



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

JULIANA MARIA DA SILVA LIMA

**A CRIANÇA INDÍGENA SURDA NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ:
UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO
NA FAMÍLIA E NA ESCOLA**

DOURADOS/MS

2013

JULIANA MARIA DA SILVA LIMA

**A CRIANÇA INDÍGENA SURDA NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ:
UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO
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
2013**

Às pessoas que tanto amo... Minha mamãe Maria e meu paizinho Osvaldo pelo amor incondicional; minha irmã Bete, meu cunhado Hélio e minha sobrinha/afilhada Manu pelos momentos de descontração e alegria.

Ao meu marido Ricardo e meu filho Ricardinho pela paciência, pelo amor e pelo aconchego do lar.

AGRADECIMENTOS



A Deus, por me amparar em todos os momentos.

À minha família, por todo o apoio, confiança e carinho incondicionais.

A Andreia de Jesus, Norma Carmona, Claudineya Oliveira, Caroline Sampaio, Alexandra Pereira, Rejane Bataglin, Tatiane Sanabria e Marlene Piovezani pelas conversas, pelo incentivo, pelos auxílios e por acreditarem em mim.

Aos surdos de Dourados, MS, por me ensinarem a Língua Brasileira de Sinais – Libras e contribuírem diretamente em minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

À comunidade indígena da Aldeia Bororó e da Aldeia Jaguapiru, por aceitar a minha entrada em seu espaço social e por compartilhar seus conhecimentos tradicionais e sua visão de mundo.

Às escolas municipais selecionadas para esta pesquisa, por permitirem a minha presença em seus recintos.

Às famílias Kaiowá, pelas rodas de conversa, pela atenção e por permitirem adentrar suas vidas.

Às crianças e aos jovens indígenas surdos, por me aceitarem em seu convívio escolar e familiar.

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, pelas contribuições a partir das disciplinas cursadas.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, pelas trocas de experiências, discussões e reflexões. Principalmente, pelos momentos de descontração nos corredores da faculdade e nas viagens para os eventos acadêmicos.

À PROESP/CAPES, pelo financiamento e bolsa de pesquisa.

Ao professor Eduardo José Manzini e ao professor Reinaldo dos Santos, pelas orientações quanto à organização estrutural e as contribuições às discussões do estudo.

À professora Maria Beatriz Rocha, pelas contribuições pontuais e reflexões para a concretização desta pesquisa.

À professora Marilda Moraes Garcia Bruno, por sua competência, suas orientações e o seu incentivo no desenvolvimento deste estudo. Serei eternamente grata!

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste estudo.

*“Os limites epistemológicos daquelas ideias
etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma
gama de outras vozes e histórias dissonantes, até
dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários ...”*

Homi K. Bhabha

RESUMO

Pesquisas sobre infância indígena relatam que as crianças participam ativamente em todos os espaços sociais e culturais como atores e produtores de conhecimentos. No entanto, o lugar que ocupa a criança indígena surda nesses espaços ainda é desconhecido. Assim, este estudo teve como objetivo geral investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS. Os objetivos específicos foram: a) Compreender como a criança indígena surda se relaciona e se comunica na família e na escola; b) Identificar as facilidades e dificuldades encontradas nas formas de comunicação e inclusão da criança indígena surda; c) Descrever as ações e estratégias utilizadas pela família e pela escola para a comunicação e efetivação da inclusão da criança indígena surda nesses sistemas. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por meio da observação participante, cujas bases conceituais são os estudos culturais e as premissas do desenvolvimento humano ecológico de Bronfenbrenner (1996), pautadas na interdependência entre os diferentes contextos de socialização e culturas familiares como determinantes no desenvolvimento infantil. Participaram deste estudo: cinco crianças surdas, sendo duas meninas e três meninos; dois pais de crianças surdas; duas mães; duas irmãs, e, por fim, quatro professores indígenas que atendem ou que já atenderam a crianças surdas. Os procedimentos e os instrumentos para coleta e análise de dados envolveram: o registro no diário de campo, as imagens fotográficas da comunicação entre crianças e seus familiares; entrevistas semiestruturadas e conversas informais com os professores indígenas e os familiares das crianças indígenas surdas. As imagens fotográficas das senhas foram descritas e traduzidas para a escrita de sinais, tendo em vista a análise dos indícios de comunicação em língua de sinais. Os resultados revelaram que: a) a criança surda interage e se comunica na família por meio de sinais icônicos, participa das brincadeiras com os irmãos e pares na escola; observa-se ausência do fogo doméstico, espaço de socialização, de vínculo na parentela e transmissão cultural; b) os pais relatam dificuldade na comunicação com seus filhos surdos, realizam-na por meio de apontamentos em situações emergenciais do cotidiano; os professores indígenas apontam como facilidade a presença do intérprete de Libras, que supre a falta de diálogo entre o professor do ensino comum e o aluno surdo; indicam como dificuldade a falta de formação específica para a educação dos surdos; c) as estratégias utilizadas pela família consistem na atuação dos irmãos que se comunicam de maneira mais efetiva, utilizam senhas e alguns sinais simples da Libras; estes assumem a responsabilidade de mediar a comunicação e a inclusão da criança surda na família e na escola; a estratégia utilizada pela escola constitui-se na presença do intérprete de Libras nas escolas, como mediador entre os professores indígenas e o aluno surdo. Evidencia-se, a partir das narrativas dos professores, a solicitação de uma gestão própria de educação especial nas escolas, para orientações aos professores e formação continuada quanto às necessidades específicas desses educandos. Por fim, constata-se que o lugar ocupado pela criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional, fatores esses determinantes na constituição das identidades culturais e linguísticas. Nesses contextos, marcados por contradições e posturas ambivalentes de pais, professores e gestão escolar, emerge a necessidade de constantes negociações, troca de saberes entre todos os envolvidos, tendo em vista possibilitar condições favoráveis à aprendizagem das crianças indígenas surdas, ao desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e socioculturais.

Palavras-chave: Educação Indígena. Educação Especial. Surdez. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Research on indigenous children report that children actively participate in all social and cultural spaces as actors and producers of knowledge. However, the place occupied by the indigenous deaf child in these spaces is still unknown. So this study was aimed at investigating the forms of communication and inclusion of indigenous deaf child family and school context and Villages Bororó Jaguapiru in Dourados, MS. The specific objectives were: a) Understand how the child relates indigenous deaf and communicates in the family and at school, b) Identify the advantages and difficulties encountered in the forms of communication and inclusion of indigenous child deaf c) Describe the actions and strategies used by family and school for communication and effective inclusion of indigenous deaf child in these systems. It is ethnographic qualitative research through participant observation, whose conceptual bases are cultural studies and assumptions of ecological human development of Bronfenbrenner (1996) guided the interdependence between the different contexts of socialization and family cultures as determinants in the development child. Participated in this study: five deaf children, two girls and three boys, two parents of deaf children, two mothers, two sisters, and finally, four indigenous teachers who attend or have already attended deaf children. The procedures and instruments for data collection and data analysis involved: the journaling field, the images of communication between children and their families; semi-structured interviews and informal conversations with teachers indigenous and indigenous families of deaf children. The images of passwords have been described and translated write signal in order to analyze the indications language communication signals. The results showed that: a) the deaf child interacts and communicates the family through iconic signs, participate in the games with siblings and peers at school, there is lack of domestic fire, space to socialize, bond and kinship in cultural transmission, b) parents report difficulty in communicating with their deaf children do through notes in emergency situations of everyday life; indigenous teachers show how easily the interpreter of Libras supplying the lack of dialogue between teacher common teaching and deaf student; indicate how difficult the lack of specific training for the education of deaf c) the strategies used by the family consists in acting brothers who communicate more effectively, use passwords and some simple signs of Libras; these assume responsibility for mediating communication and inclusion of the deaf child in the family and at school, the strategy used by the school is in the presence of the interpreter Libras in schools, as a mediator between the indigenous teachers and deaf students. It is evident from the narratives of teachers to request a management special education schools for guidance to teachers and continuing education regarding the specific needs of these students. Finally, contacts that the place occupied by indigenous child deaf in guarani-kaiowa culture is still of invisibility, permeated by social representations of the impossibility of speech, knowledge acquisition and assimilation of traditional culture, these factors determining the constitution of identities cultural and linguistic. In these contexts, marked by contradictions and ambivalent attitudes of parents, teachers and school management, emerges the need of constant negotiations, exchange of knowledge among all stakeholders in order to facilitate favorable conditions for indigenous deaf children's learning, development of language capabilities, cognitive and sociocultural.

Keywords: Indigenous Education. Special Education. Deafness. School Inclusion.

ÑEMOMBYKY

Jehecha mitã Ava rehegua ñemombe'u mitã kuera oho meme opa ambue oikohape ha teko oporomomandu'ava. Upea rupi, umi mitã Ava ohendue'ỹva oikoha ne'ira ojekuaa. Upeagui ko mbo'epy ojehecha hina oñe'ẽ haguã ha oñemoĩ mitã Ava ohendue'ỹva ojehe'a ipehengue ha mbo'epy tekoha bororó ha jaguapiru, dourados-pe/MS. Umi jehupytytava ha'e: a) ojekuaa mba'eichapa mitã Ava ohendue'ỹva ojehe'a ha oñemongeta ipehengue ha mbo'erope; b) ohechauka vy'a ha hasyva oñe'ẽ haguã ha ñemoĩ mitã Ava ohendue'ỹva; c) jehai ojehutava ha ojehuva ojeporuva oñe'ẽ haguã ha mbo'ero rupi oñemongeta haguã ha omombarete haguã oñemoĩ mitã Ava ohendue'ỹva-pe. Kojehecha iporã va'erã jehecha porã rupi, oiko mbo'epy tekora Bronfendrenner (1996) oime hina opa mbyte tekora pa'ũ rupi ha teko pehengue mita'ĩ kuera kakuaarã. Oimeva ko mbo'epype: po mitã ohendue'ỹva, mokoĩ mitã kuña ha mbohapy mitã kuimba'e; mokoĩ sy mitã ohendue'ỹva; ha irundy mbo'ehara Ava oñangarekova terã oñangareko va'ekue mitã ohendue'ỹva. Tekotevẽ ojejapo terã oiporutava ombyaty ha ohecha ojehu va'ekue: jehai pyre oiko va'ekue, ta'anga jeipe'a pyre ñemongeta mitã oñondive ha ipehengue kuera; ñemongeta sa'i pyre ha ñemongeta rei mbo'ehara Ava ha ipehengue mitã Ava ohendue'ỹva. Umi ta'anga oiporuva ipo kuera umiva ojehei oñemombe'u jehai kuatiare ohechaukava ipo rupi ojehecha mba'eichapa oñemongeta. Umiakue ohechauka: a) mitã kuera ohendue'ỹva ojehe'a ha oñomongeta ipehengue kuera ndive oióruva ipo, ha'ekuera ohuga ityvyrã'i kuera ndive, opyta mbo'erope; ohecha opa ramo nda'iporin ramo tata hogape tekoha ojehe'aha ipehengueva ha ñembohasaha tekora; b) tuva kuera omombe'u hasyha oñemongeta haguã ita'yra ohendue'ỹva ndive, ojapo ohechauka oiporu oikotekueteva; mbo'ehara Ava ohechauka iporã oime ombo'eva ohendue'ỹva-e(libras) ha'ekuera oñomongeta porã mbo'ehara ndive ha temimbo'ekuera ohendue'ỹva; ohechauka hasyha nda'ipori omba'apova añetehape oporombo'eva ohendue'ỹva; c) oiporuva ipehengue kuera oiporu oñemongeta haguã hogaygua oiporuvante, oiporu ipo ha ambue ñe'ẽ oiporuva ipo (libras) umiva oipyhy ombohasa ñemongeta ha imoĩ mitã ohendue'ỹva ipehengue ha mbo'erro mbytepe, ojeiporuva mbo'erope tekotevẽ oime oporombo'eva libras-pe mbo'ero-pe, oporomombyte haguã mbo'ehara Ava ha mitã ohendue'ỹva. oiko umi ñemongeta mbo'ehara kuera ha jerure añetehape mbo'epy ambue mbo'ehara rupi omotenonde haguã mbo'ehara kuera-pe ha ñemongeta meme oĩ jave tekotevẽ añetegua umi temimbo'e kuera-pe. Ipaha, ojekuaa mitã Ava ohendue'ỹva ne'ira ojekuaa, ojehasa ndaikatuiha oñe'ẽ, oipyhyvo oñemongeta haguã ha oipyhyvo teko yma guare, ko'ã mba'e oĩ kuatia guasu-pe mava-pa heko ha ñe'ẽ. Ko ñemongeta kuatiare ohechauka ndaikatui ha ohechauka tuva, mbo'ehara, mbo'ero-pe oñangarekova, tekotevẽ oñemongeta mba'eichapa va'erã ambue jejapopy, ohechauka ikatuha mitã kuera Ava ohendue'ỹva oikuaa, ikatuha oikuaa ñe'ẽ ambue ojehe'a ambue teko rehe.

Ñe'ẽ ohechaukava: Mbo'epy Ava. Mbo'epy ambue. Ñehendue'ỹ. Imoĩ mbo'epyrã-pe.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa com a localização da área indígena e da Missão Caiuá.	66
Figura 2 – Conforme FP ₄ , esta é a senha para FOME.	82
Figura 3 – Conforme FP ₄ , esta é a senha para COMER.	82
Figura 4 – Conforme FP ₄ , a senha para ÁGUA.	83
Figura 5 – Conforme FP ₄ , a senha para CRIANÇA.	83
Figura 6 – Conforme FP ₄ , senha para proibição.....	83
Figura 7 – Conforme FP ₄ , esta senha é para a correção disciplinar, caso desobedeça às ordens do pai.....	84
Figura 8 – Conforme FI ₅ , o sinal para CHAMAR.	85
Figura 9 – Conforme FI ₅ , o sinal para COMIDA.	85
Figura 10 – Conforme FI ₅ , o sinal para PICOLÉ.....	86
Figura 11 – Conforme FI ₅ , o sinal para banho de rio.....	86
Figura 12 – Conforme FI ₅ , o sinal para comprar “chips”.....	86
Figura 13 – Conforme FI ₅ , o sinal para CACHORR@.....	87
Figura 14 – Conforme FI ₅ , o sinal para ESCOLA.	87
Figura 15 – Conforme FI ₅ , o sinal da brincadeira chamada “bicho”.....	88
Figura 16 – Conforme FI ₅ , o sinal para a brincadeira de escolinha.	88
Figura 17 – Conforme C ₁ , o sinal para ESTUDAR.....	90
Figura 18 – Conforme C ₁ , o sinal para ALI PODER-NÃO.	90
Quadro 1 – Categorias fundamentais para a análise de um sistema de educação indígena. ...	30
Quadro 2 – Contraste entre educação indígena e educação para o índio.....	33
Quadro 3 – Identificação das crianças indígenas surdas participantes da pesquisa.	68
Quadro 4 – Familiares das crianças indígenas surdas.	70
Quadro 5 – Educadores Indígenas que trabalham ou já trabalharam com crianças indígenas surdas incluídas em classe comum.	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CGEEI – Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
- GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras – Língua brasileira de sinais
- LSB – Língua de sinais brasileira
- MEC – Ministério da Educação
- PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena
- SECAD – Secretaria de Educação
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados
- SIE – Segundo as Informações do Entrevistado
- SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
- T.I. – Terra Indígena
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 INFÂNCIA NO CONTEXTO DA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ	23
2.1 A criança e a infância sob o olhar da cultura ocidental.....	23
2.2 A organização social e a educação nas culturas guarani e kaiowá	26
2.3 O lugar da infância na cultura guarani-kaiowá.....	36
2.3.1 O papel da sensorialidade e da ludicidade na infância indígena	40
2.4 As pesquisas recentes sobre a questão da deficiência na cultura guarani- kaiowá	42
3 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	48
3.1 Elementos conceituais	48
3.2 O caminho investigativo.....	58
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	68
3.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados	69
4 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA.....	75
4.1 As crianças indígenas surdas e seus familiares.....	75
4.1.1 A interação e os indícios de comunicação na família indígena.....	80
4.1.2 A narrativa das irmãs sobre a interação e comunicação com a criança indígena surda.....	85
4.1.3 A narrativa da criança indígena surda	89
4.2 A percepção da família sobre a inclusão da criança surda	91
4.3 Sentimento da família indígena diante da criança surda	93
4.4 Formas de comunicação na escola sob a narrativa dos professores indígenas ...	98
4.5 Sentimento dos professores indígenas diante do aluno surdo	99
4.6 A inclusão das crianças surdas na percepção dos professores indígenas	103

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	
.....	119
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	
.....	120
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	
.....	121
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (PAIS OU RESPONSÁVEIS)	
.....	122
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (PROFESSORES INDÍGENAS.....,	
.....	123

1 INTRODUÇÃO

A diversidade linguística e cultural constitui-se temática emergente e necessita ser discutida tanto no campo da escola diferenciada indígena como no âmbito da Educação Especial. Encerra conceitos, ideias e representações complexas que exigem do pesquisador a sensatez de observar o Outro, a certa distância de suas concepções e crenças, a fim de compreender quais são os processos de relação, interação e comunicação entre sujeitos de culturas distintas.

