou a discussão “que inclusão nós, surdos, queremos!” para o congresso nacional. Tais protestos são contemporâneos e dão visibilidade para a implementação de políticas linguísticas e educacionais no país, através da exposição das ações que tem sido realizadas e o que efetivamente não tem sido contemplado na educação de surdos. O movimento da política nacional da educação inclusiva tem inviabilizado o funcionamento de escolas de surdos, fato que, segundo o movimento surdo, restringe o conceito de inclusão às ações realizadas apenas nas escolas comuns. Tais práticas limitam as políticas da diferença e merecem ser discutidas no âmbito da educação de surdos, uma vez que a realidade da inclusão dessas pessoas nas escolas comuns do país é preocupante e totalmente desestimuladora.

1.5 A língua de sinais em Mato Grosso do Sul

As datas que marcam o início da escolarização de pessoas surdas no estado de Mato Grosso do Sul e a história da comunidade surda desta região são pouco pesquisadas, por esta razão são raros os textos acadêmicos que tratam do assunto. Também há de se considerar que o estado é jovem, foi criado a partir da Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, assinada pelo então presidente do Brasil Ernesto Geisel, que dividia o estado de Mato Grosso em dois estados. A data virou marco de independência da Região Sul em relação à capital Cuiabá, e ocorreu após um demorado processo em que, para se chegar à divisão, foram levados em consideração aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais. O estado de Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro-Oeste do Brasil e, de acordo com o último

censo¹⁶, possui cerca de 2,5 milhões de habitantes. Atualmente, a capital é a cidade de Campo Grande.

Em um estudo feito por Albres (2005) sobre a história da língua de sinais em Campo Grande, a autora relata que até meados do século XX não havia escolas específicas para o atendimento de alunos surdos na região. Isso, aliado a condições econômicas favoráveis, forçou alguns pais de crianças surdas a enviar seus filhos para estudarem em escolas fora do estado, principalmente as localizadas nos grandes centros urbanos da época. Há relatos de meninos que saíam do estado para estudarem no Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro (hoje INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos), onde podiam cursar o ensino básico, aprender a língua de sinais e ainda adquirir uma formação técnica-profissionalizante.

No ano de 1967 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade de Campo Grande; esta escola começou a aceitar matrículas de alunos surdos. Alguns anos depois, em 1979, é fundada a Associação Pestalozzi de Campo Grande. Essas duas instituições tinham como objetivo a filantropia e o ensino de habilidades básicas aos seus alunos, que apresentavam todos os tipos de deficiência tanto sensoriais, físicas como mentais. Em suas salas de aula conviviam pessoas surdas, pessoas com dificuldades motoras, com deficiência mental, cegas, etc.

Apenas em 1981 foi criada a Diretoria de Educação Especial para subsidiar os serviços de educação especial das instituições de ensino e ampliar os serviços de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais no Estado. Especificamente para o atendimento educacional da pessoa surda, criou-se então o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), através do Decreto nº 3546, de 17 de abril de 1986. Esta instituição tinha como objetivo a atenção às pessoas com “surdez severa e profunda”, desde a estimulação precoce nos primeiros meses de idade até os primeiros anos do chamado ‘primeiro grau’. Entre os serviços oferecidos às pessoas surdas, incluía-se avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica, sala de recurso e oficinas de aprendizagem. Os primeiros professores que atuaram nesta instituição utilizavam técnicas da ‘comunicação total’, ou seja, usavam os sinais aliados a desenhos e figuras, estímulos à leitura labial e estimulação auditiva. A língua de sinais era entendida no contexto educativo como um

¹⁶ Disponível em: <www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12/04/2011

recurso pedagógico, apesar de a comunidade surda do estado utilizá-la como sua primeira língua de comunicação nos espaços sociais.

No dia 6 de Março de 1982 foi fundada a Associação de Surdos do estado, a ADAMS (Associação dos Deficientes Auditivos de Mato Grosso do Sul), cuja sede era na cidade de Campo Grande MS. Em 1987 esta associação passou a ser denominada ASSUMS (Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul). A troca de nomes evidencia as discussões que afluíam em nível nacional, sobre a nomenclatura mais adequada para se referir às pessoas surdas. Segundo Albres (2005), os surdos então associados entenderam que não deveriam se autodenominar “deficientes auditivos” por toda a gama de preconceitos e estigmas que este nome carrega e também por entenderem que são indivíduos totalmente capazes e que se comunicam através de uma língua diferenciada.

No dia 10 de novembro de 1993 a comunidade surda da cidade de Campo Grande e do estado comemorou um feito ainda inédito no estado: uma lei municipal¹⁷ que reconhecia oficialmente a língua dos surdos como meio de comunicação. Este documento recomenda aos gestores do município o treinamento de funcionários das repartições públicas para atuarem como intérpretes da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). Em nível estadual, a LIBRAS só foi reconhecida em 12 de setembro de 1996¹⁸, o que, como aconteceu no município, permitiu a abertura dos espaços sociais e instituições escolares para a inclusão de intérpretes e professores da língua de sinais. Antecipando-se à tendência nacional, o estado então incluiu em seu quadro de profissionais da educação pessoas capacitadas no uso da língua de sinais para o atendimento aos estudantes surdos, dentro de um modelo de comunicação total, que englobava a LIBRAS, treinos de audição, fala e recursos visuais diversos.

A LIBRAS utilizada pela comunidade surda sul mato-grossense sofreu várias influências para se chegar à característica que apresenta hoje:

[...]consideramos que o léxico foi construído por duas vias: pelos ex-alunos do INES, que trouxeram toda influência da Língua de Sinais Francesa e, logo depois, dos surdos viajantes que incorporam sinais usados em diversos lugares do país; como também pelos livros (dicionários) de Língua de Sinais, que cresceram com a proposta de Comunicação Total e, influenciados pela Língua de Sinais Americana, livros estes de uso nas escolas de surdos, nas igrejas, que tinham o objetivo de

¹⁷ Lei nº 2.997 de 10 de Novembro de 1993, assinada por Juvêncio César da Fonseca. No texto desta lei diz: “reconhecida oficialmente pelo município a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente”.

¹⁸ Lei nº 4067. Disponível para consulta no Diário Oficial do Estado.

evangelização de surdos, e os próprios surdos ensinavam aos ouvintes interessados em aprender a se comunicar com eles. (ALBRES, 2005)

Essas influências foram de alguma forma, incorporadas à língua e às formas de expressão dos surdos dessa região. Com o advento das pesquisas sobre as línguas de sinais e das novas filosofias adotadas pelo Estado Brasileiro para o ensino de surdos, os professores e comunidade surda se interessaram em discutir e incorporar os sinais utilizados pelos surdos em diferentes ambientes (escolas, casas, praças, etc), com o intuito de padronizar a comunicação em sinais no estado.

As leis, decretos e normas que reconheceram e regulamentaram o ensino da LIBRAS no Brasil permitiram um intercâmbio de sinais entre as diversas regiões do país. Apesar de hoje a padronização da LIBRAS ser a forma mais adotada para o ensino dessa língua, o estado ainda preserva algumas particularidades lingüísticas, os chamados “regionalismos”, que apresentam sinais que variam e se diferem dos utilizados em outras regiões do país.

No interior do estado os movimentos em prol da divulgação e ensino da LIBRAS proporcionaram significativos avanços no que concerne à inclusão das pessoas surdas nos espaços sociais e educacionais. Hoje a educação oferecida aos surdos no estado é referência para os países que fazem fronteira, como é o caso das escolas em Corumbá (fronteira com a Bolívia), Ponta Porã (fronteira com o Paraguai) e Mundo Novo (fronteira com o Paraguai), entre outras, que recebem matrículas de surdos naturais de países vizinhos. Nestas escolas, situadas nas cidades fronteiriças, há constantemente um intercâmbio de experiências educativas, de sinais e de concepções sobre a surdez e sobre a pessoa surda.

CAPÍTULO II

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Este capítulo apresenta o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas utilizadas no estudo. Pretendeu-se descrever a perspectiva teórica subjacente e as ferramentas metodológicas empregadas, bem como as etapas e procedimentos para a realização do estudo.

2.1 O conjunto de ferramentas conceituais

Apresenta-se neste tópico o conjunto de ferramentas conceituais utilizadas para dialogar com as temáticas: identidade, identidade e cultura surda, culturas indígenas, fronteiras lingüísticas, hibridismo e diálogo intercultural na cultura Guarani-Kaiowá. Busca-se conhecer nesse universo conceitual as transformações culturais, as negociações e o diálogo intercultural estabelecidos pelas pessoas surdas na contemporaneidade.

Sabemos que o sujeito da atualidade se constitui em um mundo onde cada vez mais as mudanças e transformações nos processos de comunicação e informação ocorrem de forma

vertiginosa. Essas transformações não são decorrentes apenas do campo econômico, material, científico ou tecnológico, mas, ocorrem também no âmbito da cultura e dos sistemas de significações das diferentes sociedades, o que tem permitido a constituição de um sujeito ‘híbrido’, que possui não uma, mas várias identidades, negociadas e transformadas no interior das relações de poder.

Quando as explicações teocêntricas não mais satisfaziam, e na ciência surgiu um movimento ávido por respostas através da investigação da natureza (o iluminismo), a concepção que imperava era a do indivíduo como possuidor de uma essência, uma identidade original, que o caracteriza como ser humano. Essa concepção individualista do sujeito permitia pensar que a identidade era fixa, ‘nascia’ com o sujeito, e ele a mantinha imutável ao longo de toda a sua vida. Este indivíduo era centrado, unificado e dotado de capacidade de razão, consciência e ação (HALL, 2006, p. 10).

Com o advento das pesquisas no campo sociológico, passou-se a considerar as influências da vida em sociedade na constituição da identidade deste sujeito. Percebeu-se que ele não apenas agia no mundo externo, mas era também influenciado por este; sua identidade (ou ‘essência’) não mais determinava sua autonomia e auto-suficiência. Assim, a concepção de sujeito foi sendo transformada pela observação das relações estabelecidas entre este e o meio social.

Assim, Hall (2006), afirma que durante o período chamado ‘modernidade’, ainda imperava a crença em uma ‘essência’ individual, mesmo após a observação de que o sujeito está conectado à sociedade. Para este autor, o sujeito e a sociedade eram entendidos como duas estruturas unidas, em contato, porém desenvolvidos separadamente. Acreditava-se que o indivíduo ‘internalizava’ e assimilava a cultura social, que era ‘acomodada’ em uma estrutura biológica subjacente, e esta relação, apesar de influenciar, garantia a permanência das duas estruturas. Nas sociedades tradicionais, os símbolos e a cultura eram constantemente revividos e transmitidos às outras gerações.

A tese defendida por Stuart Hall é a de que o sujeito, anteriormente visto como possuidor de uma identidade unificada e estável, na chamada ‘pós-modernidade’ (e também podemos dizer na contemporaneidade) torna-se fragmentado e possui várias identidades. Bhabha (2001) concorda com Hall ao explicar que os movimentos feministas e de outras minorias marcaram a mudança de paradigma no campo epistemológico, cultural e histórico:

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os limites epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. (BHABHA, 2001, p.23-24)

Assim, podemos entender com Hall que as identidades não são fixas, essenciais e permanentes. Ou seja, a identidade é móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela é definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 1987 apud HALL, 2006, p. 13). Os sujeitos de quem ora falamos, os surdos, não devem ser pensados mais pelo viés do determinismo biológico. É evidente que os seus corpos carregam as marcas de uma diferença biológica (a limitação sensorial auditiva), porém não entendemos essa diferença como determinante do sujeito surdo. Este sujeito se constitui no interior de uma comunidade de pessoas falantes de uma língua (a língua de sinais ou a língua oral), cujo conjunto de valores culturais e diversidade de identidades são assimilados por ele. Desta forma, as línguas e as representações sociais sobre a surdez assumem um papel determinante na construção de significados e identidades.

A cultura, para Hall (2006, p. 61-62) se constitui de dispositivos discursivos, simbólicos e representacionais de um povo, sendo que, estes dispositivos não são coerentes dentro de um país ou até no interior de um grupo. Quando existe a tentativa de narrar a existência de uma identidade nacional ou de um grupo, utiliza-se os argumentos que remetem à igualdade e continuidade de tais concepções. Porém, negar as diferenças e tentar construir uma unidade ou identidade única do país demonstram a intenção dos grupos dominantes em moldar todos os sujeitos, produzindo semelhantes identidades, sujeitos falantes de uma mesma língua, que reproduzem e transmitem seus ‘valores compartilhados’. De acordo com Hall (2006), muitas vezes somos tentados a acreditar que as características culturais presentes no país (língua, tradições, religião, costumes, ‘sentimento de lugar’) são igualmente compartilhados por todos os indivíduos que vivem no mesmo território (HALL, 2006, p. 62). Deve-se considerar que essas diversas características culturais e identidades são assumidas pelos sujeitos dentro de relações de poder (FOUCAULT, 1979), sendo que neste ‘jogo de poder’ existem várias tentativas de subordinação das diferenças à suposta ‘identidade nacional’.

A diversidade de culturas que estão constantemente em contato dentro do país e também no mundo contemporâneo, devido à globalização e democratização das tecnologias

de informação, constitui o sujeito ‘híbrido cultural’. O termo ‘hibridismo’ foi adaptado às ciências sociais e atualmente tem sido muito utilizado por autores que pesquisam no campo dos estudos culturais, como Stuart Hall (2006), Néstor Canclini (2001) e Homi Bhabha (2001). A hibridização se refere a “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 2001, p. 19). Estas estruturas chamadas discretas também não são fontes puras, elas são resultado de hibridizações, e o trânsito entre estruturas discretas e híbridas acontece por meio dos ‘ciclos de hibridização’, onde as formas mais heterogêneas originam formas mais homogêneas, que são substituídas por outras mais heterogêneas, sendo que nenhuma é ‘pura’ ou plenamente homogênea (CANCLINI, 2001, p. 20). A formação de novas estruturas, para Canclini, é o resultado ora imprevisto de processos migratórios, turísticos e de intercâmbios econômicos ou comunicacionais, ora de criatividade individual e coletiva, onde se busca “*reconverter* um patrimônio [...] para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado” (CANCLINI, 2001, p. 22). Este autor propõe considerar a hibridização como sendo um processo de intersecção e transações, superando assim a ideia de multiculturalidade que segrega o outro e convertendo-a em interculturalidade. (CANCLINI, 2001, p. 26)

Para Hall, o hibridismo significa a “fusão entre diferentes tradições culturais” (2006, p. 91). Assim, pensando os limites das fronteiras brasileiras, existe uma diversidade de culturas e identidades em constante contato, e isso produz nos sujeitos uma sobreposição de características que os identifica, sendo elas móveis e instáveis, passíveis de serem abandonadas e/ou incorporadas.

A discussão da identidade surda passa por algumas questões fundamentais: localização histórica da surdez no campo das deficiências, as características que identificam os sujeitos que compõe o ‘grupo dos surdos’, a diversidade dentro do grupo e o campo complexo das representações sobre a surdez. Atualmente, a surdez e os sujeitos surdos se configuram em “um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (SKLIAR, 2009, p. 10).

Historicamente, como vimos no capítulo anterior, a surdez foi localizada no território das deficiências, e as concepções sobre os sujeitos surdos evidenciavam que nas sociedades se buscava a construção de uma identidade nacional. As práticas educativas de sujeitos surdos estavam prioritariamente voltadas à terapêutica do corpo surdo e das características que

destoavam do grupo majoritário. Hoje, essas concepções de sujeito surdo ainda ecoam em políticas e práticas voltadas a esses indivíduos.

As características que permitem situar os sujeitos no grupo dos ‘surdos’ são as “experiências visuais”, que, de acordo com Skliar (2009, p. 11), constituem e especificam a diferença desses sujeitos. Essas experiências envolvem todos os tipos de “significações, representações e/ou produções seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (SKLIAR, 2009, p. 11).

A surdez, por suas características biológicas, não determina uma identidade surda única e universal, compartilhada pelos indivíduos que compartilham as mesmas características. Os citados anteriormente defendem que o sujeito contemporâneo não possui identidade fixa, estática, permanente (HALL, 2001; BHABHA, 2001; SKLIAR, 2009), e os sujeitos surdos, da mesma forma, se constituem através da sobreposição de identidades e culturas que os moldam. A identidade surda é, da mesma forma como outras identidades, “móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais” (SKLIAR, 2009, p.11).

A incorporação da ‘identidade surda’, que cada vez mais tem assumido um caráter político, é atualmente uma forma de o grupo negociar com a sociedade, resistindo às concepções de alteridade que são formadas dentro das relações de poder. Este sujeito surdo tem sua identidade construída nos “locais de transição” ou nos “interstícios” sociais (BHABHA, 2001, p. 20). Para Bhabha, (2001) estes interstícios são os locais entre as fronteiras culturais, ou seja, o local onde acontece o contato de uma cultura com outra, o diálogo, a troca. É nos momentos de embate que, nesses interstícios ou espaços de negociação, se tornam visíveis as lutas das minorias (BHABHA, 2001, p. 20).

Os sujeitos, que integram grupos minoritários, os surdos objetos deste estudo, se apegam à tradição para temporariamente serem reconhecidos, e isso não significa um retorno à uma identidade original, mas sim uma forma parcial de identificação (BHABHA, 2001, p. 20). O sujeito pós-moderno é produto das novas diásporas pós-colonialistas, e tem sua identidade marcada pelo hibridismo cultural, onde as marcas identitárias estão em constante negociação umas com as outras. Assim, o reconhecimento de que o sujeito surdo possui uma identidade transitoriamente política pressupõe o reconhecimento de que a surdez determina uma diferença lingüística e cultural.