Nesse contexto, a construção de uma interface entre Educação Especial e a Educação Escolar Indígena requer um olhar socioantropológico, cultural e linguístico, devido às particularidades e especificidades da cultura surda e da cultura indígena. Observam-se escassas publicações e pesquisas referentes à articulação da Educação Especial com a Educação diferenciada indígena.

Refletir sobre as peculiaridades inerentes ao processo de interação entre esses dois campos de conhecimentos tão distintos torna-se uma tarefa complexa, geradora de tensão e ambiguidades. A Educação Especial, construída sobre os alicerces etnocêntricos do pensamento ocidental, procura inserir-se na construção da escola diferenciada indígena, que busca romper com propostas de “fora”, pensadas sob a perspectiva e experiência do não indígena. Nesse percurso, como nos ensina Caria (2003), torna-se essencial conhecer as diferenças culturais e as fronteiras interculturais.

Ao se problematizar a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena como um lugar de fronteiras nas relações sociais, observa-se que, tradicionalmente, a Educação Especial tem saberes e práticas de fora e mostra-se incompetente em relação aos saberes e fazeres de dentro, ou seja, os valores e as experiências da cultura indígena acerca das representações, das vivências com pessoas com deficiência. É nessa fronteira intercultural que se pretende discutir alguns conceitos da ciência antropológica, da educação especial e dos estudos culturais.

No Brasil, o reconhecimento sobre o direito das populações indígenas a uma educação focalizada na cultura, no direito linguístico e nos processos próprios de aprendizagem é uma construção recente na nossa legislação. A Constituição Federal (1988) define o direito de todos à educação, como um dever do Estado e da família. Constitucionalmente, o direito à educação está garantido e nota-se que, sob o título VIII *Da Ordem Social*, no Capítulo VIII nomeado *Dos Índios*, o artigo 231 destina-se ao reconhecimento das peculiaridades culturais, linguísticas, quanto à organização social indígena e à garantia territorial. Determina, no artigo

232, a intervenção junto ao Ministério Público quanto à garantia de seus direitos e interesses. Todavia, o reconhecimento de suas particularidades étnicas, culturais e a linguísticas não são asseguradas constitucionalmente no artigo 205, seção I, Da Educação.

A Educação Escolar Indígena foi instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), tendo sido garantida aos povos indígenas a oferta da educação escolar intercultural e bilíngue, isto é, para os Guarani, o domínio e uso do guarani e da língua portuguesa. A resolução n^o 3, de 10 de novembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação, fixa diretrizes que abordam desde a criação de escolas indígenas às ações concretas que visam o funcionamento das escolas indígenas, em relação à organização e à estrutura. Quanto à função formativa, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas considera “[...] pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 2005, p. 22). Contudo, não corresponde a realidade de muitas escolas indígenas do país.

Identifica-se, entretanto, que até o ano de 2008 a legislação brasileira não apontava indícios, ou mesmo, apresentava recomendação sobre a possibilidade da implementação da Educação Especial na Educação Escolar Indígena.

Somente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) esse direito foi assegurado, tendo como diretriz inovadora a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena. Esse documento aprofunda a discussão sobre o acesso e permanência da população com deficiência a todos os níveis de ensino, em condições de igualdade de oportunidades, sem, contudo, negligenciar as diferenças étnicas, linguísticas, intelectuais entre outras.

Pode-se mencionar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, elaboradas no ano de 2001, estendem-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Algo inerente à questão estudada é retratado quando mencionados os princípios de educar para a diversidade; todavia, não há menção explícita à articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Acrescenta-se, ainda, que a partir da análise do discurso das comunidades escolares indígenas serão obtidos os respaldos necessários para a validação do acesso e permanência dos indígenas com deficiência numa educação diferenciada de qualidade. Já as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) asseguram os recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, desde que respeitadas às especificidades socioculturais da comunidade

indígena. Todavia, não se assegura no documento supracitado o reconhecimento das diferenças linguísticas, tanto dos grupos indígenas como das pessoas surdas indígenas.

No âmbito municipal, na cidade de Dourados, MS, a lei nº 3.448, de 23 de maio de 2011, institui a Política Municipal de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. No Capítulo IV, dos objetivos, o Artigo 6, item IV, menciona “assegurar a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas, respeitando o modo de ser, a cultura e as especificidades da Educação Indígena”. (DOURADOS, 2011, p. 6). Registra-se a menção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em articulação com a educação escolar indígena.

Dentre os estudos documentais, observou-se que professores indígenas do curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em conjunto com a escola da Terra Indígena (T.I.) Francisco Horta Barbosa, localizada no município de Dourados/MS, elaboraram um documento sobre os direitos das pessoas com deficiência e prevenção das mesmas, segundo a visão cultural guarani e kaiowá, que orienta sobre o direito à Educação Especial, de modo a prover “recursos e serviços de Atendimento Educacional Especializado e projetos pedagógicos constituídos com base nas diferenças sócio-culturais” (CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA TEKÓ ARANDU, 2009, p. 2).

Essa preocupação em relação ao atendimento diferenciado estende-se também a outros grupos de indígenas com deficiência. Nota-se um questionamento sobre a educação desses grupos étnicos:

No que se refere à educação da população indígena com deficiências, tema muito pouco discutido no Brasil, a escola deve ser a porta de entrada para que sejam atendidos os princípios da Resolução nº 45/91 que determina a passagem da conscientização para a ação, para que esta parcela da população deixe de ser negligenciada por pertencer a uma minoria étnica e possuir necessidade educacional especial que é uma característica inerente ao ser humano e sabemos que para se desenvolverem dependem das experiências, possibilidades e oportunidades educacionais que lhes são disponibilizadas. (BURATTO, 2009, p. 18).

Buratto nos apresenta um panorama geral sobre os estudos direcionados à população indígena com deficiência. Também menciona os princípios da Resolução nº 45/91, que frisa a transição da conscientização para as atitudes e ações que atendam às necessidades dessa população com deficiência. A autora esclarece que, independentemente das peculiaridades individuais ou coletivas, os indígenas com deficiência devem ter a possibilidade de acesso escolar.

As orientações acerca das pessoas com deficiência são no sentido de respeitar *o fator cultural*, pois refletir sobre o respeito à diversidade cultural do ser humano auxilia as pessoas com deficiência a interagir com os seus pares culturais (KORTMANN, 2004, p. 230).

Poucos são os estudos que direcionam atenção à criança indígena com deficiência e às suas interações socioculturais. Em sua dissertação de mestrado em educação, Souza (2011) denuncia a situação de vulnerabilidade das crianças indígenas com deficiência na região da Grande Dourados, MS, e discute a negligência dos direitos humanos fundamentais dessa população, como o acesso à educação, à saúde e o atendimento às necessidades específicas, entendidos como ações de políticas públicas voltadas à oferta de um meio mais favorável ao desenvolvimento das possibilidades de cada sujeito. Esse estudo ressalta a necessidade de um diálogo intercultural que dê visibilidade às necessidades específicas de escolares indígenas com deficiência nas escolas e comunidades.

A Educação Especial contemplada na Educação Escolar Indígena tem suscitado discussões em relação à própria educação permeada pela língua e cultura guarani. A complexidade da reflexão implica um aprofundamento nos discursos que circundam a realidade das matrículas dos indígenas com deficiência que estão sendo atendidos nas escolas indígenas diferenciadas.

Estudos desenvolvidos nas comunidades indígenas da região da Grande Dourados, dentre eles: Sá (2011), Souza (2011) e Coelho (2011), sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Marilda Moraes Garcia Bruno; apresentam dados documentais, bibliográficos e empíricos que retratam os discursos veiculados na Educação Especial inserida na Educação Escolar Indígena; deles se depreende que existe uma diretriz para a implementação da Educação Especial no território da Educação Escolar Indígena, sem ampla discussão com as lideranças, escolas, famílias e comunidades no contexto da cultura guarani-kaiowá. Esses estudos apontam a necessidade de se problematizar uma forma de contemplar as necessidades específicas inerentes à situação de deficiência, sem negligenciar as diferenças linguísticas e a tradição cultural desse povo.

Trago esses questionamentos para o meu objeto de pesquisa, formas de interação e comunicação do surdo nas aldeias indígenas de Dourados, MS, além das indagações acerca da tradição oral desse grupo e a participação na perspectiva do índio surdo que não utiliza a língua oral para se comunicar. Assim, faz-se necessário interrogar: como o surdo indígena pode ser ouvido e fazer-se visível na sua família, na escola e na comunidade?

Na contemporaneidade, os Estudos Surdos colocam em debate as peculiaridades relativas à cultura surda, ao modo próprio de ser e expressar-se do sujeito surdo. Reconhecem

as línguas de sinais como modalidades gesto-visuais, pautadas pelas experiências visuais pertencentes à Cultura Surda. Carlos Skliar (1998) menciona que a compreensão e a aceitação do conceito de cultura surda somente serão possíveis por meio de uma leitura multicultural, e complementa que essa leitura será propiciada “[...] a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções”. (SKLIAR, 1998, p. 28).

Esse autor sintetiza a discussão acerca das distintas representações sobre a surdez, ponderando que perpassam as perspectivas clínicas e socioantropológicas, e afirma que “[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 1998, p. 11).

Observa-se nas comunidades pautadas tradicionalmente em experiências orais, como no caso deste estudo, as comunidades guarani e kaiowá, que os seus costumes, as suas tradições e crenças são transmitidos para e por seus integrantes através da língua oral.

Pesquisas recentes desenvolvidas na UFGD apresentam as representações da deficiência e a concepção da surdez nas comunidades indígenas guarani e kaiowá (Aldeia Amambai no município de Amambai, MS;¹ Aldeia Taquaperi em Coronel Sapucaia;² Missão Caiuá, Aldeia Jaguapiru, Paço Piraju, Aldeia Panambizinho e Aldeia Bororó no município de Dourados, MS;³ Aldeia Arroio Corá, Paraguassu, Pirajuí, Potrero-guaçu, Sete Cerros no município de Paranhos, MS⁴). Souza (2011), em sua dissertação de mestrado, constatou a deficiência como um fenômeno novo nas aldeias e menciona que a presença de algumas crianças indígenas com deficiência na escola é decorrente do direito à educação e da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Apresentam-se, nesse estudo, as principais preocupações em relação aos indígenas com deficiência: para os pais ou responsáveis, pauta-se nos cuidados e na manutenção da sobrevivência; para os profissionais da educação, permeia a dúvida quanto ao processo de ensino-aprendizagem dessa população.

Na pesquisa desenvolvida por Coelho (2011), relatada em dissertação de mestrado em Educação, a autora situa o indígena surdo em seu próprio contexto sociocultural e conclui que a concepção da surdez na cultura guarani-kaiowá perpassa por crenças mitológicas, religiosas e culturais. Coelho nos revela que as comunicações entre os indígenas surdos e os ouvintes

¹ 355 km de distância da capital Campo Grande/MS*.

² 395 km de distância da capital Campo Grande/MS*.

³ 229 km de distância da capital Campo Grande/MS*.

⁴ 465 km de distância da capital Campo Grande/MS*.

*Disponível em: < <http://br.distanciadades.com/>>. Acessado em: 16 fev. 2013.

são restritas e marcadas pelas necessidades momentâneas, que não contribuem para a sua apreensão do mundo e das peculiaridades da cultura indígena.

Outro estudo que relacionou a cultura indígena e os indígenas surdos foi a pesquisa de mestrado da professora Marisa Giroletti (2008), que analisou os registros dos sinais utilizados pelos Kaingang na comunicação dentro do ambiente escolar, além de identificar as interferências culturais e as negociações realizadas na articulação entre a Língua de Sinais Brasileira (LSB), os sinais Kaingang e as línguas orais – no caso, a Língua Portuguesa e a Língua Kaingang. A autora discute as facilidades e os desafios acerca das relações ambivalentes, nas quais as diferenças podem se refletir; faz comparação entre os povos indígenas e as pessoas surdas que por muito tempo foram tuteladas por Outros, de modo a revelar a colonização de que a autora diz ainda observar resquícios nos dias atuais. Conclui que os sinais peculiares e a LSB são submetidos ao processo de hibridação e, com isso, esclarece que a hibridação é realizada através da comunicação e também da identificação cultural. No estudo, identifica que “o Surdo-Índio, que até então não sabia a LSB, quando do contato, da aquisição e assimilação, passou a ressignificar este jeito de se comunicar, passando-o a sua própria linguagem” (GIROLETTI, 2008, p. 44).

Em relação à comunicação entre os membros da família e a criança surda, a dissertação de mestrado em linguística de Vilhalva (2009) nos esclarece sobre o uso de todas as formas naturais, como o apontamento e os gestos naturais, para que se efetive a comunicação. Também menciona que “[...] às vezes, somente a família compreende os sinais, que não são ensinados, mas sim incorporados conforme as necessidades do dia-a-dia” (VILHALVA, 2009, p. 15).

A autora centrou-se em registrar sinais emergentes diretamente dos índios surdos do estado de Mato Grosso do Sul, dentre as etnias: Guarani-Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaé e Terena, objetivando garantir a compreensão da cultura do índio surdo, assim como suas distinções e especificidades culturais e linguísticas, de modo que os mesmos sejam aceitos e respeitados perante toda a sociedade brasileira. Vilhalva (2009) menciona a falta de registros sobre a população indígena brasileira, tanto a população indígena sem deficiência quanto com deficiência. Se há escassez em relação aos registros quanto ao quantitativo de indígenas sem e com deficiência, conseqüentemente nos remete à falta de orientação sobre o direito à educação especial para as famílias indígenas.