2.2 O percurso investigativo

Trata-se de pesquisa qualitativa que busca compreender o contexto cultural e lingüístico das pessoas surdas habitantes nas comunidades indígenas Guarani- Kaiowá dos municípios Amambaí, Paranhos e Coronel Sapucaia. O contexto cultural observado se refere ao conjunto de crenças da comunidade, às relações dos indígenas destas comunidades com as pessoas surdas, aos valores familiares e sociais e às concepções da comunidade acerca do fenômeno da surdez. Entende-se que o trabalho etnográfico, ao contrário das investigações que buscam regularidades, é feito por meio de

traduções das construções simbólicas localistas e imediatas da cultura “nativa”, correspondentes à consciência prática e discursiva dos autóctones sobre as suas condições sociais de existência. [...] a etnografia constrói-se na desejável articulação entre os sistemas de significação e de ação “nativos” e os sistemas de significação e ação científico-sociais. (CARIA, 2004, p. 14)

Por este caminho, a fase exploratória da pesquisa constituiu-se na busca dos referenciais teóricos sobre estudos culturais e pesquisas na área da surdez, das diversas línguas de sinais e educação indígena, bem como o levantamento de sites especializados na área de educação indígena para a seleção do material bibliográfico e informativo utilizado.

Em seguida realizaram-se procedimentos de mapeamento das crianças surdas, inicialmente nos trabalhos divulgados de pesquisadores como Shirley Vilhalva da UFSC (2008) e Vânia Souza (2011) e Michele de Sá (2010) da UFGD. Estes trabalhos contribuíram para o levantamento do número e procedência das crianças com deficiência auditiva que habitam as aldeias da região. De acordo com estes trabalhos, a maior concentração de pessoas surdas entre os povos indígenas está localizada nas aldeias do município de Dourados, seguidas pelas comunidades indígenas do município de Amambai e Coronel Sapucaia.

O critério de seleção dos municípios Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia foi a localização das aldeias em relação aos grandes centros urbanos do estado (município de Dourados e Campo Grande) e também pelo fato de localizarem-se na fronteira com o Paraguai e seus habitantes indígenas serem usuários da língua Guarani. Detectamos que nas aldeias do município de Dourados existe um trabalho realizado pela secretaria de educação

que promove o ensino de LIBRAS aos surdos indígenas. Este projeto já foi divulgado nacionalmente e tem atingido um grande número de estudantes surdos através da colocação de intérpretes de língua de sinais nas escolas diferenciadas para o ensino da LIBRAS. Porém, a intenção desta pesquisa é compreender o fenômeno da surdez nas comunidades indígenas menos influenciadas pela cultura ocidental urbana. Unido a essa justificativa também cabe mencionar que os professores das escolas indígenas dos municípios (em formação pelo curso de licenciatura indígena *Teko Arandu*, oferecido na UFGD) elaboraram uma lista com nomes de estudantes com suspeita de possuírem algum nível de deficiência auditiva. Nesta lista, percebemos que muitos casos de suspeita de surdez são de crianças e adolescentes que habitam a região dos municípios Amambaí, Paranhos e Coronel Sapucaia.

Com os dados levantados, partiu-se para visitas às aldeias e escolas indicadas para tentar identificar se os dados fornecidos pelos professores indígenas apontavam casos de surdez ou de outras deficiências. A autorização da pesquisa foi concedida em um momento anterior, em virtude da vinculação deste trabalho com o projeto financiado pela CAPES/PROESP, já citado anteriormente, e coordenado pela orientadora desta pesquisa. Apresentou-se a intenção de pesquisa aos gestores da educação nos municípios Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia e às lideranças das aldeias pesquisadas, os quais manifestaram anuência.

Esta etapa consistiu em visita às aldeias dos municípios já citados para observação, registro dos dados e coleta de informações por meio de conversas com os grupos pesquisados e observação de crianças com deficiência auditiva no contexto educacional e familiar. Também realizamos levantamento de dados estatísticos e quantitativos nas secretarias de educação e nos Pólos da FUNASA. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com agentes de saúde, gestores e profissionais da educação, lideranças e familiares das crianças surdas. Esta fase do trabalho contou com a colaboração da pesquisadora Vânia, que fazia a interpretação oral das questões formuladas em língua portuguesa para a língua guarani.

Os dados informados pelas secretarias municipais de educação dos municípios e pelos agentes de saúde indicavam a presença de índios surdos apenas nas aldeias Amambai, no município de Amambai, Paraguassu, no município de Paranhos e aldeia Taquaperi no município de Coronel Sapucaia. Algumas suspeitas de casos de surdez foram relatadas em relação às aldeias Pirajuí (Paranhos) e Limão Verde (Amambaí), porém as informações eram desconexas, motivo que dificultou o encontro com essas pessoas. Foram feitas observações de

campo e entrevistas nas aldeias, registradas em gravações de áudio e diário de campo da pesquisa.

Nestas visitas também aproveitamos para identificar as deficiências que possuíam as crianças e adolescentes indicados tanto pelos órgãos de saúde como pelas escolas, e, selecionamos para compor o espaço da amostra da pesquisa, as que possuíam apenas as características de surdez, sem nenhuma outra deficiência associada.

Para a pesquisa de campo visitou-se, em três momentos, o município de Amambai. Na primeira oportunidade, que aconteceu em dezembro de 2010, visitou-se apenas uma das três aldeias daquela localidade: a aldeia Amambai. A secretaria municipal de educação do município relatou a existência de índios surdos apenas nesta comunidade. Nesta ocasião, visitou-se a escola *Mbo'eroy* Guarani e a sua extensão denominada sala Panduy, o posto de saúde localizado na aldeia e as famílias dos alunos com surdez. Na segunda visita, já no mês de Junho de 2011, por se tratar de busca de dados mais específicos e direcionados, visitou-se novamente a escola *Mbo'eroy* Guarani, a família de um aluno surdo desistente e a intérprete de LIBRAS que atuou junto aos alunos surdos desta escola em anos passados. Em um terceiro momento, em Setembro de 2011, visitou-se outro indígena surdo, indicado pela comunidade.

O município de Paranhos foi visitado apenas uma vez, em Dezembro de 2010, em virtude da distância e difícil acesso na época das chuvas. Os casos citados pela Secretaria de Educação deste município indicavam apenas uma adolescente surda na aldeia Paraguassu. Nesses dois municípios, primeiramente visitou-se a Secretaria de Educação do Município e, em Paranhos, também visitou-se o Polo local da FUNASA, que estava impossibilitado de fornecer informações devido à falta de energia naquele dia.

A aldeia Taquaperi, de Coronel Sapucaia foi visitada em Setembro de 2011. A secretaria de educação especial do município em parceria com o NUESP agendou previamente uma reunião para promover o encontro das mães das crianças com deficiência com a pesquisadora, porém a informação não chegou até as famílias e a reunião precisou ser adiada. Na ocasião, entrevistou-se lideranças locais, agentes de saúde, profissionais da educação que atuam na escola indígena e na gestão da educação no município, e alguns familiares de pessoas surdas. Visitou-se também a moradia de uma criança surda com o apoio de uma agente de saúde.

A terceira e última etapa constituiu-se na análise e tratamento dos dados levantados no intuito de conhecer, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com as leituras teóricas.

A partir dos dados levantados empiricamente nas visitas às aldeias e escolas, o número de crianças e jovens indígenas surdos, sua idade, etnia, aldeia e município onde habita foi organizado no quadro a seguir:

Inicial do primeiro nome:	Idade	Cidade/ Aldeia	Escola	Sexo	Observação
K.	12	Amambai, Aldeia Amambai	Escola Municipal Mbo'eroy Guarani-Kaiowá (5° ano)	Feminino	Com diagnóstico médico Surdez parcial Utiliza aparelho auditivo
A.	19	Amambai, Aldeia Amambai	Não está na escola. Parou no 4° ano.	Masculino	Sem diagnóstico médico Utiliza sinais caseiros para se comunicar.
D.	24	Amambai, Aldeia Amambai	Nunca frequentou a escola.	Masculino	Com diagnóstico médico Surdez severa Utiliza sinais caseiros para se comunicar
S.	12	Paranhos Aldeia Paraguassu	Escola Municipal Pancho Romero (4° ano)	Feminino	Sem diagnóstico médico Utiliza sinais caseiros para se comunicar
I.	6	Coronel Sapucaia Aldeia Taquaperi	Não está na escola	Masculino	Com diagnóstico médico Surdez profunda (CEADA) Utiliza sinais caseiros para se comunicar
C.	10	Coronel Sapucaia Aldeia	Escola Municipal Ñande Reko Arandu.	Masculino	Com diagnóstico médico Surdez severa (CEADA) Não utiliza sinais caseiros

		Taquaperi	(2º ano)		para se comunicar
E.	30	Coronel Sapucaia Aldeia Taquaperi	Nunca freqüentou a escola.	Feminino	Com diagnóstico médico Surdez parcial unilateral Não utiliza sinais caseiros para se comunicar
J.	4	Coronel Sapucaia Aldeia Taquaperi	Não está na escola	Feminino	Com diagnóstico médico Surdez leve Tem deficiências múltiplas

Quadro 1: Identificação das pessoas com deficiência participantes da pesquisa

Os registros mostram sete pessoas identificadas como surdas ou com algum grau de deficiência auditiva (algumas possuíam laudo médico, outras foram avaliadas apenas funcionalmente). Destas, a maioria apresentou pouco ou nenhum domínio da língua falada na sua comunidade. Apenas duas (K. e C.) se comunicam oralmente e demonstram dominar a língua guarani satisfatoriamente. Observou-se que quatro pessoas identificadas não estão na escola, apesar de seus familiares julgarem importante, e, as que estão matriculadas, estão atrasadas, se comparadas aos demais estudantes da sua idade.

2.2.1 Procedimentos para coleta e análise dos dados

A cultura e o ‘jeito de ser’ das comunidades indígenas são constantemente interpelados pela presença do ‘outro’, o não indígena. As fronteiras culturais são visivelmente marcadas, porém o contato é inevitável. Uma cultura afeta a outra e também é afetada, provocando embates que ora acontecem de forma velada, ora de forma aparente.

Sabe-se que os diálogos e negociações estabelecidos nessas relações são marcados pelo distanciamento que existe entre a maioria da população que reside nos centros urbanos e a minoria indígena, habitante nas zonas rurais e periferias (historicamente reduzida e confinada a pequenas regiões) dentro do território. Mas, apesar deste distanciamento, acredita-se que, nos confrontos culturais travados nas regiões de fronteira, o encontro com o outro é também o que permite a possibilidade de troca, de diálogo. O espaço ‘instersticial’ onde o indígena se constitui configura-se em um ambiente propício para a criação do novo, das novas estratégias de sobrevivência dessa população na contemporaneidade. Nessa perspectiva, o diálogo intercultural, longe de ser uma tentativa de impor uma cultura, é também uma possibilidade de criar um lugar de respeito, de trocas positivas entre as culturas envolvidas.

Para Canclini (2008, p.25), se falamos em hibridação “como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais”. De acordo com este autor, nas interculturalidades “migratórias, econômicas e midiáticas” não há apenas fusão, coesão e osmose, mas existe a confrontação e o diálogo: “A hibridação como processo de intersecção e transações é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade.” (CANCLINI, 2008, p.26-27)

No interior da comunidade indígena também acontecem embates entre os indivíduos, pois as negociações políticas e identitárias são motivadas por sistemas diferentes de crenças, costumes, linguagem, que se apresentam de forma diferenciada nas famílias indígenas. A população indígena não é homogênea. Ela é composta por indivíduos diferentes, que percebem o mundo e nele agem de forma diferente.

Neste universo, percebe-se que as pessoas com deficiência/diferença linguística habitantes das comunidades indígenas não ‘lutam’ por sua sobrevivência com as mesmas armas dos demais indivíduos do grupo. Elas estão, muitas vezes, tendo suas necessidades básicas e específicas negligenciadas, constituindo-se à margem da comunidade, em situações de abandono e vulnerabilidade. Percebe-se que o ‘bem viver’ Guarani não tem sido para ‘todos’ os indígenas das comunidades. Em relação a esse aspecto, questiona-se: Apenas o fato de não se expressar oralmente seria motivo suficiente para se negligenciar os sujeitos surdos? Isso tem relação com a cultura do povo guarani? O que significaria o ‘bem viver’ desse povo

e quais os instrumentos sociais necessários para que o indivíduo participe ativamente da sociedade?

Sendo assim, a intenção da presente pesquisa foi investigar uma parcela dessa população, a da região de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia, no sentido de olhar para a realidade cultural nessas comunidades. Busca-se perceber os discursos que constituem e determinam a situação das pessoas indígenas com surdez, na tentativa de tentar estabelecer um diálogo que contribua com experiências positivas de respeito às diferenças, que contemple a socialização e o modo de viver Guarani-Kaiowá.

Este trabalho é uma tradução, porque a pesquisadora é psicóloga e intérprete de LIBRAS, que apenas tem uma breve inserção na comunidade indígena, proporcionada por esta investigação. A pesquisa reúne as marcas e a linguagem de três idiomas, (mundos) distintos: a pesquisadora ouvinte e fluente em língua portuguesa e LIBRAS; a comunidade indígena, falante da língua guarani; os surdos indígenas, que não dominam satisfatoriamente nenhuma das línguas em questão e se constituem na comunidade usuária do guarani. Tentou-se trabalhar estes conflitos comunicacionais com a colaboração de intérprete de língua guarani durante as visitas às aldeias.

Assim, as coletas de dados ocorreram em vários momentos e com diferentes procedimentos: observação, entrevistas abertas e semi estruturadas, conversas informais com as famílias e comunicação espontânea com os surdos; registro em diário de campo, áudio e fotografias.

A fotografia e o vídeo como imagens técnicas são instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas vividas no momento atual. Esses recursos vêm ganhando espaço cada vez maior na vida social, consolidando práticas culturais e criando novos hábitos no campo da pesquisa, ganhando crescente credibilidade nas discussões metodológicas (KRAMER, 2003, p.8). Neste estudo, a utilização do vídeo e da fotografia foram recursos essenciais para o registro dos sinais e da intenção comunicativa da pessoa surda.

O primeiro momento foi a visita ao município de Amambaí, onde foram realizadas entrevistas com gestores da secretaria de educação do município, com a técnica responsável pela educação especial e com a diretora e coordenadora da escola indígena *Mbo'eroy* Guarani. Também foram entrevistados os professores da escola e as técnicas de enfermagem que

estavam no posto de saúde da aldeia. Foram realizadas conversas informais com as mães dos dois adolescentes surdos K. e A. na tentativa de compreender suas percepções sobre a surdez e como lidam com esse fenômeno. Com a aluna K. estabeleceu-se um curto diálogo e observação da sua relação com a família, os colegas e a escola. Com o jovem A. estabeleceu-se um diálogo com a utilização de sinais caseiros e foram observadas as estratégias de comunicação que ele usa para dialogar no ambiente familiar.

No segundo momento, a coleta de dados foi no município de Paranhos. Iniciou-se com entrevistas semi-estruturadas com os gestores da educação no município (coordenadora pedagógica e gestora escolar). Em seguida partimos para as visitas às aldeias, começando com uma entrevista com um professor da aldeia Pirajuí e com as três professoras da aldeia Paraguassu. Entrevistou-se também o tio da aluna S., professor da escola, responsável pela menina desde que a mãe foi embora. Com a menina S. observou-se seu modo de agir na escola, com as professoras e colegas, bem como se tentou compreender sua relação com a família através do relato do tio. Informaram que outra aluna da escola possivelmente possuía deficiência auditiva e, após visita à casa da família e conversar com os pais e irmãos, certificou-se que ela não era surda, nem cega, mas aparentava possuir deficiência física, já que apresenta dificuldade de fala e de locomoção.

No terceiro momento foram entrevistados professores indígenas estudantes da licenciatura Teko Arandu, formação de professores indígenas. Em virtude da etapa presencial do curso, os professores estavam hospedados no município de Dourados. O primeiro contato foi durante a observação das aulas de Educação Especial ministrada pela orientadora desta pesquisa e o segundo contato foi no local onde os professores estavam hospedados. Eles contribuíram com a pesquisa relatando histórias e concepções dos indígenas de suas comunidades sobre as deficiências. Foram entrevistados três professores que colaboraram com a pesquisa voluntariamente, dos quais um surdo, identificado durante o curso Teko Arandu, avaliado pelo Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas (UFGD) que o encaminhou para os exames auditivos e aquisição de aparelho auditivo.

O quarto momento foi o da segunda visita ao município de Amambaí. Esta viagem foi proporcionada pela secretaria de educação do município, que convidou a orientadora desta pesquisa para discussão da política de inclusão e cumprir compromissos do projeto coordenado por ela. As visitas, nesta etapa, tiveram como objetivo aprofundar as investigações anteriores. Foram obtidas informações através de conversas informais com a

secretária de educação e com as técnicas em educação especial do município. Também visitamos novamente a escola *Mbo'eroy* Guarani, onde conversamos com duas coordenadoras e com uma professora e novamente conversamos com estudante K. Neste mesmo dia, à tarde, visitamos a casa do jovem A. onde conversamos novamente com ele e com a mãe. Registrou-se uma parte da comunicação sinalizada em vídeo e em imagens fotográficas. Foram identificados sinais caseiros utilizados pelo jovem e algumas palavras, escritas por ele em português no diário da pesquisadora. As imagens foram autorizadas pelo jovem e sua mãe.

No segundo dia da visita entrevistou-se a fonoaudióloga que atua como intérprete de LIBRAS na rede estadual e municipal de ensino. Ela relatou sobre o período que atuou como colaboradora no processo de inclusão do jovem A., as dificuldades encontradas, o desempenho do aluno, e forneceu informações relevantes para a compreensão da realidade social e educacional de crianças e jovens indígenas surdos.