Em relação ao foco desta pesquisa, o interesse por esta temática surgiu ao longo de minha formação acadêmica e de atividades profissionais que se pautaram pela experiência com crianças, culturas indígenas, culturas surdas e suas questões linguísticas.

Durante a primeira formação, na licenciatura em Educação Física, realizei algumas apresentações de trabalhos desenvolvidos a partir de pesquisas realizadas no ambiente de trabalho, em um Centro de Educação Infantil no município de Dourados, MS.

Em 2005, na função de professora de Educação Física, fui selecionada para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Dourados, MS, onde pude trabalhar com pessoas com deficiência, desde a mais tenra idade até a Terceira Idade. Essa experiência resultou em um trabalho monográfico desenvolvido a fim de obter a titulação de Especialização em atendimento às pessoas com necessidades especiais. Também, despertou a necessidade de ampliar meus conhecimentos em relação a outras deficiências. Chamo a atenção para o primeiro contato com uma criança surda, nessa instituição de ensino especial e reabilitação. A partir daí, senti a necessidade de buscar cursos de Língua de Sinais, a fim de garantir o mínimo de comunicação com o aluno surdo.

Consegui, em pouco tempo, a inscrição em um curso de Língua brasileira de sinais⁵ (Libras), com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED). Esse curso foi ministrado por uma instrutora surda apoiada por uma professora bilíngue, que trabalhava na SEMED. No curso, pode-se ter maior contato com pessoas surdas, de várias idades. Então se notou o quão válido foi adquirir uma língua gesto-visual para a comunicação professor-aluno.

Ainda com pouca prática e experiência, porém com muita vontade para aprender e desenvolver certa habilidade para sinalização, continuei em busca de outros cursos de Libras e mantive o contato com as pessoas surdas, a fim de aprender com os sinalizantes natos dessa língua.

Em virtude da aprovação no concurso estadual para professora de Educação Física, tive que me desligar das atividades na escola especial.

No ano de 2006, fui convidada pela SEMED para desempenhar a função de professora-intérprete de Libras na Escola Municipal Indígena, situada na Aldeia Bororó, pertencente à Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, nas proximidades da zona urbana. Tinha vontade e disposição, mas faltava-me experiência, tanto com a Libras quanto com a comunidade indígena; todavia, o desafio foi aceito.

⁵ “A LIBRAS é a língua de sinais usada pelas comunidades surdas dos centros urbanos brasileiros”. (QUADROS, 1997, p.46). A autora acrescenta em suas notas que: “Além da LIBRAS, tem-se também a língua de sinais usada pela tribo indígena brasileira Urubu Kaapor, estudada por Ferreira Brito (1984)” (p. 65).

Para caracterizar a população indígena com a qual interagi, o site da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)⁶ compartilha algumas informações gerais pertinentes ao distrito sanitário. Dentre as informações, destaco o quantitativo das populações aqui estudadas: Guarani, 10.892; Guarani Kaiowá, 30 e Kaiowá, 33.429. Este quantitativo refere-se ao Distrito Sanitário que compreende o Mato Grosso do Sul. Já no município de Dourados, a população corresponde a 12.204 indígenas, distribuídos na Aldeia Bororó (5.697) e Aldeia Jaguapiru (5.886). Após esta síntese estatística, retoma-se o memorial.

Era começo de ano letivo. Em conversa com as coordenadoras e com alguns funcionários, notei que a coordenação era dirigida por duas professoras não indígenas e que havia a presença de poucos funcionários não indígenas.

A coordenadora pedagógica nos conduziu até a sala de aula, na qual seriam atendidas duas crianças indígenas surdas, uma menina da etnia Kaiowá e um menino da etnia Guarani. Ao aproximar-me da porta, todas as crianças estavam agitadas pela presença de uma pessoa estranha – a intérprete. A coordenadora então solicitou licença à professora-regente, adentrou a sala de aula e realizou as apresentações. Percebi algumas feições alegres, outras nem tanto. Em relação às crianças surdas, observei desconfiança e certa rejeição manifesta pela expressão facial e corporal. Analisei as atitudes, como conversas paralelas em guarani; alguns risos e outras faces sisudas. Entretanto, ressalto que a presença da intérprete foi tida como assunto para aquele dia, não só na sala em que havia entrado, mas no ambiente escolar como um todo. Tratava-se de uma pessoa não indígena que trabalharia uma língua diferente, gestu-visual. Um pouco atípico para aquela comunidade escolar.

No dia seguinte, ao entrar na sala de aula, as crianças surdas já se encontravam lá. Próximo a elas, mas de modo a não intimidá-las, tentei uma aproximação, sem imposições. Sentia a rejeição das crianças surdas, reação que não observara nas outras crianças ouvintes. Foi o momento da decisão: observar por alguns dias, antes de intervir.

Os dias se passaram e a aproximação continuava, ora com espaços para agir, ora sem. A abertura para a união era através de um sorriso, um olhar. A vigilância era constante, assim como as demonstrações de rejeição para com a intérprete, como tapas, beliscões e empurrões. Observei, durante esse período, como as crianças surdas se comunicavam com os professores, os colegas e os funcionários da escola. A partir desse conhecimento, foi possível a iniciação de conversas breves, como solicitações e informes. Atitudes como essas contribuíram para a aproximação com todas as crianças – surdas e ouvintes.

⁶ Disponível em: <http://sis.funasa.gov.br/portal/detalhe_dsei.asp?strcddsei=20>. Acesso em: 20 set. 2012.

Aos poucos, fui mostrando às crianças surdas que poderiam “conversar” por gestos. Os sinais como BANHEIRO e ÁGUA foram os primeiros utilizados, pois era regra da sala de aula solicitar à professora-regente permissão para se ausentarem do ambiente.

Assim, às atividades desenvolvidas, eram acrescentados desenhos e sinais, sempre mostrando a eles que havia sinais para cada coisa. O menino guarani aproximou-se com mais facilidade, demonstrou mais interesse e abertura para a aprendizagem dos sinais. Já a menina kaiowá, sempre retraída, evidenciava seu desagrado com a presença da intérprete não indígena.

Os estudos realizados na graduação do curso bacharelado em Letras/Libras – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no polo UFGD de Dourados, entre os anos de 2008 a 2012, possibilitaram-me compreender o sujeito surdo e refletir sobre suas questões linguísticas e culturais.

O tempo passou, e, ambas as crianças indígenas surdas começaram a interagir em Língua de Sinais, uma mistura com os sinais espontâneos usados no ambiente familiar e a Libras. Observei, durante esse processo, que as crianças substituíam os sinais utilizados em casa pelos sinais aprendidos na escola. Também, devo acrescentar que, nesse processo, a colaboração e participação da família foram de grande valia, e a oportunidade de acompanhá-los em casa e na escola contribuiu para o processo de ampliação linguística, observado o desenvolvimento psico-sócio-cultural, de acordo com as especificidades das culturas ali existentes. O contato com a família possibilitou minha interação e inserção na comunidade indígena, o que despertou reflexões sobre como poderia desempenhar a função de professora-intérprete em um campo de constantes tensões e negociações, entre diferentes culturas: cultura indígena, cultura não indígena e cultura surda.

A partir dessa relação família-escola, teve início meu interesse pelo estudo do processo de comunicação e inclusão de crianças indígenas surdas na família e na escola. Já na elaboração do anteprojeto de pesquisa, essa temática permeou a intenção de conhecer e compreender a visão das famílias sobre a inclusão de seus entes com surdez.

Em 2011, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e a integração, como pesquisadora bolsista, ao projeto maior da orientadora deste estudo, intitulado: “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”, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP).

Durante a formação no mestrado, as questões epistemológicas que perpassam a temática e as culturas selecionadas para este estudo foram se avolumando: as dúvidas e indagações vão desde as possíveis posturas colonizadoras com o ensino da Libras até a negação dos direitos linguísticos dessa população. Por esse caminho, cabe questionar: De que modo as famílias indígenas interagem e se comunicam com seus filhos surdos? De que maneira a criança surda interage e se comunica com outras crianças? Como se comunica e aprende no espaço familiar e escolar?

Assim, este estudo teve como objetivo geral investigar as formas de comunicação e inclusão no contexto familiar e escolar da criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá, das Aldeias Bororó e Jaguapiru, ambas localizadas no município de Dourados, MS. Os objetivos específicos foram: a) Compreender como a criança indígena surda se relaciona e se comunica na família e na escola; b) Identificar as facilidades e dificuldades encontradas nas formas de comunicação e inclusão da criança indígena surda; c) Descrever as ações e estratégias utilizadas pela família e pela escola para a comunicação e a efetivação da inclusão da criança indígena surda nesses sistemas.

De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 8), “[...] o complexo de sistemas encaixados, interconectados, é considerado como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura”. Conforme o autor, esses sistemas (micro, meso e macrosistema) permitem a descrição e identificação da diferença das propriedades ecológicas desses ambientes para o desenvolvimento humano. E a partir da interdependência dos sistemas há a possibilidade de práticas comportamentais diferentes e estruturas interpessoais estáveis, de modo a valorizar a cultura familiar na ecologia do desenvolvimento humano.

Este trabalho está organizado em o segundo capítulo denominado “Infância no contexto da Cultura Guarani-Kaiowá” apresenta as diferentes concepções elaboradas acerca da infância, tanto na cultura das etnias estudadas quanto na sociedade envolvente; discute as especificidades da infância e a educação indígena como também aborda a organização e estruturação das famílias indígenas e o papel que a criança, com e sem deficiência, ocupa no ambiente familiar e comunitário das aldeias visitadas.

O terceiro capítulo intitulado “Delineamento teórico-metodológico” aborda os conceitos essenciais pautados na fundamentação teórica do desenvolvimento ecológico humano de Bronfenbrenner (1996), complementado com os Estudos Culturais e aos Estudos Surdos; expõe ainda o caminho investigativo percorrido ao longo da pesquisa, de modo a descrever cada etapa do estudo.

No capítulo IV foram organizadas as discussões acerca das formas comunicativas e de inclusão praticadas nos espaços familiar e escolar. Sob o título “As formas de comunicação e inclusão na família e na escola”, as discussões contribuem para o conhecimento e compreensão acerca do modo de comunicação desenvolvido no micro e mesossistemas. Por fim, nesse mesmo tópico acrescenta-se a discussão pautada nas falas dos familiares e educadores de crianças indígenas surdas, que evidenciam as situações-problemas encontradas no processo de inclusão de surdos na família indígena e na escola.

Espera-se que este estudo possa contribuir com reflexões sobre as diferenças sociais, culturais e linguísticas, a fim de se estabelecer o diálogo intercultural, tendo em vista a superação dos processos de exclusão escolar e social das crianças indígenas surdas.

2 INFÂNCIA NO CONTEXTO DA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ

Este capítulo apresenta as diferentes concepções elaboradas acerca da infância, tanto na cultura ocidental como nas culturas guarani-kaiowá, a fim de se conhecer as especificidades das culturas em contato; discute as formas de interação, as etapas de desenvolvimento e a educação das crianças indígenas no contexto sociocultural em que vivem, de forma que se possa compreender como essas crianças formam suas identidades e se constituem como pessoas. Aborda, ainda, a organização e estruturação das famílias indígenas, as formas de relacionamento e o papel que a criança com ou sem deficiência ocupa no ambiente familiar e comunitário das aldeias estudadas.

2.1 A criança e a infância sob o olhar da cultura ocidental

No Brasil, somente nos anos 1990 surge o interesse em se definir a faixa etária que corresponda à fase infantil e juvenil; até então, não há registro em documentos oficiais que delimitem diretrizes para a infância em nosso país. Assim, conforme a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, nas disposições preliminares, Art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos dessa Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aqueles entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990).

Porém, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) já promulgava a proteção à infância como direito social. De fato, observa-se que, após a elaboração do ECA, houve uma crescente preocupação em se situar a criança em relação a seus pares e aos adultos. Para que se possam compreender os direitos sociais das crianças e adolescentes, torna-se essencial discutir as concepções ocidentais sobre a infância, a fim de se observar as transformações conceituais ocorridas ao longo da História.

Antes, porém, situaremos a concepção de infância de acordo com as teorias do desenvolvimento humano e os seus impactos nas diferentes culturas. Bruner (2007) discute a relação existente entre desenvolvimento e cultura, e assim se manifesta:

Una teoría del desarrollo humano, por la misma naturaleza de nuestra especie, no puede ser exclusivamente una teoría sobre la naturaleza. La plasticidad del genoma humano es tal, que no existe una forma única en la que el ser humano se desarrolle y que sea independiente de las oportunidades de realización proporcionadas por la cultura en la que dicho ser humano nace y crece. [...] Decir que una teoría del desarrollo es “independiente de la cultura” es hacer una afirmación absurda. El lenguaje mismo con el que se hace esta afirmación muestra este ámbar cultural. (BRUNER, 2007, p. 31-32).

O autor refere-se à plasticidade humana e às diferentes formas do ser humano desenvolver-se e se adaptar ao meio, bem como à interdependência do fator cultural com o desenvolvimento humano.

Ariès (1981) revela em seus estudos que, historicamente, a criança ocupou vários lugares dentro da família e da sociedade, deixando de ser invisível e passando a ocupar uma posição diferenciada em relação aos adultos. O autor também alega a falta de consciência acerca da ideia de infância que se estendeu durante boa parte da História, ao afirmar sobre a carência do “sentimento da infância” até o estabelecimento da Modernidade. Comenta que, a partir do século XVIII, “[...] a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ARIÈS, 1981, p. 105). A família começa, então, a preocupar-se em assistir a criança, disciplinando-a e cuidando de sua higiene e de sua saúde física. Assim, suscita o “sentimento de infância”.

Clarice Cohn (2005), ao discutir a criança e infância no livro “Antropologia da Criança”, recorre ao estudo histórico de Philippe Ariès ao conceber a infância como uma construção social e histórica na visão ocidental. Cohn nos esclarece sobre o que de fato significa o “sentimento da infância” de Ariès, “[...] uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais”. E complementa: “Portanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância” (COHN, 2005, p. 22).

Sarmiento (2007) reafirma tal percepção e pontua na obra de Ariès (1981) a marca de uma significativa mudança em relação às concepções anteriores, que representam a infância e as crianças sob o ponto de vista adultocêntrico.

Em relação à infância, o autor Sarmiento a define como: “o ‘ser em devir’ e nesta transitoriedade, se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças” (SARMENTO, 2007, p. 26). Esclarece-nos sobre a ocultação da realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, confirmando a invisibilidade declarada por Ariès.

Sarmiento reconhece uma pretensa ocultação dos conhecimentos existentes, tanto sobre as crianças quanto sobre a infância, apresentados como uma visão ocidental. O autor nos convoca a refletir sobre as distinções produzidas pela Modernidade Ocidental sobre infância e “adulterz”; para isso, o autor alerta: “Não apenas vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural [...]” (SARMENTO, 2007, p. 28). Com isso, Sarmiento registra a existência de variações nas concepções de infância, baseadas em variantes como classe social, grupo étnico

ou nacional, religião, nível de escolaridade, entre outros fatores. Dentre estas variantes, mais especificamente, a questão étnica será tratada de modo que sejam pontuadas a visibilidade da criança e da infância, diante das relevâncias étnicas e socioculturais.

No livro “Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais”, organizado por Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvea (2009), os autores apresentam uma coletânea de artigos acerca da temática, produzidos por estudiosos brasileiros e portugueses, os quais contribuem para o diálogo entre as produções desenvolvidas nos dois países. Já na obra intitulada “Olhares sobre a infância e a criança”, Sarmiento e Gouvea revelam toda a trajetória quanto às investigações sobre as crianças, suas infâncias e culturas. Nessa reflexão, eles indicam que os estudos da infância, na completude das dimensões interdisciplinares, focalizam a infância como categoria social do tipo geracional e acrescentam que:

Esses estudos alargam as fronteiras do campo disciplinar de onde provêm para, na verdade, configurarem uma abordagem renovada (nos planos teórico, epistemológico e também metodológico) da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.). (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p. 9).

Sarmiento e Gouvea (2009) revelam a divergência quanto à visibilidade da criança e da infância na contemporaneidade e, principalmente, na ótica ocidental. Essa divergência consiste na afirmação que nomeia o livro “O desaparecimento da Infância”, de Neil Postman (1999): a tese defendida pelo autor é a de que a veiculação de informações às crianças, sem que haja seleção e supervisão dos adultos, contribuem para a supressão dessa etapa geracional e evidencia que a televisão marca historicamente a destruição da divisão entre infância e idade adulta. Para isso, “[...] se considerarmos a televisão comercial como hoje a conhecemos, podemos ver nela, claramente, um paradigma de uma estrutura social emergente que deve fazer ‘desaparecer’ a infância” (POSTMAN, 1999, p. 89).

O autor, ao afirmar que a televisão marca historicamente a destruição entre a infância e a idade adulta, contribui para a reflexão sobre a sua utilidade enquanto tecnologia informativa que anuncia a falta de seletividade das informações direcionadas a todas as faixas etárias.

Postman (1999) discute questões práticas quanto à acessibilidade informativa em geral; no entanto, as diferenças inerentes à infância e a fase adulta não são ponderadas. Na concepção do autor, a ideia de desaparecimento da infância permeia a contemporaneidade, devido à falta de limites quanto às informações despendidas às crianças. O autor enfatiza que “a subsistência da infância dependeria dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial” (POSTMAN, 1999, p. 86).

Observa-se que o autor declara que o controle das informações e a sequência de orientações às crianças reforçam a divisão entre a infância e a fase adulta. Pôde-se, nesse estudo, verificar que essa prática é mantida na educação indígena, pois a aprendizagem vinda das interrelações sociais no âmbito familiar e sociocultural continua a seguir a divisão entre as fases da vida. Embora se observe também a presença da televisão como elo entre os integrantes familiares, sem a preocupação com a classificação indicativa (por faixa etária) da programação selecionada.

2.2 A organização social e a educação nas culturas guarani e kaiowá

A organização social nas culturas guarani e kaiowá será apresentada de acordo com as especificidades e autodenominação de cada grupo. Para iniciar, retrataremos a organização social da cultura guarani; de acordo com a pesquisadora Graciela Chamorro (2008), os subgrupos *Oréva* e *ñandéva* têm como base organizacional a família extensa, com liderança de um “pai de família” que tem em suas ações a base solidificada pela generosidade, dotado pela arte de falar e que atua na conscientização crítica do grupo.

Chamorro (2008, p. 51) retrata a identidade *Oréva* e a define como “nós”, exclusivo, e explica: “do *oréva* eram excluídos os que não eram parentes, os que não residiam no mesmo local e os estrangeiros”. Dentre os excluídos, encontram-se os que não tiveram as passagens tradicionais e os que “não seguem a tradição”.

O antropólogo Levi Marques Pereira, em sua dissertação de mestrado, dedicou-se a descrever a organização social e o parentesco presentes na cultura kaiowá. Para isso, aborda algumas distinções existentes entre os três subgrupos da etnia Guarani (Kaiowá, Ñandeva e Mby'a) e compartilha seus achados em relação ao município de Dourados: “[...] pela inserção dos Terena, a distinção parece ser mais social do que étnica, na qual as pessoas pertencentes a cada um destes grupos manipulam os marcadores que compõem o sistema multiétnico” (PEREIRA, 1999, p. 16). Complementa que tais diferenças estão presentes nas inter-relações pessoais e na sociedade nacional; alega que os Terena são mais flexíveis ao contato com outras culturas, os Kaiowá, opostamente, são mais rígidos a esses contatos por serem tradicionalistas aos seus costumes e modos; já os Ñandeva compartilham parcialmente as condutas dos Kaiowá, devido ao parentesco cultural e linguístico; em relação aos Terena, estes compartilham o livre arbítrio matrimonial. O autor explica que a literatura denomina os três subgrupos como Guarani.

Marca-se, porém, a diferença entre as etnias Guarani, Kaiowá e Terena como especificidades quanto à materialidade e ao simbolismo cultural que constituem o jeito de ser de cada etnia. Brostolin e Cruz fazem a seguinte afirmação quanto ao jeito Terena de ser:

Apesar do contato intenso com outras culturas e o fenômeno da globalização, que invade e altera a cultura de todos, os Terena estão mantendo sua identidade cultural mediada pelas tradições (aspectos da identidade oriundas do sentimento de pertencimento à cultura étnica) e traduções (aspectos resultantes dos deslocamentos, da descontinuidade e da hibridez). (BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p. 165).

Assim como orienta Pereira (1999), esta pesquisa trata as especificidades de cada subgrupo, no caso os Guarani Ñandeva, que serão denominados simplesmente por Guarani e os Kaiowá, mesmo porque compartilham o mesmo território no estado de Mato Grosso do Sul e por haver relações muito próximas entre seus membros. Contudo, será retratada nesse estudo a autodenominação adotada pelo sujeito, ou seja, como este se identifica no seu contexto sociocultural.

Shaden (1974) realiza a classificação das etnias Guarani e Kaiowá e discute como esses grupos se autodeterminam. Nesse sentido, afirma:

Os Guaraní do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: os Ñandeva [...], os Mbüá e os Kayová. Estes últimos são os únicos que hoje em dia não usam, em face de estranhos, a autodenominação Guaraní. Quanto às designações correntes para as inúmeras hordas encontradas na bibliografia, a confusão é tal que toda tentativa de estabelecer ordem é condenada, desde logo, a resultados insatisfatórios. (SCHADEN, 1974, p. 2).

O autor justifica a classificação dos grupos mencionando as especificidades que caracterizam cada um dos três subgrupos, de modo a destacar as diferenças linguísticas e as peculiaridades materiais e não materiais. Apoiando as afirmações de Schaden (1984), o antropólogo indígena Tônico Benites (2003), da etnia Kaiowá, explica que os Kaiowá não se autodenominam Guarani e nos alerta que são os Ñandeva que se referem por Guarani, sendo aceita e utilizada essa terminologia. A perspectiva deste estudo visa diferenciá-los conforme as suas peculiaridades culturais materiais e simbólicas.

Seguindo a reflexão sobre a organização social, Pereira, em seus estudos e suas experiências em torno das questões indígenas, menciona que:

Os Kaiowá passaram no último século por visíveis transformações em seu sistema social, como resultado da imposição de novas formas de produção econômica, perda do território, alterações nos padrões demográficos e de residência, ocorrendo também modificações na relação entre os sexos e nos modelos de casamento. (PEREIRA, 1999, p. 17).

O autor discute as divergências terminológicas em relação às categorias das organizações sociais dos Kaiowá e, por fim, nos apresenta tais organizações e os seus

parentescos. Pereira (1999) considera que o parentesco Kaiowá e também os outros mecanismos de organização social compreendem as disposições interpessoais de acordo com a importância política, cerimonial e econômica, socialmente definida.

O fogo familiar é configurado como um microsistema dentro da família extensa, grupo doméstico ou parentela (PEREIRA, 1999, p. 81), composta “[...] por vários fogos, interligados por relações de consanguinidade, afinidade ou aliança política. O pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana na sociedade Kaiowá”. O fogo é configurado como um lugar que acolhe os membros da família, seja para aquecer nos dias frios, no preparo das refeições ou para tomar mate.

O antropólogo considera que o fogo familiar, além de pais e filhos, também pode agregar, pela adoção ou criação, uma criança, designada por *guacho* (solteiro, órfão ou filho de pais separados). Essa relação configura-se pela convivência e cooperatividade (PEREIRA, 1999).

Como desfecho sobre a organização social dos Kaiowá, vale-nos o alerta de Levi Pereira, em relação aos deslocamentos internos que podem ocorrer no fogo familiar. Dentre eles, o autor também acrescenta a separação como um fator de mudanças.

O deslocamento de fogos familiares tende a alterar constantemente a composição das parentelas. Ao longo de sua existência, uma pessoa pode nascer em uma parentela e vir a pertencer a outras, mobilidade permitida pela existência de mecanismos como a adoção, o casamento fora da parentela e alianças políticas. (PEREIRA, 1999, p. 91).

Como na organização social, a educação, nas culturas guarani e kaiowá, apresenta suas especificidades: “pensar que o índio não tem educação, como pensar que ele se perpetua por natureza, ambas as colocações são resultado, ou de desconhecimento ou de preconceito” (MELIÀ, 1979, p. 9).

Este estudo trata de apresentar a educação indígena concebida em seu ambiente familiar, de modo que cada etnia apresenta características diversas sobre como educar as novas gerações, para que tenham um bom modo de viver: o bom Kaiowá ou o bom Guarani, de acordo com a sua etnia. Ao apresentar as especificidades que envolvem a educação indígena, busca-se compreender como esse processo se desenvolve em relação ao contato criança-adulto, criança-família, envoltos na socialização primária.

A educação indígena focaliza o sujeito como um todo; trata-se de uma educação global, a qual envolve “[...] aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O

processo não é indiferente. A educação de cada índio é interesse da comunidade toda.” (MELIÀ, 1979, p. 10). O autor argumenta que a educação indígena não está apenas focada na sobrevivência, pelo contrário, a educação se interessa pela cultura, pois “[...] o índio está educado para o prazer de viver e que o seu ‘tempo de cultura’, dedicado a rituais, jogo ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalham para comer. O índio trabalha para viver” (MELIÀ, 1979, p. 10).

Melià (1979) discorre sobre a espontaneidade que perpassa toda a educação indígena, de modo a subsidiar a liberdade. Para tal, o autor discorre sobre os variados modelos de educação indígena, e para identificá-los deve-se analisá-los de acordo com o seu sistema.

Egon Schaden, outro antropólogo que se dedica ao estudo da cultura guarani, considera a transmissão das peculiaridades simbólicas e materiais da cultura indígena às novas gerações, de modo prolongado e imerso nas relações interpessoais da vida comunitária. Em seu livro “Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani”, Schaden (1974) admite tais aspectos culturais da etnia Guarani sob o ponto de vista da aculturação e pondera que “a atitude em face da educação se modifica de modo visível com a marcha do processo aculturativo, responsável pela emergência de aspirações sociais anteriormente desconhecidas” (SCHADEN, 1974, p. 64). Ressalva-se que há mais de 38 anos o autor já inferia sobre as influências da cultura ocidental no comportamento da população indígena.

A questão da aculturação está presente também na região pesquisada, devido à proximidade da zona urbana e a desterritorialização que favorece a mudança nos hábitos culturais da população indígena, marcada pelas necessidades geradas pela história de contato entre os indígenas e os não indígenas.

A respeito dessas questões, Bartolomeu Melià (1979) criou um quadro ilustrativo para facilitar a descrição do processo da educação indígena, considerada como um sistema educativo próprio que contém suas especificidades socioculturais.

Quadro 1 – Categorias fundamentais para a análise de um sistema de educação indígena.

	Hábitos Motores	Atividades sociais rotineiras	Capacidade linguística	Habilidades técnicas	Práticas rituais	Domínio da linguagem simbólica	Auto-realização pessoal	Especialização para funções políticas e/ou religiosas
1ª infância								
2ª infância								
Puberdade								
Adolescência								
Maturidade								
Velhice								

Fonte: Categorias fundamentais para a análise dum sistema de educação indígena (MELIÀ, 1979, p. 13).

A partir deste quadro, são identificadas as peculiaridades presentes durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas indígenas, as fases ou ciclos de vida desenvolvidos a partir da liberdade que a cultura guarani delega na formação de suas crianças indígenas. Segundo Melià (1979), o quadro apresenta as condições em que se processa a educação do índio (separação entre o homem e a mulher) e os aspectos fundamentais inerentes à cultura – ressaltados pelo autor como uma possibilidade, podendo ser diferenciados em outras culturas. Entretanto, para observar essas fases, caberia ao pesquisador estar presente no cotidiano da comunidade indígena por muito tempo.

O autor descreve os principais momentos de socialização, do nascimento à velhice, as formas de interação, comunicação, ritualização e educação das crianças indígenas, descrições referidas como “as categorias do ciclo de vida” conforme Melià:

- a) A criança da primeira infância com muita frequência não é objeto de especificação sexual. Até linguisticamente se tem comumente um só termo para indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar. Assim: *peitan* entre os Tupinambá; *mitã*, entre os Guarani atuais; *kowpá*, entre os Münkü. A educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da educação nesse período.
- b) A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo.
- c) Na puberdade surge geralmente algum tipo de iniciação, que, por sua vez, supõe até uma educação formal relativamente intensiva. Na mulher a iniciação sempre que estiver relacionada com a primeira menstruação, terá um desenvolvimento individual. A iniciação dos rapazes, porém, pode acontecer mais facilmente por grupo. (MELIÀ, 1979, p. 14-15).

Melià (1979) esclarece que a principal característica da educação da criança da primeira infância é pautada em hábitos motores e na proximidade com a mãe. Já na segunda infância, o autor atribui à criança a imitação pelo jogo e pelo trabalho. Ou seja, a criança reproduz a vida adulta e aprende as tarefas sociais diferenciadas para o homem e para a mulher. Em relação à puberdade, Melià cita a iniciação conforme a divisão de sexo, e que, em geral, reflete a questão biológica como dispositivo inicial. O autor ainda discorre sobre a adolescência, a maturidade e a velhice; entretanto, destacamos apenas essas categorias iniciais, a fim de subsidiar os diálogos frente às etapas de interesse para o presente estudo.

Um dos elementos mais presentes na educação indígena, segundo Melià (1979), é possivelmente o jogo, pois a criança aprende brincando. A partir desse estudo, pode-se observar que a criança indígena brinca de trabalhar, como parte de sua formação integral, desempenhando um papel ativo na sociedade em que vive. Bartolomeu Melià, ao caracterizar a educação indígena, alega que:

A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará. (MELIÀ, 1979, p. 19).