No quinto momento realizou-se visita ao município de Coronel Sapucaia. O primeiro contato no município foi com a secretaria de educação, através da coordenadora de educação especial e técnicas do NUESP, que intermediaram o encontro da pesquisadora com os profissionais da escola indígena, os agentes de saúde e familiares das pessoas surdas. Nesta ocasião, encontramos a jovem E. e o menino I., entrevistamos as mães e registramos falas e imagens. No dia seguinte estivemos em Amambai e identificamos outro jovem surdo que utiliza sinais caseiros para a comunicação. O jovem D. foi indicado pela inspetora de alunos da escola da aldeia. Ele reside próximo ao jovem A. e nunca frequentou a escola.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram como foco principal a apreensão dos sentimentos e crenças dos profissionais que atuam nas aldeias indígenas (professores, diretores, coordenadores, intérprete de LIBRAS, agentes de saúde, vereador indígena) e familiares das pessoas surdas, em relação à surdez. A seleção dos entrevistados ocorreu de acordo com alguns critérios: compor a comunidade indígena ou trabalhar nesta comunidade; convivência com pessoas surdas; experiência na atuação junto a esses alunos na escola indígena; disposição voluntária para responder às perguntas.

Das pessoas entrevistadas, selecionaram-se as seguintes: a) Quadro 2: Professores (5), coordenadores (3), diretores (1), agentes de saúde (2), intérprete de LIBRAS (1) e vereador (1). Todos os profissionais (com exceção da intérprete de LIBRAS) são atuantes nas aldeias

pesquisadas. A identificação dos entrevistados e o código utilizado neste texto estão demonstrados no quadro a seguir:

Inicial do Nome/ Código	Município/ Aldeia	Sexo	Informações Relevantes
H (P1)	Paranhos Paraguassu	Masculino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, já ministrou aulas aos alunos surdos.
J (P2)	Paranhos Paraguassu	Feminino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, ministra aula à estudante surda.
D (P3)	Amambai Limão Verde	Masculino	Professor na escola diferenciada indígena.
N (P4)	Amambai Amambai	Masculino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, ministra aula à estudante surda usuária de aparelho auditivo
Z (P5)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, ministra aula ao estudante surdo
M (C1)	Amambai Amambai	Feminino	Coordenadora pedagógica na escola diferenciada indígena
A (C2)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Coordenador pedagógico na escola diferenciada indígena.
N (C3)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Coordenadora pedagógica das escolas diferenciadas indígenas do município
C (D)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Diretor da escola diferenciada indígena
A (Pi)	Amambai	Feminino	Professora Intérprete de LIBRAS

G (V)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Vereador do município, já exerceu papel de liderança na aldeia.
R (AS1)	Amambai Amambai	Masculino	Agente de saúde indígena
S (AS2)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Agente de saúde indígena

Quadro 2: Professores, coordenadores, diretores, agentes de saúde, intérpretes e outros profissionais atuantes na aldeia

Os familiares participantes da pesquisa também foram identificados no Quadro 3: familiares e pessoas responsáveis pelos indígenas surdos (mães, pais, tios/as, irmãos e primos/as. Nele também consta o código utilizado neste texto para se referir a essas pessoas:

Inicial do Nome/ Código	Município/ Aldeia	Sexo	Informações Relevantes
A (R1)	Amambai Amambai	Feminino	Mãe de A., indígena surdo.
D (R2)	Paranhos Paraguassu	Masculino	Tio de S., responsável por indígena surda.
K (R3)	Amambai Amambai	Feminino	Mãe de K., indígena que possui uma deficiência auditiva e é usuária de aparelho auditivo.
N (R4)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Mãe de I., criança indígena surda.
P (R5)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Irmão de I., crianças indígena surda.
Z (R6)	Coronel Sapucaia	Feminino	Mãe de J., criança indígena com deficiência auditiva leve.

	Taquaperi		
S (R7)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Mãe de C., criança indígena com deficiência auditiva.
A (R8)	Amambai Amambai	Feminino	Tia de D., indígena surdo
N (R9)	Amambai Amambai	Feminino	Prima de D., indígena surdo

Quadro 3: Familiares e responsáveis pelos indígenas surdos.

O roteiro das entrevistas (apêndice) continha perguntas formuladas com o intuito de apreender as concepções dos entrevistados sobre a pessoa surda, as dificuldades e estratégias de comunicação, as relações familiares e escolares e o levantamento de sugestões para a organização e efetivação do atendimento educacional das pessoas surdas nas escolas diferenciadas indígenas.

Cabe destacar que o diário de campo foi um instrumento utilizado durante todas as etapas da pesquisa. Os registros são assistemáticos, relatando as conversas informais, dados levantados nestas conversas, entrevistas realizadas e observação das escolas, das crianças indígenas com deficiência e das relações com os pais e familiares. Esses dados trazem impressões pessoais.

Para discussão e análise dos dados recorre-se aos autores dos estudos culturais, tais como Hall (2006), Canclini (2008), Bhabha (2001), Skliar (2009) entre outros. No campo da cultura Guarani, foram utilizados os estudos dos antropólogos Meliá (2011) Chamorro (2008), Pereira (2010), Sousa (2011), Nascimento (2003; 2007) entre outros. Estes autores permitiram realizar o diálogo com os dados levantados, leitura dos discursos sociais sobre a surdez e suas implicações para os processos identitários, assim como em relação à questão cultural e lingüística dos sujeitos participantes desta pesquisa.

CAPÍTULO III

A PALAVRA E A FALA COMO CONSTITUIDORES DO SUJEITO NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ

Este capítulo discute a constituição dos povos Guarani, o conjunto de significações, crenças e práticas que compõem a identidade ou o modo de ser Guarani. Busca compreender o lugar da palavra e da fala como constituidores do sujeito na cultura Guarani-kaiowá por meio das narrativas dos antropólogos pesquisadores dessa cultura, dos pais e professores de pessoas surdas. Os dados, como já relatado anteriormente, foram coletados por meio de conversas informais, registros nos diários de campo, videografia, entrevistas abertas e observações nas casas e nas escolas das aldeias estudadas.

3.1 A constituição dos povos Guaranis

Os guaranis atuais são descendentes na tradição arqueológica do grupo denominado tupiguarani. De acordo com a pesquisadora Graciela Chamorro (2008, p. 33), a língua falada por esses povos pertence ao tronco lingüístico tupi-guarani, que se formou há 5.000 anos.

Essa diferenciação da língua guarani em relação ao seu tronco lingüístico aconteceu há cerca de 2.500 anos.

Esses grupos preservaram e reproduziram sua cultura material nos espaços geográficos que historicamente ocuparam por um período de mais de três mil anos, e isto fez com que arqueólogos e antropólogos afirmassem que eles, apesar de não estarem organizados em uma unidade do tipo nação, dominavam uma mesma tecnologia. As semelhanças também são marcantes na maneira como vários grupos ocupavam e organizavam o espaço. Porém isto não impediu que esses povos sofressem as influências de outras culturas que dividiam o mesmo território geográfico, como explica Chamorro (2008, p. 40):

[...] a presença concomitante de outros grupos com outros padrões culturais e lingüísticos nesta vasta região fez com que tanto a difusão das línguas quanto a da cultura material, desde a Amazônia até o rio da prata e desde a costa atlântica até os Andes, ocorresse de modo igualmente descontínuo.

Assim, as semelhanças culturais e lingüísticas desses povos não nos autorizam a englobar nesta investigação todos os grupos de descendência guarani em uma denominação generalizante e genérica “Guarani”, uma vez que cada grupo que ‘compõe’ este povo apresenta especificidades e diferenças culturais em relação aos outros (CHAMORRO, 2008, p.43).

Na época da colonização do Brasil pelos portugueses e espanhóis foram empreendidos esforços para confinar os indígenas em povoados, o que evidenciou o projeto político econômico vigente nesta época no país. Esse projeto estava fortemente influenciado pelo interesse econômico de reduzir esses grupos a locais determinados, para poder mais facilmente integrá-los ao sistema de trabalho colonial. No entanto, nem todos os povos de língua guarani foram reduzidos ou aldeados pelos colonizadores, pois, de acordo com Regina Maria A. F. Gadelha: “muitos haviam permanecido escondidos e, por isso mesmo, foram preservados, vivendo nas matas em vida tribal. Este fator [...] esclarece sobre o fato de a cultura Guarani ter sido preservada até os nossos dias”. (GADELHA, 1988, p. 74-75, apud CHAMORRO, 2008, p. 47).

Os esconderijos encontrados pelos indígenas se situavam em matas contíguas ao rio Paraguai e às cordilheiras do Amambaí e do Maracaju, em meados do século XVIII, e, por essa razão, esses povos foram denominados de *Kayngúá* (procedentes da mata). Esses indígenas que resistiram e permaneceram fora do sistema “missional e colonial” de povoados, são os ancestrais mais próximos dos grupos guarani atuais (CHAMORRO, 2008, p. 47).

No Brasil, os três grupos chamados genericamente de Guarani (Os Chiripá ou Ñandeva, os M'byá e os Kaiowá) compõe o grupo indígena mais numeroso do país. Apenas no estado de Mato Grosso do Sul, dos 73 mil indígenas que habitam essas terras, 44.351 pertencem ao povo guarani. Hoje, a maior parte dos grupos guarani está confinada em pequenas reservas ou aldeias, sob a proteção do estado, e muitas vezes dividem esta terra com indígenas de outra etnia, como os Kaingang, os Terenas e os Xokleng. (CHAMORRO, 2008, p. 47).

Grupos indígenas de várias etnias convivem no território do Mato Grosso do Sul: Atikum, Bororó, Cinta Larga, Guarani, Guarani-Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Kinikinawa, Ofaie, Terena, Xavante e, além destes, ainda existe a proximidade muito grande com as comunidades não indígenas. A convivência entre estes povos nem sempre é pacífica; existem muitos conflitos relacionados às questões territoriais, religiosas e culturais, porém, hoje percebemos que essa convivência permitiu a ressignificação da cultura e das práticas sociais dos grupos em contato.

Devido à expansão urbana e conseqüente avanço das cidades sobre o campo, as culturas indígenas estão cada vez mais expostas a influencia da cultura ocidental urbana, e, os principais agentes de contato são as escolas e as igrejas. Estas formas de contato muitas vezes transmitem o discurso colonialista de que são portadoras de 'civilização' e fé cristã, reproduzindo programas não diferenciados de ensino na língua portuguesa (escola) e disputando a adesão dos indígenas (igreja), (CHAMORRO, 2008, p. 50). Essas instituições, muitas vezes, não reconhecem que a diferença cultural indígena pressupõe formas diferenciadas de crer, de produzir e transmitir o saber tradicional do seu povo. Ou seja, o diálogo intercultural que poderia se tornar proveitoso para todas as culturas envolvidas, tem se configurado como uma forma de impor elementos da cultura ocidental urbana para os povos indígenas. No entanto, as sociedades indígenas "vêm mostrando que sua resistência não está centrada na possibilidade de elas absorverem ou não elementos da cultura dominante, mas sim na forma como esses elementos podem ser rearticulados positivamente por elas." (CHAMORRO, 2008, p. 54)

Sendo assim, se há interesse em promover um diálogo intercultural no âmbito da educação escolar com esse grupo, urge a necessidade de compreendermos os saberes próprios dessas comunidades, suas crenças, concepções e discursos sobre o sujeito e, especificamente sobre a pessoa surda ou que 'não ouve'. O 'modo de ser' guarani se fundamenta em

diferenças significantes no modo se perceber a realidade social, a subjetividade e as experiências com o ‘sagrado’.

3.2 A identidade e diferença na cultura Guarani- Kaiowá: *oréva* e *ñandéva*

Em virtude das diferenças culturais que apresentam os sujeitos indígenas, podemos utilizar os conceitos acima para entender alguns determinantes da constituição psico-social desses indivíduos e o conjunto de significações e práticas de que se utilizam os Guaranis. As comunidades originárias dos povos guarani e kaiowá historicamente se constituíram nos interstícios, nas relações interculturais ocorridas entre as culturas de seus pares lingüísticos e as dos povos não indígenas. Desde os tempos da colonização, o ‘modo de ser’ guarani ou ‘identidade guarani’ tem incorporado práticas sociais e religiosas dos não índios, e isso, para a antropóloga Graciela Chamorro (2008), significa que existiu e ainda existe uma troca intercultural positiva entre indígenas e não indígenas (CHAMORRO, 2008, p.54). Acreditamos que esta flexibilização do ‘modo de ser’ guarani para a incorporação de conhecimentos e práticas não indígenas foi resultado de um processo de negociação intercultural, sempre visando atingir a fins políticos, como o respeito à sua diferença lingüística e cultural.

Muitos conceitos apresentados neste tópico são extraídos do trabalho da antropóloga Graciela Chamorro, intitulado *Terra Madura, yvy araguayje: Fundamento da Palavra Guarani*. No referido trabalho, a autora expõe que os grupos chamados guarani têm como base da sua organização social a família extensa, e esta é liderada, na maioria das vezes, por um ‘pai de família’ que reúne funções civis e religiosas. Este líder conquista e mantém sua posição através do exercício da “generosidade, da arte de falar e de ser uma espécie de ‘consciência crítica’ do grupo” (CHAMORRO, 2008, p. 51). Esta organização permite compreendermos que as relações interpessoais são baseadas em respeito à hierarquia e autoridade dos mais velhos e experientes da família.

As línguas que se originaram do tronco tupi-guarani utilizam três formas para se referir à primeira pessoa do plural, ou seja, ao ‘nós’: *oréva*, *ñandéva* e *cha* ou *chande*. Esta

última, ‘*cha*’, já não é mais utilizada pelos indígenas. Já o termo *oréva* é a mais primitiva e restrita forma de se referir a ‘nós’. Ela foi utilizada no tempo dos primeiros contatos e ainda está presente hoje em regiões menos ‘afetadas’ pela colonização. Essa palavra é utilizada para se referir à família, o ‘nós’ que identifica a pertença ao grupo familiar e exclui os que não pertencem à ele, os que não vivem no mesmo lugar e os estrangeiros. Nesta perspectiva, o foco da educação no contexto familiar é a perpetuação da ordem social estabelecida, ou seja, a conformação do sujeito ao grupo, sem que isso o anule como sujeito que possui “capacidade de se realizar como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo” (p. 51). Os indígenas que não passaram pelas iniciações tradicionais do grupo e os que não seguem esta tradição familiar são ‘excluídos’, e deixam de pertencer ao *oréva*.

Já a designação *ñandeva* é utilizada como forma mais abrangente de se referir ao ‘nós’, pois aceita a inclusão de outras famílias (ou outros *oréva*) ou pessoas de outras procedências étnicas. A motivação por trás da aceitação e ‘inclusão’ desses ‘outros’ no grupo seria determinada pela necessidade de união diante de problemas comuns a serem resolvidos, ou por necessidade de aumentar o grupo para resistir a ataques, ou também em ocasiões festivas. Este termo, para Chamorro (2008, p. 50), demonstra o caráter muitas vezes tolerante dos grupos indígenas que, aceitavam como pertencentes à sua família extensa alguns colonizadores, missionários, funcionários públicos, pesquisadores, entre outros.

Essas duas palavras demonstram a consciência dos indígenas em relação ao grupo: ora o defendem e se fecham à ‘inclusão’ de ‘outros’, através da não aceitação do diferente ou resistência às mudanças; ora toleram, aceitam e até assimilam as práticas dos que não pertencem ao grupo, não sem questionamentos (aqui podemos citar a adesão dos indígenas ao sistema escolar, aos hospitais e aos batismos religiosos). As atitudes de resistência e/ou aceitação evidenciam que esse grupo reconhece a existência de outra sociedade que se diferencia da sua, entendendo fazer parte dela ou se constituir à sua margem.

Nestes embates culturais e políticos, o processo de negociação requer a afirmação e distinção da identidade e cultura indígena em relação às identidades que se localizam no exterior do grupo. Esses sujeitos resistem às tentativas de equiparação da identidade indígena com as identidades dos não índios, e defendem que os pertencentes à tradição indígena devem perpetuar sua cultura e se diferenciar dos demais; acreditam que ‘deixar de ser indígena’ é se tornar uma pessoa comum, que ‘ignora’ suas origens e se torna como os ‘habitantes das

idades’(CHAMORRO, 2008, p. 52). Segundo o antropólogo Bartolomeu Meliá, este ‘povo’ se considera morto quando se entrega à civilização (informação verbal¹⁹).

3.3 O lugar da palavra na constituição do sujeito Guarani-kaiowá

Em seu sistema de crenças, os povos guaranis possuem elementos que se distinguem das crenças da maioria da população do país. A ‘religião’ desse grupo está fundamentada na ‘palavra’, cujo termo que a designa em guarani (*ñe’e*, *ayvu* e *ã*) pode significar também voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade e origem.

Esta palavra está presente no sujeito desde o nascimento. A gravidez, para os indígenas, é entendida como resultado de um sonho e, ao nascer, o corpo da criança é possuído pela ‘palavra’ (*oñemboapyka*) que dá a vida a essa criança e a torna humana. Esta mesma palavra é ‘invocada’ ao se nomear uma criança, e isto determinará a sua personalidade e a identificação com o grupo familiar. A palavra também teria o poder de ‘restaurar a vida’ de uma pessoa doente (restaurar-lhe a palavra). Os males e doenças são resultados da não verbalização dos sentimentos que nos perturbam (MELIÁ, 2011). O fato de ‘possuir a palavra’ faz com que o sujeito ‘vivo’ se diferencie dos que estão doentes, mortos ou que não possuem um “nome divinizador” (CHAMORRO, 2008, p. 56).

Para os guaranis, a criança nasce com um sentimento mau (a ‘cólera’); ela irrita-se facilmente contra o seio da mãe, e precisa ser exorcizada pelo xamã do grupo, que lhe concederá uma palavra: o ‘nome divinizador’. O sentimento de raiva na criança será progressivamente extinto se esta criança seguir os conselhos tanto desta palavra quanto dos demais indígenas do seu grupo. Ela deve continuar tentando vencer este sentimento ao longo de toda a sua vida “escutando sua verdadeira palavra e ouvindo os conselhos que pessoas experimentadas na palavra divina lhe derem” (CADOGAN, 1995, p.19, apud CHAMORRO, 2008, p. 57). Caso esta pessoa se afaste da sua palavra, sofrerá conseqüências como a tristeza, doenças, inimizades, solidão, etc. A morte, neste contexto, acontece quando a palavra não tem

¹⁹ Informação fornecida por Bartolomeu Meliá durante palestra ministrada na Universidade Federal da Grande Dourados, em Abril de 2011, cujo tema foi: *Teko Porã: modo de vida guarani*.

mais lugar no corpo. Nesses casos, os indígenas preferem esquecer ou fingir que essa pessoa nunca existiu, exterminando seus pertences, sua casa, as memórias, como se evocar sua ausência fosse um gesto perigoso para os que continuam vivos.

Esta diferença pode ser compreendida se entendermos que, para esses povos, não há diferenciação e separação entre corpo e alma. A alma, para o indígena, é o ser integral, o ‘eu’ que em guarani também pode ser traduzido por ‘palavra-alma’. De acordo com o mito dos Mbyá, a palavra original foi criada antes mesmo da criação da ‘primeira terra’, como vemos no trecho transcrito por León Cadogan:

criou nosso Pai o fundamento da linguagem humana e a tornou parte de sua própria divindade, antes de existir a terra [...] tendo refletido profundamente da sabedoria contida na sua própria divindade, e, em virtude da sua sabedoria criadora, criou aqueles que seriam companheiros e companheiras de sua divindade (1959, p. 19 apud CHAMORRO, 2008, p. 58)

Neste mito percebemos que os guaranis acreditam serem designados pelos deuses a possuírem também a divindade, por sua natureza humano-divina, sendo que a linguagem é entendida como uma capacidade dada pelos deuses para se comunicarem de forma privilegiada com os mesmos. Assim, os guaranis se sentem no dever de pedir aos deuses a restituição do saber e da sua verdadeira natureza de seres destinados ao ‘bem viver’ e a possuírem a palavra divina, e esta palavra os levaria a conquistar a imortalidade.

O termo ‘bem viver’ (*teko porã*) para Meliá representa o modo de ser dos guaranis, seu sistema de vida, costumes, que são determinados pela capacidade que o sujeito possui para dialogar com o outro, se expressar. A inspiração para a palavra vem do alto, mas é no diálogo entre dois indivíduos que ela se ‘constrói’ dia a dia. Segundo este antropólogo, “o bem viver guarani começa pela fala, se você não consegue falar com o outro você não consegue viver bem” (informação verbal²⁰). As relações entre o grupo são baseadas fortemente no diálogo e na comunicação oral.

A função da linguagem nesta cultura não desempenha apenas o papel de permitir a comunicação, a organização de significados e signos em um discurso lógico, mas tem relação com a atividade criadora. Nesta visão de mundo, o material e o espiritual não se opõem, assim como o concreto e o abstrato não são antagônicos. Como explica a antropóloga Chamorro

²⁰ Informação fornecida por Bartolomeu Meliá durante palestra ministrada na Universidade Federal da Grande Dourados, em Abril de 2011, cujo tema foi: *Teko Porã: modo de vida guarani*.

(2008, p. 60): “as experiências transcendentais também emergem da realidade e integram o natural ao sobrenatural, a verdade ao significado, o temporal ao eterno”.

Assim, a linguagem para esses povos transcende o mundo material, ela se configura não apenas como instrumento das comunicações interpessoais, mas como o próprio fundamento do ‘ser’. Neste contexto a reciprocidade ou o ‘intercâmbio de palavras’, de acordo com a autora, é fundamental para que haja troca de saberes e experiências, formadoras da ‘identidade Guarani’. O ato de recuperar a palavra chega a ser um objetivo para esses sujeitos que por muitos anos tiveram sua palavra ‘suspensa’ (MELIÁ, 2011), ao serem obrigados a mudar de território constantemente bem como a aceitar imposições exteriores. Eles desejam fazer a sua própria história, transmitir sua cultura às crianças, participar ativamente das decisões relativas ao grupo e lutas políticas, viver o *teko porã*, porém isso só será possível através do domínio da ‘palavra’.

3.4 A concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá: o olhar da comunidade indígena

Diante do exposto acima, cabe visualizarmos as concepções da comunidade indígena sobre as pessoas surdas, através da leitura das falas dos familiares e profissionais indígenas que atuam nas aldeias que foram captadas por meio das entrevistas. Sabe-se que o tema escolhido para as entrevistas é um assunto delicado entre a comunidade. Muitos estudiosos das diversas culturas indígenas relatam que, até bem pouco tempo atrás, as crianças com deficiência não sobreviviam nas aldeias, devido a fatores diversos como concepções mítico-religiosas sobre a origem dessas pessoas e as condições precárias de alimentação e higiene das habitações dos familiares. Porém, Souza (2011, em sua pesquisa sobre a criança indígena com deficiência) relata que:

Em diferentes momentos de interação, observação e conversas com membros das duas etnias (Kaiowá e Guarani), constata-se opiniões diferentes: o fato de haver deficiência nas aldeias seria algo novo e no passado, raramente ocorria esse fenômeno; já os professores da licenciatura indígena da UFGD – Teko Arandu, relatam, por exemplo, que foi a partir do momento que as mães passaram a realizar os partos em hospitais, que a sobrevivência dessas crianças tem sido maior. (SOUZA, 2011, p. 46)

Isso corrobora com o que disse o professor (P1)²¹ durante a entrevista. Para ele, o nascimento de pessoas com deficiência na aldeia é algo muito recente, e ele atribui esta incidência ao período de fome que assolou a população indígena do estado:

[...] essa falta de alimentação correta, não acarreta para os pais de imediato mais para a futura geração acarreta deficiências. Porque o índio não é normal ter surdo, mudo, esse problema de vistas que vocês falaram pra gente, eu fico bastante preocupado. [...] mesmo esses adultos estão apresentando sérios problemas de vistas, então deve ter alguma coisa aí; talvez a água, não sei o que é. (P1)

Em outro relato, encontramos concepção semelhante ao do professor. No trecho abaixo, o Sr. Dorival, um indígena rezador na sua comunidade, explica um tratamento imputado à pessoa que não ouvia:

Antigamente, a maioria de deficiência era mudo, só isso. Surdo não havia. Os índios idosos, antes, quando seus filhos nasciam eles cortavam uma rã grande. (...) Eles saíam noite para procurar a rã. [...] Quer dizer eles opiarõ, né? Quando tinha uma [encontravam uma] pthiute (ele fez uma espécie de barulho de flecha), matavam ela como um pau com ponte ou com flecha. Depois trazia pra casa, ele trazia e tirava a pele. Assava e tirava os ossos. Onhopi bem seus ossos, depois cortava, cortava do que se chama taquara (bambu) e fazia um manimbé. Cortava a outra ponta e afinava. Com o manimbé, que tinha afinado. Esburacava bem (amassava?). Eles tinham aquilo como um tipo de remédio. Quando nascia uma criança, seu filho, ele soprava no ouvido da criança. Dizia “sopro nos dois lados daqui, para que a criança não fique surda ao crescer. Mas o mudo, o que só não fala, eles não tinham como sarar, os antigos (Relato nº 8, Sr. Dorival in SOUZA, 2010, p. 50)

Nestes relatos, percebe-se que os indígenas se consideram pertencentes a uma cultura original, que os identifica enquanto grupo étnico diferente dos grupos urbanos. O conjunto de crenças dessas comunidades inclui a crença de que a constituição dos indivíduos seria determinada por entidades metafísicas, e por isso, as pessoas com deficiência não seriam ‘originadas’ da mesma forma que as outras, mas seriam resultados de influências externas, segundo P1, como os períodos de carências sofridos pelos pais e até a água ingerida.

Para os indígenas mais velhos das comunidades, o nascimento de pessoas com deficiência tem explicações diversas, incluindo desde explicações de natureza divina até de natureza comportamental. As de natureza divina relatam deuses oniscientes, que habitam vários ‘mundos’, de onde se originam as diferentes pessoas que existem na face da terra. A vida, para os indígenas mais tradicionais, é entendida como uma etapa passageira, pela qual as pessoas passam com o objetivo de cumprir uma missão: a de manter-se fiel às origens, à essência original, para merecerem uma segunda vida. Já as explicações comportamentais

²¹ Conforme Quadro 2 e Quadro 3, nas páginas 62 e 63.

defendem que o nascimento das pessoas com deficiência é um castigo pelo mau comportamento dos pais. Sobre isso, o professor (P3) relata que o seu avô e sua mãe lhe explicavam as crenças relacionadas às pessoas com deficiência:

É que o meu avô sempre falou assim pra mim: cada pessoa tem uma missão, aí quando chega aqui, ele aparece como uma pessoa bonita, uma mulher ou um homem bonito. Daí quando ele vê uma pessoa assim, [...] você não tem paciência com ele, e você faz de tudo com ele, é ruim, maltrata ele. Aí você vê uma criança assim, com esse tipo né, que não consegue falar bem, que não consegue entender, aí você tira sarro nele, isso na fase da adolescência. Depois que casa, então, uma parte dos castigos vem disso.

A outra é a mulher que faz relação sexual assim, não em casa, escondido. Daí pega o *mitã'gae* ao invés de pegar o *guyrá*. [...] é um tipo assim de triângulo, pra alcançar o *ayvu* (espírito), ele precisa alcançar o topo da formação, então essas pessoas só chegam no meio, só até ali. Uma das características é que ele é transformado, aí ele vira o *mitã'gae*, e nasce assim. [...] Então, como castigo ele vem em forma do *mitã'gae*, em forma de pessoa com necessidades especiais. Olhando como castigo, porque aí ele paga aqui o que ele fez, ou se aperfeiçoa ou se torna pior ainda. [...]

Daí a outra explicação é a provação dos pais. Essa pessoa nasce assim pra provar se o pai e a mãe merecem [...]

Outro ponto é a mulher que aborta muito. No começo, ela recebe o *ayvu porã* (espírito bom), depois, ela mandou embora o *guyrá*, aí então na segunda vez vem o *guyrá* de novo e ela manda embora outra vez, e na terceira vez de novo, manda embora. Aí por último vem o *mitã'gae* por duas coisas, pra matar a mulher ou pra fazer ela, assim, amar essas pessoas. [...]

E outra explicação também, é a de que mesmo se é uma pessoa boa, de família assim, bem estruturada, e ouvir a tardezinha um choro de bebê, aí já pega o castigo. [...] Geralmente é a mulher que ouve a voz de bebê chorando, não muito assim, mas uma voz bem fininha. Isso que eles sempre falavam pra nós. (P3)

Em outros relatos também percebemos explicações semelhantes:

A (explicação) que mais me chamou atenção foi quando um senhor de idade (indígena) falou que a criança vem assim, porque foi feito anteriormente alguma coisa errada, e deu castigo. (V)

Bom, a mãe falou que... porque o índio tem cultura, né. Aí eles falam que é porque não obedece a velhinha, a avó, orienta assim as mães pra não tomar aquilo, aquilo e aquilo que vai dar, é, a criança vai nascer deficiente. Eles pensam assim: não faz o que a avó fala. Eles pensam assim, mas na verdade não é. Eu acho que alguma coisa está acontecendo na criança, alguma coisa mesmo assim. Eu escuto, converso com as mães, pergunto o porquê de nascer o filho dela assim, aí elas falam que é por não escutar, né... a cultura é assim, não obedeceu, comeu alguma coisa que prejudicou a criança. (AS2)

As explicações baseadas nas crenças mitológicas e culturais foram explicitadas também pelo diretor C., que se mostrou um conhecedor da história e das tradições do povo Guarani-Kaiowá. Ao ser questionado sobre a existência de pessoas que não ouvem, não falam, não andam e não enxergam na sua comunidade, ele responde:

Tem sim, na comunidade hoje tem um número grande, e cada vez mais está aumentando. Antigamente nós não tinha isso aí, né. Mas agora mudou as coisas dentro da aldeia; o conceito, a estrutura familiar, as alimentações, a forma de viver, o contexto mudou. E com ela também vem essa mudança do crescimento das pessoas individualmente, né. Aí tem pessoas com má formação intelectual. A questão de alimento também influencia. E a própria cultura também. A gente percebe que os jovens e adolescentes que estão crescendo hoje tem uma outra visão. Não conhecem muito das histórias tradicionais, como é que era, como é que podia viver, e há uma regra de educação que deve ser cumprida dentro do costume do nosso povo guarani-kaiowá. Uma regra que a gente tem que cumprir para que não saia esses, não tenha esses filhos com essa dificuldade, com essas necessidades, né. [...] É... a gente tem a questão de alimentos, regras, na hora da gestação da mulher, que tipo de alimentação que tem que comer, o tipo de reza que tem que ser feita, de batismo que tem que ser feito na mulher, o tempo que tem que se guardar, o determinado espaço, forma de alimentação, os remédios tradicionais que toma. Isso influencia para que saia um guarani-kaiowá, sempre que se pensa assim deles. Mas atualmente isso não acontece mais assim, bem tradicional. [PESQUISADORA: Você disse que antes não tinha pessoas assim na aldeia, porque?] Não, não tinha. Porque isso no costume nosso é seguir esses conceitos, essa filosofia do povo, pra que não saia mesmo, não venha essas pessoas com necessidades. Porque eles sabem que as pessoas aqui sofrem muito, né. E sempre que vem essas pessoas surdo, mudo, com deficiência intelectual, física, é a culpa sempre do pai e da mãe por descumprir a regra da educação tradicional. Então é uma regra que todos têm que cumprir.. levar, encaminhar, enfim, o conceito de regra em cada família dos guarani-kaiowá. Pra nós, não consideramos pessoas deficientes. Pra nós não existem pessoas deficientes aqui. Existem vários tipos de pessoas, estrutura de pessoas que vem de vários deuses, de vários segmentos. Alguns vem da lua, outro vem do deus do arco-íris, outros vem dos deuses animais, então são vários deuses que formam dentro do nosso mundo os seres. Quando vem um menino assim que não consegue andar é porque ele vem do deus *Corol*, que não anda. *Corol* é o deus da cobra, que rasteja. Esse deus envia essas pessoas do mundo dele para mostrar que eles também têm poder. É assim que eles consideram. E eles são vistos diferente assim pela comunidade. E não pertencem ao grupo das pessoas que vêm de outros deuses, como os do *Pa'i Kuara*, que eles chamam de sol. A maioria das comunidades se considera que vêm do sol e da lua, que é o *Pa'i Kuara* e a *Jaci*, que são os maiores deuses, que criaram as pessoas mais inteligentes, mais sábios, que tem reza, dança. (O sol e a lua) eram irmãos gêmeos, e nasceram, e aí eles criaram um monte de... dentro da história da mitologia da criação do mundo, da água, dos planetas, foram eles que fizeram. E aí também tem outros deuses que imitam, eles falam que imitam fazer ser-humano, como o deus de cobra, deus de arco-íris. O deus de arco-íris cria o ser humano, mas ele não consegue falar, porque não terminaram de fazer, não conseguiram fazer perfeito igual o que o sol faz. Então ele acaba não falando. Outros deuses que faz, que não é o do sol e da lua, eles acabam fazendo sempre incompleto: ele não ouve, ou não fala, ou não consegue acompanhar ou andar, aí sai essas deficiências, tem sempre essas dificuldades, porque são criados por outros deuses. (D)

Essas diferentes explicações evidenciam as influências de outras culturas na elaboração do conjunto de crenças dos indígenas. Na fala do professor (P3) percebe-se que não há consenso, mas ao contrário, existem várias e diferentes explicações acerca do fenômeno da deficiência entre os indígenas. Já a explicação do diretor (D) evidencia a transformação de costumes e hábitos que está acontecendo nas comunidades, também expõe que as crenças e mitos não são conhecidos pela maioria da população jovem da comunidade. Sobre esse assunto, Souza (2010, p. 116) comenta em seu estudo:

Os resultados desta pesquisa indicam que as representações sobre a deficiência no contexto indígena Kaiowá e Guarani se expressam por diferentes percepções. Entre os idosos há aqueles que negam a existência da deficiência entre os povos indígenas no passado; há os que garantem que havia como preveni-las e tratá-las com o uso de remédios indígenas, rezas e seguindo regras instituídas pelo grupo, ensinamentos esses hoje abandonados ou usados de forma ineficiente. [...] Causas recorrentes na maioria dos relatos foram: pecado, designação dos deuses, desvio dos métodos naturais de saúde, ingestão de remédios, álcool, doenças sexualmente transmissíveis, toxoplasmose entre outras, e, principalmente, a vida vivida de forma contrária ao bom ensino e ao *Teko Porã*. (SOUZA, 2011, p. 116)

Nesse estudo, a pesquisadora também identificou que as diferentes deficiências podem ser vistas e compreendidas de várias formas dentro do contexto da cultura indígena. No entanto, na presente investigação sobre as concepções da cultura sobre a surdez, destacaram-se as explicações baseadas em mitos da cultura guarani-kaiowá e crenças religiosas.

A surdez para as comunidades guaranis tradicionais representa um fator determinante na assimilação/construção de uma identidade guarani. Sem a possibilidade de comunicação e expressão por meio da palavra e da fala, o sujeito surdo não é reconhecido pela comunidade como pertencente a ela. Esse sujeito é visto pela cultura guarani-kaiowá como ser que se originou de forma diferente das demais pessoas da comunidade (as que falam e ouvem normalmente). Os participantes relatam que as pessoas que não ouvem e não falam nascem como resultado do mau comportamento/erro/desobediência dos pais, castigo imputado por entidades sagradas para os indígenas.