O adulto considera e respeita o papel da criança na sociedade, valoriza o lúdico, o jogo e o brinquedo como forma natural de aprender e viver. A educação se faz presente na convivência cotidiana. Ao observar a demasiada liberdade atribuída às crianças indígenas, de maneira que elas fazem o que querem sem a imposição dos adultos, constata-se que as mesmas não aborrecem a ninguém, sendo administradas na relação adulto-criança através da persuasão “[...] quase que nos pareceriam exagerados” (MELIÀ, 1979, p. 19). Porém, caso a criança apresente mau comportamento, os pais ou parentes próximos lhe aplicam uma correção, seguindo pela persuasão; se não obtiver resultado positivo, recorre-se por afastá-la do convívio comunitário: “[...] por exemplo, deixar a criança fora de casa, até por horas, até durante a noite, que ela sabe povoada de ‘espíritos maus’” (MELIÀ, 1979, p. 20). Também, ressalta-se a participação da comunidade na educação das crianças e o fato de que os velhos e as velhas têm mais liberdade para corrigi-las. Em última instância, consta a agressão física, através do bater; entretanto, de acordo com Melià:

Os Guarani pensam que o sangue vai sair da mão do pai ou da mãe que bate no filho. Todavia, como exceção, se pode ter visto índio bater na sua criança. Mas quando isso acontece, em muitos casos é uma consequência da aculturação, mostrando-se índice de “civilização”. (MELIÀ, 1979, p. 20).

Esta é a sequência de situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos índios, de acordo com o desenvolvimento da criança, para então poder introduzi-la na

vida adulta com os ritos de iniciação. É a partir desse momento que se segue um período entendido como educação formal, a qual se dedica um tempo maior e exclusivo na preparação do rito que marca o período de iniciação.

Melià (1979) nos apresenta as distinções existentes na iniciação do homem e da mulher. A iniciação do homem é marcada por provas de resistência, dietas prolongadas, danças e cantos, escuta de novos ensinamentos, respeitando as crenças e mitologia. Há uma festa, com o rito de marcação física, para findar a iniciação. A iniciação da mulher está relacionada à primeira menstruação, onde ela é isolada física e moralmente e é submetida a dietas e trabalhos moderados. A mulher é orientada de forma metódica, sobre seu comportamento sexual e sua vida matrimonial, o que lhe é permitido dentro da comunidade indígena.

Laraia (2008, p. 20) nos ensina que “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”.

As descrições anteriores sobre a educação e o ciclo de vida correspondem à etnia Guarani. Melià (1979) também descreve as etnias *Pai-Tavyterã (Kayová)*, *Xavante* e *Nambikwára*, *Müñkü-Iráxe*, *Boróro* e *Rikbáktsa-Canoeiro*. Para o presente estudo, direcionaremos a atenção às etnias Guarani e *Pai-Tavyterã (Kayová)* – esta última, atualmente, designada como Kaiowá.

Em relação à socialização, Melià (1979) enfatiza que a família extensa é responsável pela socialização das crianças, e também apresenta várias passagens que contemplam esse processo. Frisa-se que a fase de iniciação, por contemplar faixa etária acima da direcionada nesse estudo, não será aqui explorada. Para isso, o autor nomeia na sequência: “A comunidade de jogo (de um a cinco anos) e Processo de participação (seis a doze anos)”, respectivamente.

No primeiro período (de um a três anos), é sobretudo, a comunidade que atua sobre a criança, aprovando ou rechaçando suas atividades ou comunicando-lhe através de jogo e de exemplos da própria vida atitudes e valores. Uma criança de três anos já sabe distribuir, entre os companheiros, o que tem, mas sem nunca ser obrigado ou pressionado pelo ambiente. De três a cinco anos, a criança constitui uma verdadeira mini-sociedade, onde a vida adulta é imitada em todas as atividades diárias, até as religiosas. A independência de movimentos dessa sociedade de crianças é notável. Mas os pais já começam a exigir deles alguns pequenos serviços, bem que excusas como cansaço, frio ou simplesmente não ter vontade, são todavia aceitas sem criar maior problema.

Nessa etapa, as crianças começam a participar regularmente da vida dos adultos. A divisão por sexos se faz patente. Os meninos acompanham ao pai, enquanto as meninas realizam tarefas domésticas e têm a seu cargo o cuidado de irmãozinhos menores. A participação nas festas religiosas é já ativa e vem a ser uma introdução quase formal nas tradições orais. (MELIÀ, 1979, p. 28).

Para finalizar a apresentação das características desse grupo étnico de forma sucinta, o autor descreve como se estabelece “a comunidade educativa”: “Os principais mecanismos da *educação pai* são: o exemplo, a comunicação verbal, a aceitação ou rechaço dentro da vida social” (MELIÀ, 1979, p. 31). Para esse autor, com a nomeação *educação Kaiowá*, o comportamento define a sua morada e a sua exclusão da comunidade indígena.

A fim de situar a pesquisa, o direcionamento sobre a educação está pautado na educação indígena, uma educação do índio, excluindo, assim, as análises de Melià (1979) sobre a educação para o indígena, a qual engloba a educação “missionária” e a educação “nacional”. Esta última é reproduzida a partir dos conhecimentos ocidentais vinculados à educação do não indígena.

Num subitem, o autor levanta os contrastes entre a educação indígena e a educação para o índio, de modo a nos apresentar um quadro onde nomeia esses contrastes, afirmando que tais características podem ser aplicadas a muitos povos indígenas. Melià (1979) ressalta que a maior parte das características foi retirada da análise da educação dos Tupinambás, realizada por Florestan Fernandes (1964 apud MELIÀ, 1979).

Quadro 2 – Contraste entre educação indígena e educação para o índio.

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Processos e meios de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação informal e assistemática • Transmissão oral • Rotina da vida diária • Inserção na família • Sem escola • Comunidade educativa • Valor da ação • “Aprender fazendo” • Valor do exemplo • Sacralização do saber • Persuasão • Formação da “pessoa” 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução formal e sistemática • Alfabetização e uso de livros • Provocação de situações de ensino artificiais • Deslocamento para a aula • Com escola • Especialistas da educação • Valor da memorização • “Aprender memorizando” • Valor da coisa aprendida • Secularização do conhecimento • Imposição • Adestramento para “fazer coisas”

Condições de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> • Processo permanente durante toda a vida • Harmonia com o ciclo de vida • Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução intensiva durante alguns anos • Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra • Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho • Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural • Integração correta na organização tribal • Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de tecnologia importada • Segmentação dos conhecimentos adquiridos • Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional • Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
<ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento das gerações • Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente • Seleção e formação de personalidades livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos • Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida • Massificação no genérico

Fonte: Contraste entre educação indígena e educação para o índio (MELIÀ, 1979, p. 52).

Florestan Fernandes também é citado por Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouveia na apresentação do livro organizado por ele, sobre os estudos da infância:

Florestan Fernandes, frequentemente citado como precursor de estudos sobre a criança e suas expressões culturais pelo seu trabalho sobre “As troças do Bom Retiro”, anuncia um olhar que rompe com tal perspectiva, voltando-se não para a análise do repertório lúdico infantil, mas o estudo das suas formas de sociabilidade, expressas na atividade do brincar. (SARMENTO; GOUVEIA, 2009, p. 8).

A visão de Fernandes contribui para o estudo do processo educativo; Melià (1979) alega que a educação indígena e a educação para o indígena devem se restringir ao

atendimento de crianças (compreendidas na segunda infância) e indivíduos na faixa etária da puberdade e adolescência. Melià (1979, p. 53) aponta que: “Os dois sistemas de educação têm, em si, os seus próprios valores. O problema surge quando a educação para uma sociedade em mudanças é imposta a uma sociedade estável, sem apoiar e até debilitando as possibilidades de uma mudança coerente”.

A Constituição Federal (1988) marca um processo de mudanças para a história dos povos indígenas do Brasil e resulta em novas perspectivas políticas e conceituais diante do novo paradigma que estabelece o índio como um sujeito de direitos. Esse paradigma celebra a valorização e o fortalecimento cultural e linguístico através da garantia do direito de manter a sua própria organização social, cultural e linguística, propiciado pelo reconhecimento das diferenças.

No ano de 1991, a responsabilidade sobre a educação dos povos indígenas passa a ser coordenada e organizada pelo Ministério da Educação (MEC). Para isso, o MEC tem a colaboração de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições que colaboram para a efetivação dos direitos dos povos indígenas em sua plenitude. Para tanto, em 2003 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada à Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), conforme consta nos Cadernos SECAD sobre a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2007).

Em 2005, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que compartilha da multiculturalidade e da pluralidade linguística existente nos “[...] mais de 225 mil povos indígenas [...]” (BRASIL, 2007, p. 19). Apresentam-se como características da escola indígena: interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária (BRASIL, 2007, p. 20).

Acrescentam-se: a Lei nº 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através dos artigos 78 e 79, que dispõem sobre a necessidade de uma educação intercultural e bilíngue que contemple a identidade étnica de cada povo indígena; o Parecer nº 14/99, de 14 de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que instituem normas nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Todas contribuem para a reformulação e ressignificação da escola diferenciada indígena.

2.3 O lugar da infância na cultura guarani-kaiowá

Para situar o lugar e o papel da criança na sociedade indígena, neste estudo, processou-se a partir do seu interior e de seus afazeres, compreendendo a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. A antropóloga Clarice Cohn (2005) discute a importância de se tentar entender um fenômeno a partir de seus próprios termos, dentro de seu contexto social e cultural. Para isso, recorre-se à reflexão de Nunes (2002) quanto à importância de se estudar a criança para se compreender a sociedade e seu entorno:

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta em um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que têm zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma reprodução ampliada da criança. (NUNES, 2002, p. 275-276).

A autora sugere que sejam disponibilizados espaço e atenção à criança e que o pesquisador seja sensível ao que ela diz, observe e acolha o que ela expressa, de modo a dar voz às crianças como atores sociais capazes de contribuir com seus relatos, diante do mundo que se experimenta.

Observa-se que o pensamento de Nunes e Cohn converge, ao relacionarem a importância de se compreender o fenômeno simbólico e social de dentro, assim como “[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade” (COHN, 2005, p. 9).

Ao discutir o conceito de criança, a autora ressalta uma questão bastante discutida no nível do senso comum, como também em estudos que focam o desenvolvimento infantil, de que as crianças são seres incompletos, que lhes falta formação e socialização.

Para que essa visão seja superada, Cohn discute noções fundamentais para compreender que os indivíduos são atores sociais e são responsáveis por criarem e recriarem a sociedade a todo o momento. Ao discutir sobre os conceitos-chave da antropologia, a autora esclarece sobre uma nova percepção atribuída a criança, de modo que “[...] passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos [...]” (COHN, 2005, p. 21).

Cohn evidencia mudanças nos conceitos da antropologia, as quais propiciaram uma inovação nos estudos sobre a criança a partir da década de 60. De forma concisa, a autora esclarece sobre os novos conceitos atribuídos a cultura, sociedade e agência ou “de ação social”. A cultura é conceituada pelo seu sistema simbólico, que imputa sentido às

experiências vividas pelos atores sociais. Em relação à sociedade, confere as relações e interações que a constituem. A autora complementa o estudo sobre as mudanças conceituais, afirmando que tais mudanças afetaram os estudos antropológicos e aponta três aspectos para evidenciar essa constatação. Os aspectos são relacionados ao papel atribuído às crianças, como atores sociais e produtores de cultura, fomentando “[...] a definição da condição social da criança” (COHN, 2005, p. 21).

Os argumentos de Cohn sobre outras culturas e sociedades, em relação à criança indígena e sua infância, nos esclarecem que as concepções atribuídas à criança e à infância podem não existir ou obter outras formulações com outros modos, bem como: o quê a configura como criança e qual o período designado à infância. Estes são questionamentos vivenciados de diferentes maneiras, nos diversos contextos socioculturais.

Para isso, a análise antropológica deve abranger outros campos que, a cada caso, serão fundamentais para se entender o que significa ser – e deixar de ser – criança nesses contextos. Por exemplo, a concepção da pessoa humana e de sua construção pode ser imprescindível para entender como se compreende e vivencia o período da vida em que se é criança. (COHN, 2005, p. 22).

Nota-se que as crianças indígenas, de variadas etnias, são tidas como seres independentes, e, na medida do seu desenvolvimento físico e da amplitude de suas experiências mentais, elas passam a participar da vida social dos adultos, seja em rodas de conversa, reuniões que tratam de situações/problemas que envolvem a comunidade e/ou em atividades laborais. As crianças indígenas são vistas em todos os lugares, atuando como atores sociais, de modo que interagem com seus pares, com os adultos e com o meio em que vivem.

Prosseguindo a reflexão sobre a temática, a autora Antonella Tassinari nos apresenta o reconhecimento imputado às crianças indígenas na cultura guarani.

Para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada. A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. A criança que surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (*angüie*) que é transmitida pelo sangue dos pais e carrega os fenótipos [...]. É desta forma que as atitudes das crianças são respeitadas e sua autonomia pela busca de conhecimentos é reconhecida, havendo esforços dos adultos para que o *ñe'e* tome gosto pela vida e permaneça entre nós. (TASSINARI, 2007, p. 14).

A etnia Guarani reconhece o espaço da criança pela sua autonomia em relação aos conhecimentos por ela adquiridos. A participação dos adultos se configura na função de *cativar* o espírito da criança, para que ela permaneça na Terra. Para isso, a família da criança realiza alguns procedimentos que perpassam a gestação até meses após o nascimento, e o que podemos observar, mediante o vínculo criado entre mãe/bebê, é que a mãe o carrega colado

ao corpo até os dois anos de idade. A amamentação e o desmame serão realizados nesse mesmo período.

De fato, os estudos antropológicos dão visibilidade à criança na sociedade indígena, ao papel e o lugar que ocupam, e divergem das concepções ocidentais em que prevalece o conhecimento dos adultos sobre o das crianças.

[...] ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consangüíneos, nós/outros, predação/ produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. *Ainda que todas essas concepções sejam muito estranhas para nós, acredito que tenham muito a nos ensinar.* (TASSINARI, 2007, p. 22-23, grifos da autora).

Parte-se do pensamento indígena para compreender a criança como agente social. A autora aponta o reconhecimento do adulto indígena em relação às potencialidades das crianças, como também reporta a participação delas em todos os eventos ocorridos na sociedade indígena.

A permissividade e a autonomia imputadas às crianças guarani e kaiowá podem se configurar como “brincadeiras sazonais”, denominação empregada por Ângela Nunes (2002), atribuindo-a às brincadeiras que reproduzem as relações socioculturais decorrentes de contextos ocasionados pela perda de terra e o conseqüente confinamento, como também devidos à aculturação pelo contato com o não indígena.

Em relação aos Kaiowá, Benites (2009), índio Kaiowá, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Antropologia Social, descreve a unidade social dos “*Ava⁷ Kaiowá*” como uma família extensa que baseia suas interações na prática da reciprocidade (*pytyvõ ñangasa*) e da “bela conversa” (*ñe’ e vy’a*), ocasionadas pelo contato com os adultos da família extensa (pai, mãe, avô, avó).

Pereira (2011) discute a socialização da criança kaiowá e guarani, de modo a nos situar sobre as formas de sociabilidade internas às comunidades, e ressalta “[...] a socialização das crianças é marcada por um aparente paradoxo: por um lado elas são socializadas na cultura geral da etnia, mas por outro, são preparadas para reproduzirem processos de diferenciação internos ao fogo familiar e à parentela” (PEREIRA, 2011, p. 85). O autor nos alerta para a heterogeneidade atribuída à socialização das crianças indígenas, que resulta do

⁷ Tradução: homem; humano.

contato com os membros da comunidade indígena e do contato com a família e os seus agregados. Para a etnia Kaiowá:

O fogo constitui a unidade sociológica mínima no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composta por vários fogos, interligados por relações de consangüinidade, afinidade ou aliança política. O pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana entre os kaiowa. [...] No fogo deve prevalecer a amabilidade, as pessoas devem se sentir confortáveis e à vontade umas com as outras, quando isto não ocorre o fogo se dissolve. (PEREIRA, 2009, p. 85).