3.4.1 A pessoa surda e a relação com os pais e responsáveis

Vimos na sessão anterior que as diferentes concepções e modos de lidar com o fenômeno da deficiência têm passado por mudanças dentro da comunidade indígena. No entanto, para as famílias das pessoas surdas o assunto ainda é delicado e exige do pesquisador e do professor uma certa cautela ao propô-lo aos pais, como explica um professor indígena:

Porque para os costumes indígenas é uma situação bastante, assim, desconfortável. Você ter um filho com deficiência é muito mais complicado... Eles têm um receio muito grande pra tocar no assunto. Porque eles se sentem muito, assim, é coisa muito íntima da família e dos pais principalmente. Então, por isso que é difícil eles gostarem de comentar, né?! (P1)

Percebe-se que, apesar de atualmente existirem diversas explicações acerca do fenômeno dentro da comunidade, os pais ainda se constroem ao falar dos filhos com deficiência. Isso foi observado durante as entrevistas, onde se perguntou aos pais e demais familiares sobre os possíveis motivos da pessoa nascer surda, ao que eles respondiam que desconheciam os motivos. Eles não relatam suas crenças pessoais sobre a deficiência e falaram muito pouco sobre o assunto. Pode-se observar isto nas respostas:

Não sei, não tem ninguém que seja assim na família [...] ela nasceu assim mesmo, o médico disse que ela tem um problema no ouvido. (R3)

Depois da caxumba, ele parou de conversar, começou a ficar só no 'aceno' (R1)

Não sei, ele nasceu assim mesmo, né. Ele desde criança não fala nada. (R4)

Não sei... tem um parente que nasceu assim também com problema. (R6)

Nasceu assim mesmo. (R7)

Minha mãe falou que ele nasceu falando, mas, depois, quando ele foi crescendo, dificultou assim a fala e o ouvido. Ele falava, mas depois ele parou. [...] Ele sentiu dor de ouvido e depois não falou mais. (R9)

Possivelmente essas mães conhecem as concepções sobre as deficiências compartilhadas pela comunidade. No entanto, com os pesquisadores não indígenas, elas preferem utilizar as explicações oriundas dos médicos e agentes de saúde das aldeias. O contato da população indígena com os conhecimentos e saberes oriundos da ciência ocidental causa certo afetamento dos sujeitos, mas também gera desconfiança, por se diferir da maneira tradicional como as deficiências são vistas entre o povo. Nas respostas, as explicações curtas e as negações evidenciam um processo de silenciamento em relação a esse assunto, talvez porque as deficiências e suas causas sejam relacionadas pela comunidade a castigos, punições ou consequência de maus tratos, o que torna o tema constrangedor para a família.

Também foi solicitado aos pais e demais familiares que explicassem as características próprias das pessoas surdas e as formas de comunicação utilizadas por eles no contexto familiar:

Ela percebe a mexida dos lábios, ela presta muita atenção no que falamos. Meus filhos gritam com ela, mas eu falo baixinho e usando gestos pra ela saber. [...] A gente mostra à ela e ela vai e entende (R2)

Com gesto. Ele não conversa como a gente aqui, é só por gesto. A gente conversa assim com a palavra com ele, né. Ele não entende a nossa conversa, e não responde do jeito que a gente fala. (R1)

Às vezes ela fica brava quando quer alguma coisa e os irmãos não entendem. Ela ouve apenas com o aparelho e quando acaba a pilha ela fica nervosa [...] Tem que falar bem alto com ela, aí ela entende e responde. (R3)

A J. não fala e também é um pouco surda. Quando grita pra ela aí escuta. E ela também não fala nenhuma palavra. [...] não conversa, mas brinca sim. Ela mostra as coisas que quer, como comer, pegando o prato. Faz coco e xixi só na calça. [...] Ela usa senha. Para chamar ela tem que fazer a senha assim, ó, tem que mostrar, mas ela faz as necessidades na calça. (R6)

Ele é nervoso, quando quer alguma coisa ele bate assim nas coisas, ele não é bom assim da cabeça. [...] Ele fala mesmo. Mas tem hora que ele é surdo. (R7)

Não, não ouve. Só conversa assim.. Tem que mostrar com as mãos. (R8)

Ele não fala nada, não ouve nada. A gente pra conversar com ele precisa fazer assim com a mão. (R9)

Os relatos indicam que as pessoas surdas se expressam por meio da comunicação gestual e compreendem melhor quando seus familiares a utilizam, mesmo quando há resquícios de audição. Essa comunicação (utilizando gestos simples, sinais icônicos e expressões faciais) não possibilita o diálogo satisfatório, com a transmissão de informações complexas, em muitos casos analisados. De acordo com as lingüistas Quadros e Karnopp (2004, p. 30), as línguas de sinais são consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como sistema lingüístico legítimo. Porém, a realização de alguns sinais icônicos não representa uma língua:

Pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre seus usuários. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30)

Nesse sentido, infere-se que os surdos indígenas das comunidades pesquisadas não possuem uma língua de convenção, e, por essa razão, não estão se desenvolvendo e apreendendo o mundo da mesma maneira que as pessoas ouvintes. A compreensão do mundo está limitada pela dificuldade de se aprender a língua oral da família, que é usuária do guarani, e de desenvolver uma língua de sinais naturalmente em seu ambiente. A barreira lingüística imposta entre a família, usuária da língua oral, e a pessoa surda, que possui capacidades naturais para desenvolver uma língua de sinais, acarreta conseqüências para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dessa pessoa (SACKS, 1998; SKLIAR, 1997; QUADROS, 1997). A comunicação nos ambientes familiares pesquisados está restrita à troca de informações simples e relacionada ao suprimento das necessidades básicas do surdo, excluindo do diálogo informações complexas, abstratas ou que necessitem de uma forma mais

elaborada para transmissão. Essas estratégias utilizadas para comunicação no ambiente familiar serão apresentadas no tópico a seguir.

3.4.2 Estratégias de comunicação observadas no ambiente familiar

Neste tópico, serão relatadas as estratégias utilizadas pelos surdos indígenas participantes da pesquisa para comunicação com seus familiares e amigos. A comunicação dessas pessoas no ambiente familiar foi observada e registrada em imagens fotográficas, cuja reprodução neste trabalho foi autorizada pelos jovens e seus responsáveis.

Na residência do jovem A. demorou-se para se estabelecer um diálogo com ele. Em um primeiro momento o jovem se mostrou tímido e desconfiado, mas com o tempo ele se aproximou e iniciou uma conversa com as irmãs utilizando alguns sinais caseiros e a leitura labial. Ao tentar cumprimentá-lo em LIBRAS, percebeu-se que ele compreende pouco essa língua, mas ele retribuiu com a utilização de sinais caseiros. Nessa hora, a irmã (ouvinte) se colocou como ‘intérprete’ da comunicação do irmão e auxiliou durante a entrevista. Observou-se que entre eles havia sinais próprios usados para identificar a escola, o trabalho do jovem e algumas pessoas da família. Através das intervenções das irmãs e do restante da família, percebeu-se que o jovem se comunicava de uma forma particular, mesclando sinais da LIBRAS com sinais caseiros e icônicos²². A pesquisadora utilizou-se dessas estratégias para estabelecer um diálogo com ele.

O jovem A. senta ao meu lado e tento explicar-lhe meu nome, meu sinal de identificação para os surdos, e a pesquisa que desenvolvemos na aldeia, sempre tentando utilizar sinais icônicos. Apontei para ele, perguntei se ele estudava, e ele explica, através de sinais, que parou de estudar por não compreender o conteúdo e devido a complicações no ouvido. Ele continua explicando que decidiu parar de estudar para trabalhar na roça (nas usinas de cana) e ganhar dinheiro, que utilizaria para comprar camisetas, tênis, boné, etc

²² Os sinais caseiros e icônicos são aqui entendidos como gestos isolados, feitos pelos sujeitos surdos, que reproduzem a “forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 32). Este tipo de comunicação é utilizada para tornar os sinais mais transparentes e compreensíveis aos ouvintes.

(sinalizou apontando alguns itens recentemente comprados). O trabalho, segundo ele, é difícil e perigoso, ele mostra que transpira bastante, fica muito cansado e às vezes se machuca, (nesse momento mostra um corte no seu calcanhar, que fez com a enxada durante o trabalho), mas demonstra querer continuar pela remuneração. Observo a irmã conversar com ele, ela pergunta se ele não lembra que aprendeu na escola a LIBRAS, e ele responde que esqueceu muita coisa. Observa-se que alguns sinais são empréstimos da LIBRAS, resquício do tempo que o jovem estudava e aprendeu um pouco da língua com uma professora intérprete. Também vê-se que os sinais são usados em conjunto com a língua kaiowá oralizada, falada pelas irmãs e pela mãe e entendido parcialmente pelo jovem através da leitura dos lábios. Alguns sinais e ‘gestos’, a que se refere a mãe do jovem, foram registrados em imagens fotográficas, com o consentimento do jovem indígena surdo e sua família:



Fotografia 1: Representa o sinal utilizado para identificar o ‘Sol’



Fotografia 2: Sinal utilizado para identificar 'criança'.



Fotografia 3: Sinal utilizado para representar 'pato'.



Fotografia 4: Mãe de A. fazendo o sinal para 'futebol'.



Fotografia 5: Mãe de A. fazendo o sinal para 'árvore'



Fotografia 6: Mãe de A. fazendo o sinal para 'mulher'



Fotografia 7: Sinal para namorada(o), esposa(o).



Fotografia 8: Sinal para a ação trabalhar e/ou ‘carpir’ a terra.

Além destes sinais outros foram mostrados, porém o registro foi feito em vídeo. Percebe-se que alguns sinais utilizados por ele são empréstimos da LIBRAS, como os sinais que representam o esporte ‘futebol’ e o objeto ‘casa’. Mas a maioria dos sinais representa iconicamente os seres e objetos a que o estudante se referia, como as definições para os gêneros: ‘homem’ (apontava o bigode e a barba), ‘mulher’ (apontava o cabelo comprido e os seios mais volumosos) e ‘criança’ (feito com a mão aberta e a palma voltada para baixo, na altura da cintura); seres que fazem parte da natureza: ‘árvore’ (com o braço erguido para cima, mão aberta), ‘sol’ (acima da cabeça, acompanhado de expressão facial), ‘pato’ (representava com a mão o bico acompanhado do movimento típico dos patos). Essas expressões permitem ao jovem se comunicar e transmitir informações básicas aos familiares. A comunicação do jovem A. com sua família destacou-se por ser a mais rica em sinais e expressões visuais em comparação com a de outras famílias de pessoas surdas.

Na mesma aldeia encontramos o jovem D., que atualmente mora sozinho em uma casa que fica próxima à casa de familiares. Esse jovem nunca frequentou a escola, porque, de acordo com relato da tia e de uma prima, sua mãe achava que ele não conseguiria aprender. Elas explicam que D. trabalha esporadicamente cortando cana e na sua casa faz todo o serviço doméstico: cozinha, lava roupa, limpa a casa, etc. Ele também frequenta uma igreja que fica próxima à residência, e lá conta com o apoio de um tio para explicar-lhe as mensagens.

Ao tentar estabelecer um diálogo com ele, percebo que o jovem compreende alguns sinais icônicos, porém muitos outros realizados por mim não eram compreendidos. A tia e uma prima de D. explicam que ele só se comunica por sinais, e que estes sinais, na maioria das vezes são entendidos por elas e por seu irmão. Alguns desses sinais são expostos a seguir:



Fotografia 9: Sinal para a ação 'comer'



Fotografia 10: Sinal para a ação 'cortar cana'



Fotografia 11: Sinal para 'tereré'



Fotografia 22: Prima de D. fazendo o sinal para 'mulher'



Fotografia 13: Sinal composto - 1º biblia



Fotografia 14: 2º Casa. casa + bíblia = igreja



Fotografia 15: N. mostra a estratégia utilizada por D. para explicar a passagem dos dias.



Fotografia 16: Esta estratégia se baseia no movimento do sol

Percebe-se que D. utiliza muitos sinais manuais para comunicação no ambiente familiar e esses sinais são compreendidos pelos que convivem com ele. Outros sinais como para namorada (mulher + dormir junto), homem (bigode + pessoa alta), marido (homem + braço que envolve a pessoa) foram identificados também. Quando questionadas sobre a transmissão de informações relacionadas a benefícios, direitos, entre outros, a tia e a prima dizem que não sabem como transmitir a ele tais informações.

Sabe-se que, historicamente, as línguas de sinais são vistas pela sociedade ouvinte como uma língua pobre gramaticalmente e subordinada à língua oral (QUADROS, 1997, p.). No entanto, as autoras Quadros e Karnopp (2004, p.33) citam exemplos de pesquisas com este foco que comprovaram que a iconicidade não é relevante na determinação da forma de sinais que historicamente passam por mudanças lingüísticas. De acordo com as lingüistas, “forças lingüísticas e sociolingüísticas tendem a inibir a natureza icônica dos sinais, tornando-os mais arbitrários através dos tempos (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 33). Assim, entende-se que os jovens A. e D. não possuem uma língua de convenção em virtude do ambiente em que

vivem não permitir o contato com outras pessoas com a mesma condição, que utilizem os sinais na comunicação e permitam o aumento do léxico e o estabelecimento de regras gramaticais.

As dificuldades apontadas pelas famílias são as relacionadas à saúde dos jovens. A mãe de A. relata que quando ele trabalha no sol, o ouvido sangra e libera secreção. A. também sofre com dores de cabeça constantes, o que foi confirmado por ele através da comunicação por sinais utilizada com a pesquisadora. Porém estes problemas não são resolvidos pelo polo de saúde localizado na aldeia. Os familiares explicam que levam A. ao médico, mas este não o encaminha para um especialista no assunto, assim como também não possuem recursos financeiros para se deslocarem até os grandes centros urbanos em busca de tratamento adequado.

Outra indígena surda nessa mesma situação é S., moradora da aldeia Paraguassu em Paranhos, que dispõe de recursos limitados para comunicação com os familiares. Esta adolescente não é usuária de aparelho auditivo e não teve contato com nenhum intérprete ou professor de LIBRAS. Por essa razão, a comunicação utilizando sinais visuais (mesmo os icônicos), feitos pela pesquisadora, não é compreendida pela adolescente. Percebe-se que S. não domina a língua guarani, mas sabe identificar algumas palavras quando ditas de modo compreensível e visível. Ela demonstra ser muito atenta a tudo que acontece ao seu redor, se aproxima e tenta entender o que lhe é dito. Observou-se que a interação da garota com seus familiares e amigos é muito superficial, pois ela compreende apenas gestos e palavras simples, que fazem parte da sua rotina. Ela possui amigos e é muito prestativa com as crianças menores (seus primos) e em casa. O tio relata que ela ajuda nos serviços domésticos e se oferece para ajudar sempre que percebe a necessidade, tanto em casa como na escola. Os sinais utilizados pela adolescente na comunicação com seus familiares não foram registrados, pois ela estava com vergonha de mostrá-los.

Quando questionamos o tio (R2) sobre a existência de diagnóstico da deficiência da menina, ele expõe que não possui, devido à dificuldade para se conseguir com o médico que atende no posto da aldeia, um encaminhamento para outro que seja especialista no assunto. Em suas palavras:

Olha, eu tentei, fiz minha parte. Já pedi quatro vezes para o médico dar um encaminhamento pra um especialista, e isso já foram 4 anos e nada. Eu levaria em Dourados pra exame, mas eles não dão o papel. A primeira vez que pedi foi há 3

anos. O médico daqui deu um papel, ele encaminhou, fez a parte dele, mas quando vamos ao centro do pólo, não conseguimos resolver a situação. (R2)

Dissemos a ele que a enfermeira responsável por fazer os atendimentos na aldeia nos informou que não conhecia nenhuma criança com problema auditivo naquela área, então o tio desabafa:

Quando (ela) vem, vai direto ao pólo (de saúde) e nem aparece na escola pra ver se precisa de alguma coisa. Chega lá no pólo, fica sentadinha lá e quando chegou a hora, vai embora, sem perguntar nada. Se a pessoa não perguntar, como vai saber alguma coisa? (R2)

Observa-se que, por falta de um encaminhamento correto, a adolescente S. não realiza os exames necessários e, por falta de um laudo, a secretaria de educação não realiza as adequações oportunas, como a colocação de profissional capacitado para atender pessoas surdas na escola indígena.

Já a adolescente K., residente na aldeia Amambai, município de Amambai, conseguiu ser encaminhada e atendida por um especialista no município de Dourados, MS. De acordo com laudo médico, a menina possui deficiência auditiva moderada, o que permite a ela se beneficiar com a utilização do aparelho auditivo. A adolescente utiliza o aparelho desde os 9 anos de idade, e este foi fornecido pela FUNASA após o encaminhamento dos agentes de saúde que atuam na região e do médico especialista consultado. Com o relato da mãe, percebe-se que a menina depende do aparelho para se comunicar com os irmãos e os pais, e, quando fica sem a pilha do aparelho, ela sofre para entender o que lhe dizem e fica ‘nervosa’ com essa situação.

A adolescente ouve parcialmente e, por isso, aprendeu como primeira língua a língua guarani, falada por seus familiares e comunidade. Diante dessa condição, as estratégias utilizadas pela adolescente incluem a aproximação do locutor, a leitura labial do guarani oralizado por seus familiares, a comunicação através do guarani escrito, e a utilização do aparelho auditivo. A mãe explica que a relação da filha com os irmãos é ‘normal’, eles compreendem as dificuldades da K. e procuram se adequar às características da adolescente.

Em uma conversa informal com o agente de saúde da aldeia (AS1), que atende a família, ele relata que a adolescente necessita de tratamento fonoaudiológico, porém, existe uma dificuldade muito grande para se encontrar profissionais que compreendam e dominem a língua guarani (que é a língua da adolescente). Também explica que os profissionais especialistas atendem em maior número nos municípios de Dourados e Campo-Grande, e isso

impede o acesso e frequência da garota aos tratamentos, pois ela só poderia viajar acompanhada da mãe, que tem outros filhos menores para cuidar. Outro problema relatado pela mãe e pelo agente de saúde é o preço das pilhas e a frequência com que precisam ser trocadas. A FUNASA forneceu o aparelho, mas a família não dispõe de recursos financeiros para mantê-lo funcionando.

Neste ponto, as famílias de A., D., S. e K. concordam quanto à dificuldade de se obter assistência necessária aos jovens através dos serviços de saúde oferecidos na aldeia. Todos os responsáveis apontam que as maiores dificuldades enfrentadas pelos jovens são: falta de atendimento médico, distância dos centros de tratamento especializado, distância dos profissionais qualificados e falta de recursos financeiros e humanos na saúde e educação que sejam capacitados para atender esses jovens.

No município de Coronel Sapucaia, apesar de possuímos uma lista com 7 pessoas surdas (6 avaliadas por profissionais do CEADA), conseguimos encontrar 4. A jovem E., foi a primeira. Ela e sua mãe estavam na escola para participarem da reunião agendada pela secretaria de educação. A mãe desta jovem relata que a perda auditiva de E. é leve, e ela ouve, desde que se aumente o volume de som da fala. Também explica que E. não utiliza sinais para se comunicar. Ao tentar me comunicar com essa jovem, percebo que ela não interage facilmente com pessoas estranhas. Demonstra não compreender os sinais caseiros feitos pela pesquisadora e também não responde às perguntas oralizadas em língua guarani. Com a mãe, observou-se que E. se comunica em guarani.

Como os outros familiares entrevistados, a mãe de E. também reclama dos serviços de saúde e da falta de encaminhamento para um atendimento especializado. Relata que a jovem nunca estudou e não sabe ler e escrever. Quando questionamos a mãe sobre o motivo de não ter encaminhado a filha à escola, ela responde que E. “não presta para o estudo, não tem cabeça boa para isso”.

Ainda em Coronel Sapucaia, visitou-se a casa de mais 2 crianças surdas (J. e I.) e a escola de 1 criança (C.) Essas crianças demonstram utilizar várias estratégias para se comunicarem com seus familiares. A menina J. costuma olhar para a boca das pessoas quando essas estão falando com ela e utiliza alguns sinais para fazer pedidos simples, como água e alimentos. Muitos sinais utilizados por ela não são compreensíveis para a mãe, como vemos no relato a seguir:

Ela olha na boca das pessoas e tenta entender o que falam. Ela mostra com a mão as coisas só que eu não consigo entender o que ela quer... não consigo entender o que que ela quer. [...] Ninguém sabe, ninguém entende. (R6)

Percebemos angústia semelhante no relato dos familiares de I.:

Mas ele não sabe o sinal dele, ele não estuda e não sabe a palavra assim com as mãos. Eu quando estudava lá em Amambaí eu conheci um que fazia assim senha, mostrava as palavras com a mão. [...] Quando ele precisa ele mostra pra mim nos dedos. A mãe dele não sabia, não entendia.. Só agora, depois dos 6 anos que ele começou a mostrar nos dedos assim as coisas, as senhas dele, o que ele está precisando, o que ele quer. (R5)

A mãe de I. explica que o filho fica nervoso quando não é compreendido:

Se não tiver comida ele briga, ou quando quer alguma coisa ele vem e briga, fica nervoso. (R4)

Mas, apesar da família ter dificuldade para se comunicar com o menino, percebe-se pelos relatos que a criança está socializada no seu ambiente familiar; brinca com os irmãos e primos e interage com os demais familiares:

Às vezes fica irritado. Mas ele ta sempre brincando com as crianças aqui da nossa família. Eu falo pra eles (filhos) que ele não fala. Agora eles estão aprendendo como mostrar as coisas pra ele (I.). [...] Agora, depois dos 6 anos que ele está sabendo fazer as coisas porque a gente mostra pra ele. Antes era tudo na calça. [...] Agora ele sabe que pra pedir bala ou doce precisa mostrar dinheiro, assim (demonstra esfregando os dedos indicador e polegar). (R5)

Quando propusemos o registro através de fotografias da comunicação entre I e sua família, o menino fica empolgado com a descoberta das imagens e da máquina fotográfica. Sorri para as imagens que vê e aprende a tirar algumas fotos e a passar as imagens. Percebemos que o menino é muito esperto e compreende quase todas as informações quando utilizávamos recursos visuais. Alguns momentos de interação no ambiente familiar foram registrados:



Fotografia 17: I. (de camiseta preta) imita o sinal feito por outras crianças.



Fotografia 18: A mãe pede para I. sentar utilizando recursos visuais.



Fotografia 19: O menino compreende e atende ao pedido

Após observarmos e registrarmos a comunicação da família orientamos sobre as possibilidades e características da criança. Apesar de os sinais utilizados serem caseiros e baseados na iconicidade das ações, sugerimos estratégias para a criação e padronização de uma forma de comunicação que beneficie a todos da família.

Outra criança visitada em Coronel Sapucaia foi C., um menino de 10 anos de idade que cursa o 2º ano na escola da aldeia. A avaliação que o CEADA realizou (disponível na secretaria de educação do município – coordenadoria de educação especial) indica que C. apresenta surdez severa em um dos ouvidos e profunda em outro. Na avaliação funcional (realizada pela pesquisadora) percebeu-se que o menino compreende o que é dito para ele. A pesquisadora o cumprimentou em guarani e ele respondeu oralmente. A mãe explica que ele ouve, mas às vezes acontece algo que o deixa surdo:

É, eu mostro assim pra ele e ele pega. [...] Ele usa senha, né. Mas ele sabe as coisas e entende. [...] Ele fala que às vezes não sente essa parte aqui do rosto (mostra a lateral do queixo até o pescoço). Diz que tem hora que dá um estralo e ele fica sem ouvir nada. (R7)

Observa-se que a mãe reconhece que o menino tem problemas auditivos, porém ela acredita que o filho possua outras limitações. Quando questionamos sobre o desempenho dele na escola, ela responde:

Então, ele estuda, mas é meio assim, louco. [...] Não sei, a cabeça dele é meio... não entende as coisas [...] Ele é nervoso, quando quer alguma coisa ele bate assim nas coisas, ele não é bom assim da cabeça. (R7)

Sobre o relacionamento do filho com as outras crianças da família e amigos, a mãe relata que ele brinca e interage satisfatoriamente com elas. Na entrevista concedida pela professora do menino, ela confirma que C. é bem relacionado com os amigos dentro e fora da sala de aula.

Percebe-se que esta visão sobre a pessoa surda (incapaz, louco), relatada pela mãe de C. (R7), é também compartilhada por outras mães e familiares. Motivo que leva os responsáveis a não matricularem essas pessoas na escola:

Ela nunca estudou porque.. ela não presta assim para estudar. (R10)

Ele nunca foi pra escola porque a mãe viu ele assim, surdo, não falando mais, e diz que não tem como praticar a escola, né. [...] Ela não levou, ela que não deixou ele ir, e é por isso que ele não estuda. Porque diz que ele não tem capacidade de estudar, porque ele é surdo, não consegue nem se comunicar com os outros, né. O que a mãe falou também é que ela tinha medo de ficarem prejudicando ele, né, porque, principalmente aqui na aldeia, na escola, vivem tirando sarro de alguém, principalmente daqueles que tem uma dificuldade. (R9)

Ele faz tempo que estuda, mas ele não sabe as coisas, a cabeça dele não é boa. (R7)]

Sobre essa questão, a coordenadora responsável pela educação indígena do município de Coronel Sapucaia diz conhecer essas concepções, e relata ser esse um dos motivos que dificultam o encaminhamento dessas pessoas para a escola:

Aí eu perguntei porque a menina não foi pra escola, e ela falou assim: “Ah, porque eu acho que ela não vai prestar para estudar”, é bem assim mesmo que elas falam, a criança não vai prestar para estudar, então não tem porque levá-la para a escola, já que ela não vai aprender. Eu já perguntei pra uma mãe de uma criança com deficiências múltiplas e ela disse isso também, que na escola vão ficar tirando sarro, falando as coisas e ele não vai conseguir aprender mesmo, então elas não querem levar pra poder evitar isso e proteger um pouco eles também. (C3)

Além das idéias compartilhadas sobre as deficiências, as mães demonstram também se preocupar com seus filhos, quando esses estão em contato com as outras pessoas. Elas dizem se preocupar com a segurança das crianças e adolescentes surdos, pois, de acordo com elas, eles são incapazes de se defenderem sozinhos e estão limitados em relação às outras crianças e adolescentes. Percebe-se que, apesar de os familiares apresentarem dificuldades para se

comunicar com as pessoas surdas, todas estavam bem integradas no ambiente familiar e compartilhavam a casa, alimentos e vestimentas.

CAPÍTULO IV

A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA SURDA NA ESCOLA INDÍGENA

A educação escolar indígena é uma questão polêmica entre os antropólogos que pesquisam as sociedades indígenas. A diferença cultural e lingüística dessa população é a justificativa mais utilizada para defender que o ensino para esses povos não deve ser concebido nos moldes da cultura urbana ocidental. Na seção a seguir veremos a questão da educação indígena tradicional e a construção da escola diferenciada.

4.1 A educação indígena tradicional e a construção do modelo de escola diferenciada

Como já comentado anteriormente, a educação das crianças e jovens indígenas nas culturas Guarani e Kaiowá, tradicionalmente, fica sob a responsabilidade da família extensa (que inclui avós, pais, tios e irmãos) e é efetuada no contexto familiar. O objetivo desse ensino é a perpetuação da ordem social estabelecida, ou seja, a conformação do sujeito ao grupo, porém desenvolvendo a capacidade de se realizar como pessoa e servir ao coletivo como um todo. Os indígenas, quando crianças, devem passar por rituais de iniciação que são tradicionais ao grupo, uma tradição familiar que lhes permitirá se identificar e pertencer ao

oréva (nós família). Verifica-se na fala de uma professora, citada pelo antropólogo Antônio Brand, como se dava essa educação:

[...] A criança desde seu nascimento crescia no canto da reza e esse canto era muito sagrado, é para a criança crescer com sabedoria do seu costume. E as mães trabalhavam em casa e os pais na roça. E os filhos ajudavam os pais [...]. Menina socava pilão, descascava mandioca, cuidava de nenê novo e buscando água para as mães. E os meninos ajudavam os pais e depois ensinava artesanato como são flecha e caça [...]. E assim os pais ensinavam os filhos. (BRAND, 2003, p. 64-65)

A educação tradicional das comunidades indígenas visava o treino de habilidades necessárias ao futuro adulto e à apreensão da cultura. Porém, em decorrência do processo histórico “extremamente desfavorável aos índios, em especial, no que se refere à perda dos territórios e à conseqüente fragilização das relações macrofamiliares e transformações na organização social interna” (BRAND, 2003, p. 62), aconteceram significativas mudanças nas comunidades guarani e kaiowá. De acordo com Brand, algumas dessas transformações são destacadas, pelos professores e agentes de saúde indígenas: casamentos cada vez mais precoces; ausência dos homens adultos, que saem de casa para trabalhar nas usinas de produção de açúcar e álcool; perda crescente de autoridade por parte dos pais sobre os filhos, tornando-os autônomos cada vez mais cedo; crescente abuso de álcool e drogas; dependência externa devido ao esgotamento dos recursos naturais da terra; intenso contato com a sociedade envolvente; acesso aos meios de comunicação em massa, entre outros, são fatores que, segundo o Antropólogo, geram um quadro de crescentes contradições e desafios novos para a educação hoje:

É nesse contexto que devem ser situadas as novas demandas que caem sobre a instituição escolar e os professores indígenas, transferindo para este novo espaço, cada vez mais, atribuições próprias da unidade social básica, o núcleo macrofamiliar. (BRAND, 2003, p. 64)

Sabe-se que hoje a realidade educacional indígena está em processo de mudança, pois, por um longo período o Estado Brasileiro empregou propostas homogêneas de educação com o intuito de integrar a população indígena à sociedade brasileira (GRUPIONI, 2008). Mas, recentemente, a proposta de educação aceita como a mais adequada às comunidades indígenas é a da escola diferenciada. Observa-se que estas propostas ainda carregam as marcas de um tempo de colonização e controle das comunidades indígenas por parte do Estado Brasileiro (GRUPIONI, 2008). Contudo, movimentos indigenistas, com o apoio de pesquisadores e professores da área, lutam para que este ensino institucionalizado priorize a língua materna indígena no lócus escolar, valorize a diferença cultural, legitime as práticas educacionais

alternativas próprias da comunidade indígena, bem como permita o acesso a outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Os documentos que regulamentam a escola diferenciada indígena se baseiam nos princípios fundamentais, já defendidos na Constituição Federal de 1988, de valorização das diferentes culturas e línguas do país. Este documento defende o reconhecimento da diferença lingüística e cultural dos povos indígenas, conforme o trecho:

Art. 210

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

O órgão responsável por gerir e executar a educação diferenciada aos povos indígenas é o Ministério da Educação (MEC), que tem por atribuição coordenar as “ações referentes à Educação Indígena no país, em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 1991). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), recomendou-se a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura indígenas em todas as escolas de ensino fundamental e médio. Neste documento também se reafirma o direito lingüístico dos povos indígenas, que deve ser garantido através do apoio da União para a promoção de educação escolar bilíngüe e intercultural a essas comunidades e do desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa e capacitação de docentes.

Em 1998 o Ministério da Educação organizou o documento *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998), que recomendava os conteúdos curriculares para todas as escolas diferenciadas indígenas do país. Este documento foi publicado com o propósito de subsidiar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nestas instituições, se constituindo parte de uma “política pública para a educação escolar indígena” (BRASIL, 1998, p. 5). No entanto, sua elaboração contou com a participação de educadores não-indígenas, e, por ser uma orientação nacional, ele não contemplou de forma específica as diferenças dos povos.

No ano de 2004 elaborou-se o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS/SED, 2004) que estabeleceu as diretrizes e metas da Educação Escolar Indígena nos municípios do estado: elaboração de material didático-pedagógico específico; formação e qualificação continuadas para professores indígenas e técnico-administrativos que atuam em escolas indígenas, provimento de todas as escolas, com rede de informação, laboratório de informática, acervo bibliográfico e estrutura física adequada. Além destas, observa-se nas

diretrizes uma preocupação dos indígenas em erradicar o preconceito, o analfabetismo e as drogas.

No âmbito internacional, elaborou-se, em 2007, a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (NAÇÕES UNIDAS, 2008). Neste documento, defende-se que o direito à educação para esses povos não deve conflitar com outro direito fundamental: o de não serem forçosamente assimilados ou destituídos de suas culturas. O texto recomenda que o modelo da educação diferenciada é o mais adequado pois permite garantir o direito à educação sem violar a liberdade e autonomia dos povos indígenas na concepção, organização e execução de práticas culturais que lhes dizem respeito. Também recomenda que os Estados adotem medidas eficazes no sentido de assegurar a melhora contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças e portadores de deficiência indígenas. Nele e após ele, a educação para a população com deficiência nas escolas indígenas é colocada como um direito, assim como a saúde, a liberdade, a língua materna.

No entanto, pesquisadores da área da educação indígena apontam que o caminho para se pensar a efetivação do direito à educação é incentivar a auto-gestão das escolas diferenciadas pelos indígenas:

As conquistas legais permitem constatar que os indígenas estão amparados pela legislação, estão motivados pelas suas organizações sociais e políticas e movidos pelas necessidades geradas pela história de contato e os processos de hibridação. Motivados pela quebra do monopólio tutelar exercido pelo Estado, os indígenas estão com os horizontes abertos para a auto-gestão. (NASCIMENTO & VINHA, 2007, p. 12)

Dessa forma, as comunidades indígenas e suas diferenças culturais precisam ser consideradas nas tentativas de implantação de um modelo de educação especial e atendimento às pessoas com deficiência nas escolas das aldeias. A auto-gestão da educação especial e o diálogo intercultural positivo são medidas que precisam ser encorajadas e garantidas.

4.2 A educação escolar de indígenas surdos: a questão da comunicação e das relações no ambiente escolar

Esta seção discutirá os resultados encontrados durante as conversas informais e entrevistas com os professores, coordenadores, diretores, gestores da educação e alunos, bem como apresentará as observações realizadas nas escolas indígenas onde estudam ou estudaram os jovens surdos. Os diálogos estabelecidos entre os resultados de pesquisa e a teoria tem a intenção de contribuir com a discussão sobre a proposta educacional mais adequada à realidade dos surdos indígenas da região do Cone-sul do estado.

4.2.1 A comunicação e as relações das pessoas surdas com colegas e professores no ambiente escolar

Como observamos no estudo de Chamorro (2008), o domínio da língua utilizada pela comunidade indígena é fundamental para a criança que nasce e se desenvolve neste local, pois as interações, transmissão de conhecimentos, da cultura tradicional, dos cantos e rituais é feita por meio da fala pela maioria da população. O problema reside no fato de que a condição de surdo vivendo na comunidade indígena implicaria em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais. A impossibilidade de aprender a língua oral falada pelo grupo leva os surdos a desenvolverem estratégias de comunicação, como a leitura labial de algumas palavras, sinalização por meio dos sinais caseiros, como vimos no capítulo anterior.

Na escola, esse problema se intensifica, uma vez que os conteúdos ministrados são transmitidos através da língua oral e a aprendizagem requerida dos estudantes é o domínio de, no mínimo, duas línguas (a língua guarani e a língua portuguesa). Diante desta realidade lingüística, o ensino oferecido aos alunos surdos esbarra nos problemas de comunicação dentro da sala de aula, entre alunos ouvintes e surdos e alunos surdos e professores ouvintes.