Nessa relação entre o fogo e a interação com os membros do grupo familiar indígena, observa-se a essência da existência humana entre os Kaiowá. As crianças, desde muito novas, estabelecem relações com diferentes pessoas e espaços e, nisso, o antropólogo Levi Marques Pereira detecta que as crianças estão presentes em todos os espaços da aldeia e participam de tudo o que nela ocorre. Ele afirma que “a criança Kaiowá recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas. Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade” (PEREIRA, 2002, p. 170). O autor complementa seu pensamento ao mencionar um provérbio que confirma a presença das crianças em toda parte.

Pereira relata que, em torno do *fogo doméstico*, as crianças Kaiowá estabelecem laços de identificação e socialização, como também aprendem e ensinam com o convívio no grupo familiar.

Melià (1979, p. 26) aborda a educação dos Kaiowá, afirmando que “os Pai-Tavyterã do Paraguai formam parte da mesma etnia Guarani, que no sul de Mato Grosso é conhecida como Kayová”. O autor ressalta que

O sentido da educação pai é formar um *bom Pai*, no sentido sobretudo moral e espiritual – e portanto conservando e aperfeiçoando o *nosso modo de ser*. A educação está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição através da reza (que é ao mesmo tempo canto e dança), da não violência e da visão *teológica* do mundo. Essas metas só podem ser alcançadas através da comunidade e também da inspiração. (MELIÀ, 1979, p. 27).

Observa-se, no relato de Melià, o papel da família e da comunidade na formação moral e social da criança, mediante a transmissão dos valores culturais e religiosos.

O ciclo de vida, segundo Melià, inicia-se durante a gravidez, pois a mulher segue uma restrição alimentar, evitando comidas pesadas e carnes de vários animais. Com o nascimento do bebê, a preocupação dos pais é cuidar para que a alma da criança possa crescer livre de males. Algumas recomendações devem ser seguidas, como: as proibições alimentares continuam; o pai não deve realizar trabalhos pesados e deve evitar o uso da violência; não

deve utilizar arco e flecha ou arma de fogo para caçar. Após o nascimento, a criança recebe o máximo de atenção durante o período de lactação, que varia de dois anos para mais.

O autor relata que o desenvolvimento da alma, denominada por “palavra”, se completa quando a criança começa a falar as primeiras palavras, “é então quando o *vidente*, uma classe de pajés, talvez vá descobrir o nome religioso da criança, isto é, o nome daquela alma-palavra estabelecido já antes do seu envio para se assentar, como sobre um banquinho, no corpo da sua futura mãe” (MELIÀ, 1979, p. 28). Verifica-se a convergência entre os Guarani e os Kaiowá, afinal pertencem ao povo Guarani, pertencentes ao tronco-linguístico Tupi-Guarani.

Chamorro (2008, p. 56) descreve o significado da “palavra” para a etnia Guarani e evidencia que os estudos sobre *religião* são fundamentados na palavra. A palavra explica a trama da vida para os povos Guarani e como imaginam o transcendente. A autora revela que as experiências da vida são experiências da palavra, e acrescenta: “os termos *ñe’ê*, *ayvu* e *ã* – traduzidos geralmente por *palavra* – significam também *voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade, origem* e possuem, sobretudo, uma essência espiritual”.

A “palavra” é para se ver e ouvir; em nota de rodapé, a autora menciona que “entre os Mbyá se constata uma ênfase no *ver* e na inspiração onírica da palavra; já entre os Kaiowá e os Guarani (Ñandeva, Chiripá), a experiência da palavra é mais no âmbito do *ouvir*” (CHAMORRO, 2008, p. 65).

Registra-se que a diferença entre esses grupos “[...] se justifica por diferenças sobretudo linguísticas, mas também por peculiaridades na cultura material e não-material.” Schaden menciona também, que os Kayová (grafia utilizada em seu livro) “[...] são os únicos que hoje em dia não usam, em face de estranhos, a autodenominação Guarani”. (SCHADEN, 1974, p. 2).

Enfim, apresentadas as peculiaridades quanto à concepção de criança e a infância entre os povos Guarani e Kaiowá, observam-se aspectos simbólicos que convergem e mostram características enraizadas ao grupo étnico. Nota-se, em geral, que as crianças indígenas estão por toda a parte: em casa; na estrada; em reuniões comunitárias; junto à mãe; cuidadas pelos irmãos mais velhos; brincando; brigando; descobrindo... Porém, nunca sozinhas!

2.3.1 O papel da sensorialidade e da ludicidade na infância indígena

Como já apresentado anteriormente, a autora Graciele Chamorro (2008) atribui aos Guarani e aos Kaiowá a essência espiritual denominada “palavra” e acrescenta que essa experiência está associada à audição. Desse modo, compreende-se que ouvir é fundamental

para essas etnias indígenas, pois é através da audição que a pessoa indígena guarani e a pessoa indígena kaiowá desenvolvem a sua alma. Esse fato é recorrente, devido aos costumes e crenças culturais serem pautadas e repassadas através da oralidade. A tradição oral é um indício para que os integrantes das comunidades indígenas sintam-se pertencentes ao grupo e possam “perceber” o mundo, através da apreensão simbólica e material da própria cultura.

Clarice Cohn, em sua dissertação de mestrado, assinala a concepção Xikrin sobre as crianças indígenas e aponta, em suas conclusões, que as faculdades da visão e da audição são fundamentalmente ligadas à aprendizagem/compreensão. A antropóloga revela que

[...] os Xikrin apontam o ouvido como a faculdade que possibilita aprender, e que em ambos os casos há uma ligação entre ouvido, aprendizado, compreensão e moral, entendida como a correta compreensão das normas [...] os Xikrin têm o olho como instrumento de aprendizado, o qual, porém, tem como condição a compreensão, referida ao ouvido. (COHN, 2000, p. 177).

Revela-se, portanto, que, em todos os estudos sobre as crianças, a questão da sensorialidade e da ludicidade está presente, sendo estas evidenciadas em suas formas de apreensão do mundo e reproduzidas em suas representações socioculturais.

A discussão sobre a ludicidade refere-se a questões práticas que envolvem as ações das crianças no período que corresponde à infância. No caso, a criança indígena se manifesta e se expressa através do lúdico, uma vez que ela aprende brincando; ela reproduz o cotidiano da comunidade, para que, quando se tornar adulta, possa desempenhar suas funções dentro do grupo étnico.

Em relação ao lúdico, Vinha (2004), em sua tese de doutorado em Educação Física, apresenta uma pesquisa sobre a mudança de comportamento, habitus e poder observados no corpo-sujeito Kadiwéu, em situações de jogos tradicionais e esportes. Constata que “nossas raízes lúdicas, ou a ludodiversidade brasileira, reconhecida nos jogos populares e jogos tradicionais, estão no histórico de miscigenação que caracteriza o Brasil” (VINHA, 2004, p. 126). A ludodiversidade, termo criado por Renson (1997) e apresentado por Vinha (2004), nos revela a variedade lúdica humana que abrange inclusive as brincadeiras infantis. Mesmo que a autora não tenha realizado a pesquisa com os indígenas da etnia Guarani-Kaiowá, pode-se entender a ludicidade que perpassa todas as fases da vida do indígena.

Vários autores, dentre eles Melià (1979), Lopes da Silva (2002), Nunes (2002), Pereira (2002), Cohn (2005), Nascimento (2009), Tassinari (2007) e Bergamashi (2007; 2011) compreendem que as crianças indígenas observam, imitam e experienciam ações desenvolvidas pelos adultos, pois elas estão em toda parte, acompanham e participam de vários eventos sociais dentro da comunidade indígena, pois são consideradas agentes

ativos/atores sociais. Brostolin e Cruz (2011) confirmam, em um artigo sobre as crianças Terena e suas representações identitárias e culturais, que a criança interage em todos os momentos com seus pares e os adultos, isso não a limita a simples reprodutoras dos adultos. E a etnografia de Egon Shaden contempla que “poucos são os brinquedos que não se reduzem à imitação de atividades dos adultos” (SHADEN, 1974, p. 60).

Ao retomar a ideia do lúdico como facilitador na interação da criança com o meio, a autora Poletto (2005, p. 65) nos esclarece sobre a questão lúdica e afirma: “Sabe-se que o lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura e através do qual se podem permear suas vivências internas com a realidade externa”. Nessa pesquisa, realizada com crianças em situação de pobreza econômica, são apresentados alguns pontos favoráveis para o emprego do lúdico nas relações entre crianças e seus familiares, dentre eles que “há a noção de trabalho na construção da identidade destas crianças e o lar é um local que oferece segurança e espaço para brincar” (POLETTTO, 2005, p. 74).

Em seu estudo de abordagem etnoarqueológico,⁸ Landa (2011) registra a atribuição de tarefas a ser realizada pelas crianças guarani e evidencia a preparação para a vida adulta, a qual se inicia muito cedo. São tarefas cotidianas em que os adultos envolvem as crianças com o intuito de prepará-las para a fase adulta, dentre elas, para as meninas: lavar roupa, cuidar de crianças menores, buscar água e cozinhar; para os meninos: atividades com a terra (carpir, plantar, outros), buscar água e lenha. A autora também menciona que cabe aos meninos com idade superior cuidar dos menores.

Bartolomeu Melià (1979) estabelece o jogo como o elemento mais presente na educação indígena, pois se refere ao aprendizado das crianças por meio das brincadeiras. E ao retomar-se o texto de Beatriz dos Santos Landa (2011), observa-se nas imagens/fotos que compõem o seu trabalho o envolvimento dos pequenos atores sociais no cumprimento de suas tarefas. De fato, percebe-se que, de forma lúdica, a criança desempenha um papel fundamental na organização social da comunidade indígena, devido ao respeito, autonomia e liberdade concedidos a ela, desde a mais tenra idade.

2.4 As pesquisas recentes sobre a questão da deficiência na cultura guarani-kaiowá

Recentemente, alguns estudos possibilitaram o registro sobre crianças com deficiência nas culturas indígenas e como estas interagem no convívio escolar e sociocultural.

⁸ Abordagem “[...] que busca integrar e correlacionar dados provenientes da arqueologia, da antropologia e da história sobre um mesmo tema [...]” (cf. LANDA, 2011, p. 46).

Antes de abordar esses registros, porém, julga-se necessário definir o conceito de deficiência adotado neste estudo. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) ratifica o decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 e concebe a deficiência como “[...] um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, p. 31). Em relação às crianças com deficiência, recomenda “[...] que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e lembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança” (BRASIL, 2009, p. 33).

No artigo 7, sobre as crianças com deficiência, esse decreto estabelece que: 1) Serão tomadas medidas que assegurem os direitos humanos e liberdades fundamentais, verificada a igualdade de oportunidade; 2) Receberá consideração primordial o interesse da criança, acima de todas as ações que a envolvam; 3) Será ofertado atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que a criança exerça o direito de expressar livremente sua opinião, valorizando-a de acordo com a sua idade e maturidade, primando pela igualdade de oportunidades com seus pares.

Os estudos sobre grupos étnicos colaboram para a visibilidade das peculiaridades de cada comunidade indígena, de modo a garantir o acesso às temáticas que discutem questões sobre os contextos educacionais e socioculturais no cenário atual.

Nessa perspectiva, ao discutir sobre as crianças indígenas com deficiência, a ênfase recai nas condições do meio para o desenvolvimento das potencialidades de cada uma; buscase dar visibilidade às crianças indígenas com deficiência, a fim de reconhecê-las como seres atuantes dentro do seu próprio contexto sociocultural.

Lúcia Gouvêa Buratto [s.d.], em seu artigo sobre a situação do indígena Kaingang com deficiência no Estado do Paraná, nos alerta sobre a falta de investimento em assistência básica para a comunidade indígena, em especial com relação aos indígenas com deficiência. A autora denuncia a negligência quanto ao acesso aos direitos fundamentais, tais como saúde e educação. Também, explica que essa situação de vulnerabilidade implica o aumento significativo dos índices de indígenas com deficiência (sensorial, motora, intelectual e/ou múltipla).

Buratto esclarece pontos relevantes quanto às informações equivocadas da população em relação às crianças com deficiência, como o caso do infanticídio praticado por algumas

etnias indígenas. Porém, percebe-se que meios de comunicação, por muitas vezes, veiculam tais informações sem respaldo e com generalizações não condizentes com a realidade de muitas etnias. Imputam aos indígenas visões negativas e os desqualificam, de modo a influenciar depreciativamente o imaginário da população em geral. A autora evidencia a falta de conhecimento sobre a diversidade étnica “[...] o Brasil tem mais de duzentas etnias indígenas, falantes de mais de 180 línguas e seus territórios estão localizados por todo o país, e são muitos diferentes na maneira de pensar de viver e organizar-se social, econômica e politicamente” (BURATTO, [s.d.], p. 6).

A dissertação de mestrado de Vânia Pereira da Silva Souza (2011) contribuiu para a produção acadêmica sobre o tema, pois produziu literatura sobre as representações sociais da deficiência; para isso, focalizou as crianças kaiowá e guarani com deficiência e o acesso aos direitos fundamentais, como a saúde e a educação. Essa pesquisa resultou em dados relevantes para a discussão sobre a (in)visibilidade das crianças com deficiência nessas culturas indígenas.

Souza (2011) apresenta, em seu estudo, os indicadores sobre o quantitativo de incidência de deficiência entre os povos indígenas Kaiowá e Guarani e aponta: “[...] redução do território, as condições precárias de vida, habitação e meio insalubre, falta de alimentação e escassa prevenção e atenção à saúde, são fortes indicadores para produção de deficiência entre os povos indígenas estudados” (SOUZA, 2011a, p. 36). A autora nos revela que

[...] nos estudos e pesquisas, levantados, sobre as etnias Kaiowá e Guarani, relatos de pessoas com deficiência são praticamente inexistentes. Na verdade, quase não se encontrou nada sobre o assunto nesses trabalhos etnográficos, históricos ou sociais. No entanto, não é de todo ausente. Alguns indícios foram percebidos. (SOUZA, 2011a, p. 46).

Ainda nesse estudo, Souza relata sobre as crianças indígenas com deficiência e menciona suas descobertas ocasionadas pela pesquisa com os membros das etnias pesquisadas, os professores da licenciatura indígena da UFGD – *Teko Aradu*, os pais e cuidadores, e os relatos de profissionais da saúde (médicos, enfermeiros e agentes de saúde). Citam-se os principais registros (SOUZA, 2011a, p. 48):

- A deficiência como um fenômeno novo nas aldeias;
- Partos realizados em hospitais;
- Melhores condições de sobrevivência: melhor nutrição e acesso aos serviços de saúde para a gestante e a criança;
- Atualmente, não há a eliminação da criança com deficiência. Há indícios que, no passado, crianças com defeitos visíveis eram sacrificadas;

- As causas para que a criança nasça com deficiência: Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST); Toxoplasmose; a ingestão de medicamentos abortivos, bebidas alcoólicas, drogas;
- Aumento do número de indígenas com deficiência nas aldeias e nas escolas devido ao acesso à educação e aos benefícios sociais;
- Principais preocupações: dos pais e cuidadores – cuidar e tentar garantir a sobrevivência das pessoas com deficiência; dos profissionais da educação – dúvidas sobre como trabalhar com a educação escolar das crianças com deficiência.