O contato entre o professor indígena ouvinte e estudante indígena surdo, como observado neste estudo, está restrito à comunicação básica dentro da sala de aula. Da mesma forma como as dificuldades aparecem no ambiente familiar, no ambiente escolar também os professores sentem que os recursos para transmissão dos saberes ao estudante estão limitados pela barreira lingüística. Nas narrativas dos professores, percebe-se a angústia por não poderem estabelecer um diálogo com esses jovens:

Então, você imagina como eu me senti por dois anos que eu fiquei com essa menina e com a outra também (uma indígena surda e outra com deficiência mental). Eu fiquei assim, totalmente desacomodado, né, perante elas sem poder ajudar. Eu, que já tinha bastante tempo de trabalho na escola, eu olhava pra elas e pensava assim o que eu podia fazer de melhor pra elas, e elas fazendo todo o esforço possível pra tá lá no meio também. Então você imagina uma pessoa especial como elas, tem todo o aval em favor delas, leis, como qualquer outro cidadão, e eu me vi sem condições de dar o que elas merecem. (P1)

A gente fica com dó dela.. ela olhando pra minha boca ela entende. Copia muito bem, tem letra bonita, mas o problema é na hora de resolver as questões... quando mostro figuras ela compreende melhor” (P2)

[...] eu não sei como os professores anteriores dele passaram ele até o quarto ano. Eu trabalhei no computador, trabalhei no desenho, eu não sei, ele se sentia assim, isolado dos outros, não conversava com ninguém. (P3)

Os professores reconhecem que existem leis que garantem o direito à educação para essas pessoas, e relatam que, utilizar estratégias como figuras, imagens e desenhos facilita o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, no entendimento da maioria dos professores, a responsabilidade pelo fracasso escolar é justificada mais pela surdez do estudante do que pelas barreiras impostas pelo ambiente escolar:

[...] outro aluno, o A., ele desistiu (de freqüentar a escola), não falava nada, nem mexia a boca” (C.)

Dentro da sala que ele não conseguia assim, se concentrar né (P3)

A dificuldade é de comunicação mesmo (P2)

Percebe-se que muitos professores não conhecem a língua de sinais e os recursos indicados para o ensino de pessoas surdas, cujas estratégias consistem na superação das dificuldades de comunicação. Os professores reconhecem que parte desta dificuldade está em sua formação (ou na falta de formação específica) e no desconhecimento sobre o assunto. Alguns admitem não terem percebido a dificuldade dos estudantes:

Quando acontece isso na sala, (a gente) não sabe como lidar com essas pessoas (P3)

[...] ninguém percebe que ela é assim porque ela entende bem o que a gente fala pra ela e responde o que pergunta. (C.)

Até metade do ano não sabia que ela usava aparelho, porque ela presta atenção.. mas hoje a gente tem que colocar ela na frente (P4)

Mas eu nunca percebi que ele tem esse problema. Pelo que eu vejo na sala, ele é bagunceiro, só isso que ele tem. [...] Ele entende bem quando você fala assim com ele. Porque eu mesmo quando falo assim com ele, ele entende muito bem. (P5)

Percebe-se nesta fala que a C. desconhece as outras barreiras enfrentadas pela aluna K.; ela alega que a dificuldade é imperceptível, mas nada comenta sobre as questões de aprendizagem da estudante. Demonstra desconhecer as dificuldades da adolescente para apreender os conteúdos escolares. O professor P4 comenta que esteve durante um bom tempo na sala de aula e não percebeu as dificuldades da estudante. Algumas providências só foram tomadas após o pedido das coordenadoras da escola. Em relação à fala de P5, ela alega desconhecer que o aluno possua alguma dificuldade. Para esta professora, o menino (C.) tem um desenvolvimento e desempenho normais, o que pode ser observado no dia a dia da sala de aula.

O desconhecimento da língua de sinais e outros recursos pedagógicos por parte dos professores é o que dificulta mais a interação dos jovens que utilizam sinais dentro da sala de aula. Outro problema observado pela professora intérprete de LIBRAS (Pi) é a complexidade lingüística do ambiente educacional das escolas indígenas. Os estudantes aprendem palavras oralizadas por seus familiares em língua guarani ou kaiowá, e, quando vão para a escola, têm contato com professores que ministram as aulas em língua portuguesa. Observamos isso no relato a seguir:

Meu primeiro contato com A. foi no ano de 2007, quando me foi solicitado, por uma técnica do Núcleo de Educação Especial do Estado (NUESP) para apoiar a inclusão do aluno na escola onde freqüentava há um bom tempo. Na época eu estava atendendo como intérprete de LIBRAS outra aluna no mesmo período [...]. O acompanhamento do aluno A. foi então feito da seguinte maneira: um encontro a cada duas semanas na escola durante um período de cerca de 4 meses. Eu levava materiais em LIBRAS e apostilas para ensinar os sinais para comunicação básica. O aluno chegou a aprender alguns sinais e os utilizava na escola, mas esses encontros não eram suficientes para ensinar a LIBRAS, porque não eram constantes e também por haver a barreira comunicacional. O A. só sabia algumas palavras em Guarani e eu não sabia nada dessa língua. Também, nas aulas ministradas em língua portuguesa, o aluno ainda não compreendia. Uma vez tentei acompanhar o aluno durante a aula, mas não consegui fazê-lo entender, pois havia uma dificuldade dentro da sala: o professor ministrando em português, eu sinalizando o básico em LIBRAS, e o aluno visivelmente não compreendendo nenhuma dessas línguas. Na aula ministrada em língua guarani eu é que não entendia nada para explicar pra ele. Era angustiante!

Percebeu-se que, nas escolas indígenas, ainda existem muitos professores não indígenas falantes da língua portuguesa que ministram aulas de matérias diversas. Sobre esse assunto, as gestoras da educação nos municípios alegam que faltam professores indígenas

capacitados para o ensino de crianças e jovens nas escolas das aldeias, e, por esse motivo, necessita-se contratar profissionais não indígenas. A própria língua materna da população indígena fica em um segundo plano, ou como explica Nascimento (2003, p. 42), ela é utilizada como “ponte, língua de transição, de facilitação, para a compreensão do conteúdo dominante e para diminuir o índice de fracasso expresso pela repetência e evasão”. Vê-se que a questão é complexa, uma vez que envolve crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento cognitivo e social, que muitas vezes têm o seu direito lingüístico negligenciado em contextos plurilíngües.

Os três estudantes que ainda permanecem freqüentando a escola, K. (aldeia Amambai), S. (aldeia Paraguassu) e C. (aldeia Taquaperi), foram observados em suas relações com os colegas na escola. Contatou-se que existe uma boa relação entre todos os estudantes da escola e os adolescentes, apesar da comunicação ser limitada pela diferença lingüística. Observa-se que eles interagem nas brincadeiras dos intervalos e também na sala de aula com as crianças ouvintes que freqüentam a escola. Os professores relatam que os alunos surdos são bem entrosados no ambiente escolar e que, fora da sala de aula, a dificuldade de comunicação dos alunos surdos é quase invisível:

Ele é assim, dentro da sala de aula. Fora da escola ele brinca, conversa com os colegas. Era o aluno mais querido de todos. (P3)

Ela é esperta, aprende fácil e se relaciona bem na sala, faz as atividades, brinca com os menores (P2)

O A. sempre foi bom aluno e é muito esperto. O único problema é que ele estava em uma sala de crianças menores e não tinha ninguém da sua idade para conversar. (Pi)

Ele é um bom trabalhador, aprende as coisas com facilidade e é atento a tudo (R1)

O C. brinca com os colegas na sala e é bastante bagunceiro. Às vezes fica agressivo, mas não é tanto. (P5)

Constata-se que a dificuldade de comunicação não impede que os jovens e adolescentes se relacionem com os colegas e aprendam a realizar tarefas cujos procedimentos elas compreendem. Mas, com o estudante A., as relações com os colegas foram determinantes para a escolha de abandonar a escola. Na época em que o estudante freqüentava a escola, tinha 16 anos e estava em uma sala de 4º ano com crianças menores. De acordo com o relato da família, ele reclamava para todos que não gostava de estar na sala dos “pequenos” e demonstrava se sentir frustrado e desanimado com a escola. Isso significa que, além da

barreira lingüística existia ainda a defasagem idade-série, que desestimulava o adolescente a permanecer em sala de aula.

Este é um problema que atinge muitos estudantes com deficiência na nossa sociedade. Em virtude da falta de recursos humanos capacitados para o atendimento e a falta de recursos físicos e materiais que permitam a aprendizagem desses alunos, eles permanecem retidos em salas de aula do ensino fundamental. Essa é uma realidade bem presente nas escolas públicas, os professores se vêem diante de um dilema: reter o aluno em um ano inicial ou permitir que ele ascenda, mesmo que não domine os conteúdos mínimos exigidos para isso. Os próprios professores e profissionais da educação relatam que os alunos são capazes de aprender e de se socializarem, porém, percebe-se que a escola não tem propiciado ambiente adequado para que os surdos apreendam conteúdos mais elaborados e complexos. A consequência é a retenção dos alunos durante vários anos nas séries iniciais.

4.2.2 As práticas pedagógicas dos professores e o atendimento às necessidades específicas

No capítulo 1 deste trabalho vimos a construção da atual proposta de educação para os surdos do Brasil. Durante muito tempo, as concepções médico-terapêuticas influenciaram a elaboração de políticas públicas para a educação das pessoas surdas, porém a luta do movimento surdo, apoiada em pesquisas no campo dos estudos culturais e lingüísticos, permitiu o reconhecimento da diferença lingüística e cultural dos surdos. No Brasil, a lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002, intitulada Lei de LIBRAS, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). Em 2005, o decreto n. 5626 de 22 de Dezembro foi publicado para regulamentar a lei, e, entre as recomendações contidas no documento, se encontram orientações para a inclusão da LIBRAS nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, a formação dos profissionais da educação e outras áreas para o atendimento à pessoa surda e a organização escolar para a garantia do direito à educação. Cabe questionarmos: e como esse ensino será efetivado nas escolas

diferenciadas indígenas? O ensino e difusão da LIBRAS nas comunidades indígenas é a maneira mais adequada de se garantir o direito lingüístico do indígena surdo?

A proposta de educação trazida pelos textos legais é a da educação bilíngüe para as pessoas surdas, que deve ser oferecida desde as séries iniciais. No documento *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL/MEC, 2008), a educação bilíngüe é definida como o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, sendo que a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Há também a recomendação da oferta de serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado deve ser ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008). Neste texto percebemos a ênfase no relacionamento de pessoas surdas com outras igualmente surdas na escola regular para permitir a identificação lingüística e cultural entre estas pessoas.

Diante dessa proposta, os professores e a escola indígena enfrentam o desafio de organizar e oferecer essa modalidade de ensino na escola diferenciada, onde o ensino já é ministrado em duas línguas (bilíngüe: Língua Guarani e Língua portuguesa) e onde faltam profissionais capacitados para esse atendimento. Outro problema, já abordado, é o isolamento social em que vivem as pessoas surdas nas comunidades, que não permite o desenvolvimento de uma língua de sinais própria dos indígenas pertencentes ao grupo guarani-kaiowá.

Nas escolas observadas dos municípios de Amambaí, Paranhos e Coronel Sapucaia, encontramos 3 (três) estudantes com deficiência auditiva que permanecem freqüentando a escola, de um total de 8 sujeitos encontrados. Desses três, apenas 2 adolescentes dominam satisfatoriamente a língua guarani: K. e C. A estudante K. utiliza aparelho auditivo e o estudante C. demonstrou (na avaliação funcional) possuir perda auditiva leve. Todos as demais crianças e adolescentes são analfabetos, copiam nomes e palavras, porém não compreendem o que escrevem. Os jovens D., E., e a criança I., que nunca freqüentaram a escola, não sabiam assinar o próprio nome.

Estão inseridos nas salas de aula comum, onde os professores e colegas são falantes da língua oral da comunidade (Língua Guarani). Nessas escolas não há profissionais intérpretes de língua de sinais (que também estão em número reduzido nas escolas da zona urbana dos

municípios) e o recurso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é ofertado aos alunos.

Observa-se que as adequações recomendadas pela política de educação especial não são aplicadas na escola diferenciada indígena, pois a proposta bilíngüe para a educação de surdos é desconhecida por essa população. Observa-se nas falas dos professores indígenas que a maioria possui pouco ou nenhum conhecimento das estratégias pedagógicas e da condição lingüística dos surdos. A aluna K., de Amambai, mesmo sendo usuária do aparelho auditivo, se beneficiaria com estratégias diferenciadas de ensino, porém um professor que ministra aulas a ela responde:

Não tem essa necessidade de fazer nada diferente. Comigo ela acompanha como os outros (P4).

Os professores P1 e P2 de Paranhos também comentam sobre o despreparo para lidar com a situação e a falta de apoio da secretaria de educação do município:

É eu já tive em outras situações, mais eu tive mais apoio. Quando eu trabalhei na cidade, num colégio estadual, e tinha aluno assim, eles passavam para uma classe específica, não era eu que ensinava. [...] Mas, como é que deve ser, por exemplo, a nossa maneira de trabalhar com eles? (P1)

Eu acho que eles (a Secretaria de Educação de Paranhos) nem sabem que tem essa criança aqui... eu não sei, mas acho que eles nem sabem. (P2)

No relato do professor (P1), percebe-se que ele se sente despreparado para ensinar as pessoas surdas, devido à mudança do modelo de educação, que anteriormente era baseado na segregação em salas de aula separadas das salas comuns. A professora (P2), que atende a aluna S., diz não receber apoio da secretaria de educação, tanto no que diz respeito à oferta de recursos e formação continuada aos professores quanto no acompanhamento do atendimento às necessidades específicas da aluna.

As estratégias utilizadas por estes profissionais são baseadas na observação das facilidades e dificuldades dos alunos no desenvolvimento das atividades em sala de aula:

Ela copia muito bem, às vezes eu a junto com outra colega e explico devagar a atividade, aí ela faz. A gente fica com dó dela.. ela olhando pra minha boca ela entende. Copia muito bem, tem letra bonita, mas o problema é na hora de resolver as questões. Quando mostro figuras ela compreende melhor. (P2)

Quando questionamos esta professora sobre a existência de profissionais intérpretes de língua de sinais ou capacitados para o atendimento à aluna surda ela responde:

Não, sou só eu na sala, e eu acho que ela não se sente muito bem na sala, pelas dificuldades. (P2)

No município de Amambai, os professores utilizam estratégias voltadas para a compreensão, por parte da aluna, da língua oral falada na escola. Para entendermos quais as adequações realizadas pelos professores de Amambaí, reproduzimos abaixo um trecho da entrevista com o (P4), professor da aluna K. que é usuária de aparelho auditivo:

PESQUISADORA: Ela usa gestos?

P4: Hum.. não, eu nunca vi. Até metade do ano não sabia que ela usava aparelho, porque ela presta atenção. Mas hoje a gente tem que colocar ela na frente.

PESQUISADORA: Você a coloca pra sentar na frente da sala?

P4: Sempre na frente

PESQUISADORA: Você percebe que isso facilita o trabalho com ela?

P4: Ahã, melhora.

PESQUISADORA: E com ela, você precisa falar diferente de como fala com os outros? Ela entende o que você diz?

P4: As vezes... ela entende.

PESQUISADORA E como é o desempenho dela?

P4: Ela acompanha bem.

Todos os professores entrevistados concordam que os alunos possuem capacidade para aprender, apesar da dificuldade lingüística. Também concordam que falar devagar e de frente para os alunos surdos os auxilia na comunicação. Relatam utilizar imagens e figuras com o objetivo de permitir a compreensão dos conteúdos pelos alunos, porém acreditam não ser suficiente tal adequação, pois a escola carece de recursos e estruturas básicas. Estes fatores nos levam a pensar que “as condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (GÓES; LAPLANE, 2007, p.18).

Diante desses relatos, percebe-se que as escolas indígenas estão diante de um desafio: se preparar para receber as pessoas com deficiência/diferença lingüística em seu espaço de aprendizagem comum. Percebemos que esta falta de capacitação humana, estrutural e social não é algo exclusivo das escolas indígenas. Nos centros urbanos também existem instituições (a maioria delas) que ainda não foram capacitadas para receber os alunos que se comunicam por uma língua visual.

Nas escolas diferenciadas indígenas, a construção de um espaço inclusivo, de respeito à diversidade presente nas comunidades indígenas só pode e deve ser feito através da atuação (e com a participação) dos próprios indígenas. O reconhecimento dos saberes tradicionais, da língua e da cultura não é suficiente para que a escola seja indígena. É preciso que as metodologias e os modos de gestão educacional sejam pensados e executados pela própria comunidade, como defendido por C. no trecho abaixo, ao explicar as mudanças que estão acontecendo na comunidade:

Mudou porque a cultura acaba não sendo mais divulgada. As histórias, os mitos, as regras não são mais cumpridas, não são mais obedecidas pelas famílias, a alimentação, e é o que eles previram também. É o que o cacique e os mais antigos já tinham previsto que ia acontecer assim. Eu acho assim que 60% das famílias não conhecem muito as histórias assim. Hoje a interferência da igreja é muito grande dentro da aldeia. E a própria cultura acaba sendo desvalorizada. E aí é o que eu falo para o pessoal quando vem, que *a gente não encontra um mecanismo próprio nosso pra proteger essas famílias* que tem essas necessidades, essas dificuldades (famílias das pessoas com deficiência). Nós mesmos, como povo guarani-kaiowá, a gente não encontra um jeito tradicional, porque isto não está sendo mais respeitado.[...] e também um modo de adequar o conhecimento que é nosso com o conhecimento dos não índios. Vocês tem uma forma de tratar, de ter esse espaço, mas, que não seja totalmente como vocês criam, né, tem que ter um meio nosso ali, com o nosso jeito. [...] Eu acho que a gente tem que ter um caminho, um espaço. Eu ainda acho que *tem uma metodologia diferente que o nosso próprio povo pode adequar com a que vocês tem*, a que vocês usam, pra que se encaixe os dois. E trabalhar aquilo ali. Essa metodologia precisa ser esquematizada, precisa ser organizada.[...] em um espaço assim de maneira diferente. Não um espaço assim só pra eles, e outro pra outras pessoas, mas tem que achar um caminho de interagir, fazer com que funcione, fazer essa participação. Eu não sei, mas penso que funcionaria assim.[...] Porque todas as construções são ciência. Eu acredito assim que existe assim um meio de trazer, hoje já tem, porque antes não era aceito e hoje já é aceito, e esse aceito já é uma abertura, já é um espaço. Então precisa achar um meio de fazer mais uma coisa comum, né, uma coisa comum. (D)

Observa-se que as recomendações dos textos legais que organizam a oferta da educação especial nas instituições de ensino muitas vezes são percebidas como imposições da cultura urbana. No relato deste profissional indígena, percebemos que as mudanças que estão acontecendo nas aldeias e problemas decorrentes dela são explicados pela interferência dos não índios na cultura da comunidade.

Diante disso, cabe aos gestores da educação dos municípios proporcionarem espaços de diálogo junto aos profissionais indígenas, para que a questão da inclusão educacional das pessoas surdas e com deficiências diversas seja discutida. Além disso, urge a necessidade de se elaborar um plano de ação por estes profissionais para atuação junto às pessoas com deficiência, para que elas saiam da condição de pessoas invisíveis dentro da comunidade para a condição de cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos neste estudo foram: Investigar a constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá e a compreensão dos processos de interação e comunicação na família e escola. Os objetivos específicos foram: a) Conhecer a concepção da surdez na cultura guarani-kaiowá e os seus impactos no processo de socialização; b) Identificar os processos próprios de comunicação, verificando a presença de sinais caseiros utilizados na comunicação e/ou a existência de uma língua de sinais emergente entre povos guarani-kaiowá; c) Descrever as formas de interação e comunicação na família e na escola.

No primeiro capítulo, foram discutidos os aspectos históricos que contribuíram para a difusão de concepções sobre a surdez no mundo ocidental e para a mudança (recente) do paradigma explicativo da surdez e das línguas de sinais. Tal discussão permitiu conhecermos a história das línguas de sinais e da educação de pessoas surdas, bem como a observação do contexto onde emergiram, nos países da América latina, as propostas políticas para as práticas educativas e para as políticas lingüísticas. O Brasil se destaca neste contexto por ter reconhecido a língua de sinais brasileira (LIBRAS) como língua oficial do país e por ser expoente nas pesquisas na área da lingüística das línguas de sinais. O Estado de Mato Grosso do Sul, nacionalmente, tornou-se o pioneiro no ensino de LIBRAS em escolas públicas.

No segundo capítulo, apresentou-se o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas utilizadas no estudo. A descrição da perspectiva teórica adotada neste trabalho nos permitiu situar o sujeito surdo em uma cultura diferenciada e compreendermos as relações estabelecidas entre as culturas em contato atualmente nas áreas indígenas. Os estudos culturais forneceram suporte teórico para pensarmos a constituição dos sujeitos surdos a partir das relações simbólicas e compreender os processos culturais, lingüísticos, políticos e sócio-interativos para as estratégias de participação e sobrevivência destes indivíduos nas aldeias onde habitam.

Identificou-se 3 pessoas surdas no municípios de Amambaí, 1 em Paranhos e 4 em Coronel Sapucaia, dessas, apenas 3 (três) permanecem freqüentando a escola, de um total de 8 sujeitos encontrados. Desses três, apenas 2 adolescentes dominam satisfatoriamente a língua

guarani: K. e C. A estudante K. utiliza aparelho auditivo e o estudante C. demonstrou (na avaliação funcional) possuir perda auditiva leve. Observou-se que todas as demais crianças e adolescentes são analfabetos, copiam nomes e palavras, porém não compreendem o que escrevem. Os jovens D., E., e a criança I., que nunca freqüentaram a escola, não sabiam assinar o próprio nome.

O terceiro capítulo discutiu as especificidades dos povos Guarani-Kaiowá, sua história, o conjunto de significações, crenças e práticas que compõem a identidade ou o modo de ser Guarani. Nesta investigação, compreendemos que a cultura desses povos tem suas raízes nas histórias, mitos e crenças passadas de geração a geração, na língua que é compartilhada pelo grupo e nas práticas religiosas. Entre estas crenças, a concepção do falar e da palavra na cultura guarani-kaiowá é o que se destaca neste estudo, bem como as explicações dadas pelas comunidades para a diversidade no meio do povo indígena.

Os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam que os indígenas estão percebendo uma mudança cultural acontecendo no grupo. O abandono das práticas religiosas e costumes tradicionais da comunidade indígena foram apontados por alguns como possíveis causadores de deficiências no meio do povo. Para estes, as pessoas mais velhas da comunidade eram lideranças naturais, responsáveis por explicar os fenômenos, receitar tratamentos e difundir a crença original. No entanto, os mais jovens das comunidades indígenas não estão perpetuando estas crenças, costumes e tradições, o que tem dificultado a busca por respostas baseadas na cultura. Aliado a isso se encontra a formação dos profissionais que atuam na aldeia (saúde, educação, assistência social), que na maioria das vezes é feita em instituições urbanas, cujo currículo e estrutura não contemplam as diferenças indígenas. Como consequência, a cultura dessas comunidades está sendo influenciada pela cultura urbana, e, conseqüentemente, as famílias das pessoas com deficiência estão recorrendo à medicina tradicional urbana, por entenderem que o diagnóstico e o tratamento médico são mais eficazes.

A surdez para as comunidades guaranis tradicionais representa um fator determinante na constituição dos sujeitos. Sem a possibilidade de comunicação e expressão por meio da palavra e da fala, o sujeito surdo não é reconhecido pela comunidade como pertencente a ela. Essa pessoa é vista pela cultura guarani-kaiowá como ser que se originou de forma diferente das demais pessoas da comunidade (as que falam e ouvem normalmente). Os participantes relatam que as pessoas que não ouvem e não falam nascem como resultado do mau

comportamento/erro/desobediência dos pais, castigo imputado por entidades sagradas para os indígenas.

Alguns indígenas também explicaram que o nascimento de pessoas com deficiência ocorreu como consequência do período de fome que assolou estas comunidades. Para eles, a falta de alimentação e água pode ter causado carências nutricionais que permitiram o nascimento de muitas crianças com deficiência nesses períodos.

Os atos de extermínio e abandono de crianças com deficiência foram relatados pelos participantes, porém eles dizem que este costume fez parte do passado do povo guarani-kaiowá, e hoje não acontecem mais.

Em relação aos depoimentos dos familiares, observou-se que estas pessoas desconhecem as possibilidades e diferenças da pessoa surda, bem como não sabem lidar com as especificidades da comunicação visual. Muitos pais utilizam termos como “louco”, “deficiente”, “cabeça fraca”, para se referirem aos seus filhos surdos, o que demonstra que eles não conhecem as potencialidades desta pessoa. Apesar de conviverem no ambiente familiar de maneira natural, com participação na rotina familiar, percebemos que a falta de orientação sobre a surdez limita o desenvolvimento de estratégias para a comunicação e interação neste ambiente. Algumas estratégias foram registradas neste estudo, através de imagens fotográficas que ilustram os sinais utilizados pela pessoa surda, e contribuem para o entendimento da realidade lingüística dessas pessoas. Observamos que essas estratégias de comunicação (sinais caseiros e icônicos) são criadas em virtude da dificuldade da pessoa surda para adquirir a língua oral falada na comunidade.

No quarto e último capítulo descrevemos o processo de escolarização (ou a tentativa de escolarização) das pessoas surdas das comunidades investigadas. As observações realizadas nas escolas indígenas onde estudam ou estudaram os jovens surdos permitiram a apreensão do contexto onde ocorrem as práticas educativas. Nas escolas diferenciadas, percebemos que os adolescentes interagem e se comunicam com os colegas ouvintes, apesar de existir uma barreira lingüística. O relacionamento com os professores também acontece de forma satisfatória, embora restrito pela ausência de estratégias de comunicação.

Em relação à inclusão de alunos surdos nas salas de aula comuns, os profissionais da educação apontam que: as secretarias de educação dos municípios e os núcleos de educação especial do estado desconhecem a realidade enfrentada pelo professor que está na sala de

aula; os professores não conseguem/não sabem identificar as deficiências ou dificuldades dos alunos e não repassam às secretarias de educação e núcleos de educação especial; não existe apoio para a elaboração de estratégias de ensino que respeitem a metodologia de ensino dos povos indígenas; falta de orientação aos professores sobre o trabalho com pessoas surdas; falta de recursos materiais e pedagógicos para a utilização no dia a dia da escola; dificuldade para se efetivar o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas; entre outros.

Nesse contexto, percebe-se que, os dispositivos legais que reconhecem a diferença lingüística das pessoas surdas e organizam o ensino escolar adequado às especificidades dessas pessoas não são aplicados nas escolas indígenas. Observa-se que estes dispositivos são percebidos por muitos profissionais indígenas como imposição, como propostas que não consideram as diferenças culturais dos guarani-kaiowás.

O contexto lingüístico dessas escolas diferenciadas também é complexo. A língua materna dessa população (língua guarani) é reconhecida no ambiente escolar, utilizada em sala de aula, porém não substitui a língua portuguesa. Em muitos momentos, a compreensão dos conteúdos requer o domínio das duas línguas, o que dificulta o processo de ensino/aprendizagem para muitas crianças e adolescentes indígenas. A situação pode se agravar com a inclusão de mais uma língua no contexto escolar (a LIBRAS), porém, com a análise das estratégias utilizadas pelos surdos para se comunicarem, acredita-se que o ensino da LIBRAS para as pessoas surdas indígenas pode ser uma ferramenta emergencial de empoderamento deste grupo.

Com a aprendizagem e domínio de uma língua, o indígena surdo poderá ‘falar’ e ‘ser ouvido’ nessa cultura, assim como criar espaços de pertença e participação social. O domínio da língua (ou da ‘palavra’ para a cultura guarani-kaiowá) permitirá aos indígenas surdos alcançarem níveis de compreensão mais elevados da realidade, além de terem a possibilidade de comunicar-se entre si e com a comunidade em geral. A língua de sinais compreendida por todos os surdos indígenas (e não apenas utilizada na comunidade onde vive) também permitirá o diálogo dentro do grupo, o que futuramente poderá contribuir com o processo de identificação dos sinais próprios das comunidades e convencioná-los em uma língua.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS**. Disponível em www.editora-arara-azul.com.br, acesso em Abril de 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRAND, Antônio J. **Os novos desafios para a escola e o professor indígena**. SÉRIE Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 15, p. 59-70, junho, 2003.

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

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional MEC, 1996. Disponível em:

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: mai. de 2011.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto Presidencial nº 26, de Abril de 1991. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1991.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**.

MEC-SEESP, Brasília: 2008. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. de 2011.

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

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico ilustrado Trilingüe: Língua de Sinais Brasileira**. Brasil: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CÁRIA, Telmo H. **Experiência etnográfica em Ciências sociais**. Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

CENTRO BRASILEIRO DE CLASSIFICAÇÃO DE DOENÇAS. Disponível em:

<<http://hygeia.fsp.usp.br/~cbcd/index.htm>>. Acesso em 20 de fev. de 2011.

CENTRO DE SORDOS DEL PARAGUAI –CSP: <<http://www.cspy.org.py/>>. Acesso em Abril de 2011.

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

COELHO, Luciana L. **A Inclusão/Exclusão no Ensino Superior**: Uma reflexão sobre o acesso de pessoas surdas às instituições de Dourados, MS. Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Formação de Profissionais da Educação, FAED/UFGD. Dourados, 2010.

CRUZ-ALDRETE, M. Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v.3, n.1, p. 133-145; 2009. Disponível em: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.html>>. Acesso em 12 de mai. 2011.

_____. **El estudio de las Lenguas de Señas**: Los sordos, ¿hijos de un dios menor? México, 2010. Disponível em: <http://www.culturasorda.eu/resources/Cruz_ESTUDIO_LS_SORDOS_HIJOS_DIOS_MENOR.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril, 1973. (Os pensadores).

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/Artigo_Estatuto_Deficiente_MAG.php>. Acesso em: 15 de jun. de 2011.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luísa de Marillac, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/ SEED/ MEC/ Brasília, DF, 2007.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008 Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2006.

KRAMER, S. et al. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LICHTENBERGER, Wilfried. 1990. **Habla Conmigo**: primer libro de aprendizaje de la lengua para escolares principiantes con dificultades en el lenguaje. (asesoramiento y revision por el Ministerio de Educacion y Culto.) Asunción, Paraguay: Centro Editorial Paraguayo S.R.L.

LOPES, Maura Corcini ; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de . A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 1, p. 69-90, 2010.

MASSONE, M. I. SIMÓN, Marina. El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria estadual de Educação. Decreto n. 10.734 de 18/04/2002. Dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena no âmbito da educação básica, no sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 10 de abr. 2002, n. 5735.

_____. Secretaria estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2004.

MELIÁ, B. **Teko Porã**: Modo de vida Guarani. Palestra proferida na UFGD, Dourados, 08 de Abril de 2011.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>.

NASCIMENTO, A. C. Língua Indígena na escola: recolonização ou autonomia? **Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 15 (junho 2003). Campo Grande: UCDB, 2003 (p. 39-47).

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. **Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação**. ANPAE, 2007. Artigo disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf. Acesso em Agosto de 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**.

PARKS, Elizabeth; PARKS, Jason. **A Sociolinguistic Survey Report of the Deaf People of Paraguay**. SIL Electronic Survey Reports; 2010. Disponível em: <<http://www.pnglanguages.org/silesr/2010/silesr2010-004.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2011.

PELUSO, L. Dificuldades en la implementación de la educación bilíngüe para el sordo: el caso de Montevideo. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PEREIRA, L. M. Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. In: **Revista Tellus**. Campo Grande, ano 10, num. 18, p. 115-137, jan./jun. 2010.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

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

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de vista, n. 05. Florianópolis, 2003.

RAMIREZ, Paulina. Hacia la construcción de la educación bilíngüe/multicultural para los sordos em Colômbia. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RAMOS, Célia R. **LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros**. Editora Arara Azul: Petrópolis, RJ, 2006. Artigo disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>>. Acesso em: 18 de mar. de 2011.

ROBERTSON, X. A.; RAMÍREZ, I. C. Educación bicultural para las personas sordas en Chile. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. 4 ed. Trad. Lourdes Santos Machado.. São Paulo: Nova Cultura, 1987, p. 147 - 198. (Os Pensadores),

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

_____. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUZA, V. P. da S. **Crianças kaiowá e guarani: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da grande dourados**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados . Dourados, 2011.

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de, e PERLIN, Gladis (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007 (p. 18-37).

UNESCO. **Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas**. 2.ed. Rio de Janeiro : UNIC;Brasília: UNESCO, 2009.

UNESCO/Ministério da Educação e Ciência (1994) **Relatório Final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha: Junho, 1994.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado – Centro de Comunicação e Expressão) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2009.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: para os gestores da educação especial dos municípios e coordenadores pedagógicos das escolas

- 1- Há alunos indígenas com deficiência no município/na sua escola? Quantos?
- 2- Quais são as deficiências?
- 3- Quantos surdos existem?
- 4- Eles possuem diagnóstico de médico especialista?
- 5- São encaminhados à escola? Quem os encaminha?
- 6- Desde quando as crianças surdas ou com deficiência auditiva começaram a frequentar a escola?
- 7- Como a escola recebe essa criança?
- 8- Há orientações específicas para os professores sobre como trabalhar com crianças surdas? Quem orienta?
- 9- Quais são as iniciativas ou ações da secretaria de ensino/prefeitura? Quais os tipos de ações?
- 10- A secretaria de educação/prefeitura acompanha o processo de inclusão dessas crianças?
- 11- A criança com deficiência auditiva de sua escola frequenta o Atendimento educacional Especializado? Qual período? Quem oferece? Como é a formação desse professor?
- 12- Existem recursos disponíveis para o atendimento das necessidades educacionais especiais? Quem fornece?
- 13- O projeto pedagógico da escola indígena contempla as necessidades educacionais especiais dos indígenas surdos? Como?
- 14- O que você tem visto de positivo na inclusão desses alunos com deficiência na escola?
- 15- Quais são as dificuldades da escola para a implementação da inclusão?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: para os professores

- 1- Há alunos com deficiência na sua sala? Quantos?
- 2- Quais são as deficiências?
- 3- Como eles chegaram à sua sala?
- 4- Desde quando você tem alunos com surdos na sua sala de aula?
- 5- Como você recebe esse aluno?
- 6- Existe orientações específicas para vocês professores sobre como trabalhar com crianças surdas? Quem orienta? Como são estas orientações?
- 7- O aluno com deficiência de sua sala recebe Atendimento educacional Especializado? Você tem contato com esse professor? Esse professor passa alguma orientação para você sobre como trabalhar com o aluno surdo? Como é essa orientação?
- 8- Existem materiais adequados e disponíveis em sua sala para você trabalhar com as necessidades educacionais especiais de seu aluno com deficiência? Quais são? Você os utiliza?
- 9- Alguém acompanha o trabalho pedagógico que você desenvolve com aluno com deficiência? Quem?
- 10- O que você tem visto de positivo na inclusão desses alunos com deficiência na escola?
- 11- Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com o processo de aprendizagem desse aluno?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA : para os pais/responsáveis

- 1- Qual a idade do seu filho?
- 2- Como ele nasceu?
- 3- Como ele é agora?
- 4- Quando percebeu que ele não ouvia?
- 5- Porque você acha que isso aconteceu?
- 6- Alguém a/o orientou sobre os motivos da criança ser assim (médicos, enfermeiros, rezadores, pajés, etc)?
- 7- O que eles disseram?
- 8- E você concorda com qual destes?
- 9- Como o seu filho é em casa? Que tarefas ele/ela executa?
- 10- Como você se comunica com ele/ela? E os irmãos? E os amigos/as?