Dentre os achados, segundo Souza (2011), destaca-se a concepção de deficiência como um fenômeno novo nas aldeias. Os participantes da pesquisa mencionaram que esse fenômeno ocorre devido a doenças adquiridas pela mãe (antes ou durante a gestação) e à ingestão de medicamentos, drogas lícitas ou ilícitas durante a gestação. Souza apresenta o olhar das lideranças e dos idosos indígenas sobre a deficiência na cultura kaiowá e guarani, que revelaram:

Há muitos anos atrás já existia deficiente. A criança que nasceu deficiente, não aquela cabeça grande [hidrocefalia], mas sim parálítico, que não andava. Essa criança crescia assim mesmo. Mas eu não posso falar sobre cabeça grande porque eu nunca vi, sem braço também eu nunca vi se nasceu ou não. Olha, a tribo Kaiowá, quando [nascia] essa criança deficiente [referindo-se à criança com o lábio-leporino], se trata ele como... ele vem de outro jeito... de tribo, não é tribo, mas é assim, o Kaiowá fala assim: “É outro deus que manda [envia] ele”. Então aquele que tem coisa na boca, então fala que o deus dele não é aquele. Mas o aleijado que não anda, aquilo é algum problema de desobediência do pai ou da mãe. E agora esse coisa na boca que tem é outro deus. É o Kaiowá chama ele de Macuêi. Tinha também... a criança deficiente louco, assim meio... assim meio doído da cabeça tinha também, mas tudo esse... ele fala de... é assim... a pessoa certa não... O Kaiowá fala que ele tem outro deus, não é esse deus que manda em pessoa certa. [Na língua Kaiowá, quais são os nomes dessas deficiências?] Deficiente tudo esse aqui ele chama ele de macuêi, nanhandeva, nanhandeva... quer dizer que não pertence a nós, é de outra pessoa. [E como as pessoas lidavam com estas crianças deficientes?] Tem muito tipo de deficiente. Então, a criança que nasce muito feio, deficiente como o branco fala, o... fala muito feio [...] (SOUZA, 2011a, p. 55).

A autora, ao analisar as narrativas, identifica opiniões diferentes e pondera que as crianças com características visíveis de sua deficiência não sobreviviam, enterravam-se ao nascer. Enquanto as crianças que não apresentavam características sobreviviam, porém não pertenciam àquela etnia, sendo enviadas por outros deuses (SOUZA, 2011a). Em síntese, Souza argumenta que a cosmovisão está ligada ao envio de crianças com deficiência, ou seja, “[...] a deficiência está ligada ao deus a quem a criança pertence, isto é, este a envia para a Terra, já que é o dono de todas as crianças com aquela deficiência” (p. 56).

O estudo desenvolvido por Coelho (2011) para a elaboração da sua dissertação de mestrado possibilitou visualizar a situação do indígena surdo em seu contexto sociocultural. A

pesquisa apresenta relatos de familiares sobre os modos de lidar com o indígena surdo pertencente ao grupo. Coelho nos apresenta as concepções acerca da surdez na cultura indígena guarani-kaiowá, sob o olhar da comunidade, profissionais indígenas da educação e dos familiares (pais e responsáveis). Segundo Coelho (2011, p. 76-77), os relatos desvendam a presença de crenças em relação ao nascimento de crianças com deficiência, ocasionadas por: entidades metafísicas; fatores extrínsecos; natureza divina e comportamental; crenças mitológicas e culturais; e, por fim, conclui que “essas diferentes explicações (sobre a presença das crianças com deficiência na aldeia) evidenciam as influências de outras culturas na elaboração do conjunto de crenças dos indígenas” (COELHO, 2011, p. 78).

Coelho (2011) revela a concepção sobre a surdez na cultura guarani-kaiowá e destaca a presença da cosmovisão indígena nos relatos dos participantes da pesquisa. São crenças que evidenciam a invisibilidade dos indígenas surdos, seja pela indiferença ou pelo próprio preconceito. Segundo a autora, as relações são marcadas pela oralidade e pondera, a partir das considerações do antropólogo Bartolomeu Melià, que o não falar para o povo Guarani significa não conseguir viver bem e complementa: “[...] 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’” (COELHO, 2011, p. 75).

Em relação às pessoas surdas, Coelho realizou sua pesquisa nos municípios de Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos, e detectou a interação da pessoa surda com seus familiares, comprovando a limitação no acesso às informações orais por não possuírem uma língua convencionada.

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. [...] 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. (COELHO, 2011, p. 81).

A autora ratifica a limitação dos conhecimentos e informações repassadas aos indígenas surdos, devido à comunicação incipiente entre os membros da família e no convívio social da pessoa surda.

Destarte, pretende-se dar prosseguimento a esses estudos, agora nas comunidades indígenas de Dourados, MS, as quais estão em interação próxima com o macro e o

mesossistema urbano, a fim de se observar e analisar as formas de interação, comunicação e inclusão a partir das interações familiares.

3 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo aborda os conceitos essenciais dos estudos culturais, como cultura, surdez como diferença linguística, cultura surda, identidades, hibridização e o processo de comunicação da pessoa surda na família, na escola e o bilinguismo. Para a compreensão das inter-relações ocorridas nos contextos familiar, escolar e comunitário, geradoras do desenvolvimento humano, o estudo fundamenta-se nas proposições ecológicas de Bronfenbrenner (1996), no sentido de priorizar os ambientes naturais de participação da criança indígena surda e analisar a constituição do Ser-índio e Ser-Surdo nas formas de interação, comunicação e inclusão na família e escola. Apresenta, ainda, o caminho investigativo percorrido neste estudo: os sujeitos da pesquisa, as etapas e os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

3.1 Elementos conceituais

A discussão sobre culturas, culturas indígenas, culturas surdas e a surdez como diferença linguística remete-nos a um terreno escorregadio: encontramos-nos num momento de trânsito, no qual a educação indígena e a educação especial começam a dialogar, produzindo figuras estranhas, complexas, de diferenças, de identidades muitas vezes silenciadas no passado e no presente, no interior e exterior das famílias, escolas e comunidade. É nesse movimento exploratório do interior e exterior, do lado de cá e do lado de lá, nos processos de in/exclusão familiar e escolar que esta investigação se situa.

Nesse sentido, busca-se focalizar as formas de comunicação e interação da criança indígena surda nos processos produzidos na articulação das diferenças culturais e linguísticas nas Aldeias Bororó e Jaguapiru do município de Dourados, MS. Busca-se, nesses entrelugares, conhecer como se comunicam e se incluem essas crianças indígenas surdas, quais as estratégias de subjetivação – singular e coletiva, como a família e escola criam novos signos de identidade, lidam com a situação inusitada em termos de posturas de acolhimento, de negação, de colaboração ou contestação diante da diferença da surdez nessas comunidades.

Para tanto, recorre-se a alguns conceitos dos Estudos Culturais: culturas, processo de hibridação, identidades, bilinguismo e interculturalidade, e os interstícios sociais. A partir da reflexão sobre esses elementos conceituais, propõe-se conhecer os espaços de negociação e o diálogo intercultural presente ou não no processo de in/exclusão da criança indígena surda na família e escola. Segundo Hall (2003; 2006), esses espaços de negociação consistem em uma

tentativa de negociar os significados de uma cultura com outras tradições que compartilham o mesmo espaço.

Inicialmente, apresenta-se o conceito de cultura como “[...] um território de diferenças que precisa de permanentes traduções” (BHABHA, 2010, p. 122). Cabe, então, ao pesquisador, alguém que não pertença ao meio, realizar as interpretações culturais cabíveis.

Em outro estudo, Santos (2004, p. 23) menciona duas concepções básicas de cultura: “a primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo”.

Assim, este estudo apoia-se nas concepções básicas de cultura enquanto território de diferenças, considerando os aspectos da realidade social e os conhecimentos específicos de um grupo étnico que podem ser identificados, analisados e interpretados. Portanto, pensar em cultura, no presente, distingue-se do pensamento cultural do passado, em virtude das contínuas transformações vividas, ou seja, a experiência propiciada pelos contatos com outros grupos sociais favorece também o contato com outros tipos de cultura. E, com a globalização, esses contatos se intensificaram, de modo que não se pode falar em “cultura pura ou autêntica”. Fala-se em “processos de hibridação” (CANCLINI, 1997). Canclini (1997) entende por hibridação o modo como os processos socioculturais, com suas práticas isoladas, se combinam para gerar novas práticas. A fim de se compreender como os processos de hibridação estão presentes em todas as sociedades, recorre-se às proximidades geográficas, como exemplo de contatos contínuos, entre culturas e grupos diferenciados.

Então, considera-se que “estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações” (CANCLINI, 1997, p. XXIV). Neste caso, formas de interação e comunicação da pessoa surda em seus ambientes. Para isso, “o primeiro passo numa ecologia comparativa do desenvolvimento humano exige uma descrição e análise sistemáticas dos ambientes em que ocorre o desenvolvimento”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 132).

Bronfenbrenner (1996) afirma que uma investigação ecológica é realizada em ambiente natural, envolvendo objetos e práticas da vida cotidiana, sendo a validade ecológica apenas objetivada, entretanto nunca obtida. Com isso, o autor esclarece “todavia, quanto mais nos aproximarmos dela mais claro será o entendimento científico da complexa interação entre o organismo humano em desenvolvimento e os aspectos funcionalmente relevantes de seu meio ambiente físico e social” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 27).

Em relação às crianças, o autor menciona a capacidades que elas têm de estabelecer relações interpessoais, o que, por sua vez, reflete-se em sua participação ativa no meio, de modo a modificá-lo e aumentar sua estrutura e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996). E aponta, também, a cultura familiar e a escola como ambientes com responsabilidade primária por preparar os jovens para a participação efetiva na vida adulta.

Essas relações interpessoais colaboram para o desenvolvimento e comportamento da criança, assim definidos por Urie Bronfenbrenner (1996) como uma díade que consiste em constituir um contexto crítico para o desenvolvimento e serve de base para estruturas interpessoais maiores. A díade é estabelecida quando duas pessoas prestam atenção na prática ou participam da atividade uma da outra. O autor atribui à díade “[...] como o bloco construtor básico do microsistema” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

Um microsistema, como é chamado por Bronfenbrenner (1996), corresponde a um ambiente imediato contendo o sujeito. “Os fatores de atividade, papel e relação interpessoal constituem os elementos, ou blocos construtores, do microsistema” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19). Trazendo esses conceitos para a forma de organização social das comunidades Guarani e Kaiowá conforme Pereira (2011) e Benites (2009, p. 21), há um modo de ser próprio dessas comunidades constituído pelas tradições, por estratégias políticas e educativas constituídas nos fogos familiares e na composição das parentelas (famílias extensas).

Bronfenbrenner define outros ambientes, dentre eles um mesossistema, que é formado pela inter-relação entre dois ou mais ambientes, dos quais a pessoa desenvolvendo participa ativamente (relações familiares, escola, comunidade, entre outros); já um exossistema consiste em ambientes nos quais ocorrem eventos que interferem e influenciam aquilo que acontece no ambiente imediato do sujeito; e, por fim, o macrossistema, um encaixe de sistemas de ordem inferior que “[...] é considerado como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8).

Estudos de Pereira (2011, p.84) indicam que pensar a socialização das crianças nas culturas kaiowá e guarani exige matizar a heterogeneidade das figurações em seus módulos organizacionais com dimensões escalonadas de ordem de grandeza, buscando identificar, em cada caso particular, como as práticas e valores instituem características próprias e exclusivas à socialização das crianças. Para o autor, há recorrência entre os módulos organizacionais como os fogos familiares, as parentelas e as comunidades. Ele afirma que o fogo doméstico pode ser visto como verticalidade entre homem e deuses, e que há uma tentativa da esfera humana de reproduzir o modo de existência divina. Esse esforço é entendido como um

testemunho de continuidade entre o mundo dos deuses e heróis míticos e o dos homens, princípio difundido e plenamente aceito por todos os fogos e parentela como moralmente válido.

De forma semelhante, os mitos e cantos xamânicos narrados durante as cerimônias religiosas públicas ou em caráter mais privado e familiar, como forma de transmitir conhecimentos às crianças, fazem referência à morada dos habitantes em espaços celestes, o estilo de suas habitações e as formas de sociabilidade desenvolvidas entre familiares, crianças e entre os fogos relacionados. Mitos e cantos são entendidos como formas de comunicação do exemplo deixado pelos deuses e que devem ser seguidos pelos humanos e transmitidos pelas gerações (PEREIRA, 2011, p.85). Nos alerta o autor que as interpretações dos fenômenos da ideologia e da religião não são homogêneas; esses mitos e narrativas de conteúdos morais aparentemente fixos podem orientar condutas que comportam certa mobilidade e ou legitimar processos de diferenciações.

Retomando o objeto deste estudo, as atenções se direcionam ao micro e mesossistemas, em que a pessoa efetiva a sua participação. O autor declara que os sistemas micro, meso e macro estão integrados e se estabelecem em uma dada cultura ou subcultura, revelando o respeito à cultura familiar e ao papel da família para o desenvolvimento da criança.

Quanto às relações sociais, o antropólogo José Luiz dos Santos aborda a questão da relatividade e menciona que, ao relativizar os critérios culturais quando deparados com a história concreta, retrocedemos às comparações e às hierarquizações, resultantes das relações de dominação.

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isto é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas. (SANTOS, 2004, p. 19).

O autor nos convida a refletir sobre a diversidade cultural, como sendo um elemento integrante das relações sociais do país. Assim como, também, menciona as diferentes maneiras de viver atribuídas à diversidade cultural, sendo possível estudar suas razões e colaborar para com o rompimento do preconceito e outras formas de intimidação e exclusão de certos grupos sociais.

As constantes mudanças ocorrem, segundo Bauman (2005), de acordo com os processos culturais, as hibridizações entre a cultura indígena e não indígena, as identidades indígenas e surdas que se constituem de forma dinâmica e flutuante.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Bauman (2005), ao afirmar que as identidades são “flutuantes”, nos convida a refletir sobre as nossas próprias escolhas e sobre as influências que sofremos pelas pessoas que estão ao nosso entorno. Cabe a cada um estabelecer prioridades diante das posições e negociações apresentadas.

Em relação ao pertencimento, o autor menciona que “o ‘pertencimento’ teria perdido o seu brilho e o seu poder de sedução, junto com a sua função integradora/disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão” (BAUMAN, 2005, p. 28). Nem sempre o pertencer significa sentir-se integrado ao meio, pois poderá haver exclusões, mesmo pertencendo-se a um determinado grupo. Então, no caso de uma cultura pautada nas tradições orais, hipoteticamente reflete-se sobre a questão singular da criança indígena surda nessa comunidade tradicional, questiona-se a constituição identitária do sujeito surdo acerca de sua cultura indígena e seu pertencimento à família, à escola e à comunidade. De que forma essas relações se estabelecem?

Seguindo essa linha de pensamento, ao dialogar com outro autor a respeito de identidade, Stuart Hall (2006) argumenta que as identidades modernas estão fragmentadas, devido às formas pelas quais somos interpelados de acordo com o nosso contexto cultural. O que se pode observar nas dúvidas e questionamentos apresentados pelos pais e professores indígenas, quanto ao status do surdo e sua forma de participação no grupo nativo.

Esse processo de hibridização e a busca da afirmação da identidade e cultura ocorreram historicamente com o grupo de surdos não oralizados⁹ no Brasil. Para Gladis Perlin (1998, p. 56), “a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual”. A autora menciona, também, que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual” (PERLIN, 1998, p. 57).

⁹ Trata-se de pessoas surdas que frequentaram a escola que tinha a filosofia educacional – Oralismo ou Filosofia Oralista – que se restringia à língua oral como única forma de comunicação para o surdo, na tentativa de reabilitá-lo e conduzi-lo à normalidade (ouvinte).

Perlin (1998) assume que “o surdo tem *diferença* e não deficiência [...]” (PERLIN, 1998, p. 56) e que a preocupação gira em torno da diferença e da diversidade para definir as especificidades da pessoa e da cultura surda. Mesmo que essa reflexão não dê ênfase à deficiência, não se pode negá-la, mas Skliar (1998) constata que a diferença aqui revelada é marcada pela visibilidade política.

O autor configura a surdez como uma diferença e alerta que essa diferença está ancorada em “[...] uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas ente os surdos” (SKLIAR, 1998, p. 13).

Para se compreender a identidade e a cultura surda, os conceitos são fundados na construção dos sentidos a partir da visualização. Assim, “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. Essa diferença que separa a identidade surda e a identidade ouvinte [...]” (PERLIN, 1998, p. 54). Apresenta-se tal definição a fim de se situar os pontos de vista em relação às particularidades da pessoa surda, porém alguns surdos podem não se identificar com as experiências eminentemente visuais.

De um lado, o presente estudo não se propõe a enquadrar o surdo em uma identidade ou cultura surda única ou fixa, mas pretende problematizar as suas relações com outras culturas e as modificações contínuas dessas identidades. De outro lado, Rachel Sutton-Spence (2006) nos revela a figura do “ser surdo”:

O “ser surdo” (*deafhood*) é o processo por meio do qual a população surda descobre e desenvolve sua identidade surda, enquanto parte de uma comunidade visual coletiva. Enquanto a “surdez” (*deafness*) é um estado de ser que é determinado audiológicamente e pode ser construído de maneira fundamentalmente negativa, “o ser surdo” é um processo ativo de pertencer a um grupo cultural linguístico e é, em última instância, uma jornada positiva de descoberta. (SUTTON-SPENCE, 2006, p. 340).

A autora argumenta, em seu artigo, que a produção/apresentação de imagens positivas da experiência surda contribui para uma identidade positiva, atribuída ao “ser surdo”. Com isso, apresenta-se uma definição pertinente à visual pós-moderna, que enfatiza o sujeito e suas possibilidades, seu processo de abertura e descoberta.

Sutton-Spencer (2006), Lopes e Veiga-Neto (2010) ressaltam que o “ser surdo” cinge as experiências do próprio *ser*, e sua relação no mundo, vivida coletivamente, porém percebida individualmente.

Lopes e Veiga-Neto (2010) realizaram uma análise em relação aos marcadores culturais surdos, os quais fazem parte das condições que definem os marcadores, o espaço, o tempo e a disciplina escolares. Em relação ao presente estudo, pauta-se no fato de que “[...]”

marcadores oriundos de uma visão antropológica da surdez inscrevem-na no campo das invenções e das compreensões culturais [...] na ordem da cultura, inscrevem-se a **contingência, a intencionalidade, a identidade e a luta**” (LOPES ; VEIGA-NETO, 2010, p. 122-123, grifos dos autores). Com isso, direciona-se o estudo aos atores sociais, pois “Ter o próprio surdo como **o outro** significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente, capaz de informar, àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição **ser surdo**” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 121, grifos dos autores).

Seguindo uma reflexão que aponte os caminhos existentes no processo de inclusão da criança indígena surda na família e escola, outra questão vem sendo discutida, tanto nos processos culturais das línguas indígenas quanto na constituição linguística das línguas de sinais, o bilinguismo. Nesse sentido, Melià (1979) aponta que a educação bilíngue voltada para a comunidade indígena é marcada pela realidade da diglossia; entretanto, o autor indica quais são as condições que favorecem tal aplicabilidade:

O bilinguismo pode dar-se em um indivíduo, cujas condições culturais e sócio-econômicas se correspondam perfeitamente nas duas sociedades e nas duas culturas, onde ele fala as duas línguas [...] Pensar que o modelo é aplicável aos indivíduos de uma comunidade indígena, não só tomados individualmente, mas também em grupo, é desconhecer a realidade sócio-linguística na qual o índio se desenvolve e vai se desenvolver. (MELIÀ, 1979, p. 87).

Essas ponderações do autor são essenciais para pensarmos como pode se dar o processo do bilinguismo na cultura indígena do surdo. O autor enfatiza que, para uma educação bilíngue que atenda às especificidades do índio, deve-se respaldar o ensino de uma nova língua, sem detrimento da outra, através do “paralelismo” propiciado pela relativa separação de áreas. Assim,

[...] a área dos chamados estudos sociais, nos quais entrariam a mitologia, a organização social, a história do povo indígena, a que deveria entrar na alfabetização inicial e continuar com pelo menos os mesmos tempos e intensidade em todo o desenvolvimento do ensino bilíngue. A área dos ensinamentos técnicos poderia se desenvolver preferentemente na língua nacional. (MELIÀ, 1979, p. 89).

Goldfeld (2002) retoma a discussão sobre o bilinguismo e o biculturalismo, de modo a informar que os dois nem sempre se manifestam em um mesmo indivíduo. A autora apresenta alguns exemplos que marcam tal afirmação. Uma pessoa que não aprendeu a língua materna de seus avós, mas tenha convivido e internalizado os aspectos culturais da comunidade que utiliza essa língua é considerada bicultural. Enquanto, ao contrário, aprende a língua, mas não tem contato com o contexto cultural, é considerada bilíngue e não bicultural.

Os autores Robertson e Ramírez (2009) apontam o enfoque bilíngue para a educação de surdos

[...] *reconoce a la persona sorda y su diferencia y asume que ellos son miembros de un grupo social que tiene una cultura que le es propia. Propone el aprendizaje de la lengua de señas y de la lengua oral, cada una en su especificidad, esto es el bilingüismo. Esta propuesta considera a la lengua como un medio importante para el desarrollo de los sordos en todos los ámbitos del conocimiento y de la comunicación. Es decir, reconoce el rol que la lengua de señas juega como base fundamental del pensamiento así como también del desarrollo cognitivo y social.* (ROBERTSON; RAMÍREZ, 2009, p. 225).

Embora esses avanços conceituais, Robertson e Ramírez (2009) afirmam que a filosofia Oralista ainda domina a educação de surdos, no Chile. Entretanto, apresentam uma reflexão quanto às práticas educacionais que conferem aos surdos uma oportunidade de êxitos acadêmicos. Os autores recomendam que *“Una propuesta de educación bilingüe para las personas sordas se fundamenta en estudios socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionales y lingüísticos relacionados con la cultura y la identidad de la persona sorda”*. (ROBERTSON; RAMÍREZ, 2009, p. 226). Complementando, Robertson e Ramírez (2009), assim como Goldfeld (2002), marcam a educação bicultural bilíngue fundamentada no respeito à cultura e aos valores da comunidade surda.

Outro conceito importante para a discussão sobre as diferenças culturais e linguísticas é o “interstício social” ou o “entrelugar” (BHABHA, 2010) entendido como espaço de diálogo, com permanentes negociações nos locais e entre as fronteiras culturais. A relação entre família e criança surda e a relação escola e pessoa surda configura-se como um interstício social, pois se busca identificar meios comunicativos e interativos desenvolvidos entre eles que possibilitem à criança indígena surda interagir no contexto familiar e escolar.

Pontua-se a relação entre família e criança surda devido ao foco desta pesquisa, e para melhor se refletir e dialogar com o objeto de estudo, buscou-se na literatura alguns trabalhos que poderão ajudar nesta reflexão.

[...] Os surdos conseguem adquirir uma competência na linguagem, principalmente pela Língua de Sinais, permitindo que eles tenham um desenvolvimento como o de qualquer outra criança, em todos os aspectos: linguísticos, emocionais, sociais e cognitivos. (SILVA, 2003, p. 96).

Rossi (2003) já mencionava a dificuldade em se aproximar uma mãe de seu filho surdo, entretanto ela nos apresenta a brincadeira como um elo capaz de aproximar mãe e filho. Porém, a autora comenta a dificuldade em estabelecer comunicação entre a criança surda e sua família ouvinte. “Constatamos, sempre, tanto na teoria como na prática, a dificuldade de se construir e/ou reconstruir uma interação comunicativa com a criança surda, sendo este o maior conflito dentro das famílias ouvintes que têm filhos surdos” (ROSSI, 2003, p. 100).

A brincadeira, com o passar dos anos, foi se transformando assim como os comportamentos, os valores, os costumes, e as formas de pensamentos se

transformam de acordo com as necessidades da sociedade e da natureza. Desse modo, a criança conhece e interioriza a sua cultura pelas interações sociais. (ROSSI, 2003, p. 104).

Percebe-se que a interiorização cultural depende das interações sociais vividas pela criança surda, ou seja, as experiências vivenciadas foram capazes de repassar para a criança surda as convenções que regem o grupo em que ela está inserida.

Segundo Goldfeld (2002), de acordo com a filosofia do bilinguismo, as famílias de crianças surdas devem aprender a língua de sinais, porém ressalta-se que a aprendizagem é difícil e demorada e, hipoteticamente, os pais não conseguirão tornar-se biculturais. Tornarem-se biculturais dependerá do grau de convívio que eles estabelecerem com a comunidade surda.

A relação entre criança surda e pais ouvintes é complicada e envolve a discussão em torno da língua materna [...] Outra situação que complica essa relação é o fato de o bilinguismo considerar muito importante a separação das línguas, ou seja, os pais devem apenas falar em português ou em Libras com seus filhos. Isso é muito difícil, pois os pais demoram para aprender a língua de sinais e a criança nova ainda não compreende a língua oral, portanto, a tendência é os pais misturarem as línguas para que consigam comunicar-se, mais ou menos, como fazem os profissionais da Comunicação Total. (GOLDFELD, 2002, p. 114).

Na cultura ocidental, ressalta-se que:

Em nossa cultura, a primeira forma de socialização é a primária, experimentada pelo indivíduo a partir de seu nascimento e realizada dentro de seu grupo familiar, o primeiro mediador entre indivíduo e sociedade, por intermédio do qual ele aprende a perceber-se e situar-se. Mais tarde, em sua socialização secundária, o indivíduo vai interiorizar os conteúdos específicos determinados pelas necessidades de sua cultura. (LUCHESE, 2003, p. 111).

A autora contextualiza a socialização familiar na cultura ocidental; entretanto, pode-se analisar esse fenômeno em outras culturas, especialmente na cultura indígena guarani-kaiowá aqui focalizada.

Ao mencionar a comunicação social do sujeito, Vinha (2004) apresenta formas de comunicação da etnia Kadiwéu, em que destaca a imitação de aves e animais, utilizada em matas, em longas distâncias, a fim de manter um canal comunicativo entre os Kadiwéu; informa que esta forma de comunicação inicialmente era uma estratégia de treino, em que os guerreiros pudessem reproduzir sons variados, e que ainda hoje é repassada para os mais jovens da comunidade indígena. Chamorro (2008) introduz a ideia de que o corpo humano reflete a produção cultural, pois o corpo revela tanto a singularidade pessoal do sujeito como também tudo o que caracteriza seu grupo social.

A exposição sociocultural nos permite pensar hipoteticamente que todos os sujeitos ouvintes ou surdos refletem as características do seu grupo social e, embora exista a diferença

linguística, a criança surda participa das experiências visuais apresentadas pela família e comunidade a que pertence. Percebe-se que a educação indígena compartilha, entre os seus sujeitos, as tradições e costumes que são repassados assistematicamente, com predominância da língua guarani.

Na cultura ocidental, Luchesi (2003) reflete sobre a questão da complexidade da sociedade capitalista, que expõe a criança precocemente ao contato com o processo de socialização secundário. Contudo, a autora afirma que tal evento não diminui a importância da família no desenvolvimento da criança.

A comparação entre a sociedade indígena e a não indígena nos revela a oscilação entre o intenso contato com a família na cultura indígena e a prematuridade da criança não indígena com o processo ensino-aprendizagem formal e sistematizado. Em relação à criança surda, tanto na cultura ocidental quanto na cultura indígena, supõe-se a exposição às experiências visuais e à língua de sinais.

Goldfeld (2002), Robertson e Ramírez (2009) e Skliar (1998) confirmam que as crianças surdas devem ser expostas à língua de sinais desde a tenra idade, devido à potencialidade na aquisição da língua de sinais, para que interajam com seus pares – a comunidade surda.

Luchesi (2003) realizou um estudo propiciando a “voz ao sujeito”, no caso, histórias vividas e narradas por surdos. Com essa pesquisa, concluiu que:

As histórias, embora marcadas pela singularidade de cada família, trazem o caráter cultural mais geral que atribui sentido para a deficiência auditiva do filho – ser diferente por não ouvir, apresentar dificuldades para falar e ser considerado menos capaz por não ouvir e não falar. (LUCHESE, 2003, p. 113).

A autora discute o sentido de ser surdo para as famílias e o impacto desse fenômeno para o processo de comunicação e desenvolvimento:

[...] o grupo familiar tem como responsabilidade não só transmitir normas e valores socialmente aceitos, como também oferecer um ambiente propício para que a criança tenha condições de constituir-se como pessoa. Isso significa experimentar reações às dificuldades, frustrações e alegrias que capacitam a criança a experimentar as limitações que o mundo lhe impôs e que favorecem o seu desenvolvimento, segundo suas particularidades. (LUCHESE, 2003, p. 113).

A autora enfatiza a importância do caráter cultural envolvido no processo de interação e comunicação. O que nos leva a refletir sobre como se dá esse discurso numa sociedade indígena kaiowá e guarani, onde a palavra e a fala são elementos centrais para a constituição do sujeito indígena e para a transmissão cultural desse povo na constituição do sujeito.

Luchesi (2003) revela que tais experiências possibilitam que a criança aprenda a lidar “[...] com suas falhas e seus êxitos [...]” (LUCHESE, 2003, p. 114).

[...] a identidade não é um processo unilateral, mas fundamentado em um movimento dialético entre a identificação dada pelos outros e a auto-identificação, construída com base nas ações dos outros e nas próprias possibilidades. Dessa forma, confirma-se a ideia de que a identidade é um processo singular para cada indivíduo, que pode realizá-lo de maneira criativa ou não, conservando-a ou modificando-a. (LUCHESE, 2003, p. 114).

Para isso, a autora reafirma a movimentação dialética ancorada nesse processo identitário singular, em que não se estabelece uma linearidade entre os sujeitos, independentemente das diferenças culturais e linguísticas.

Este estudo procura articular a concepção de cultura indígena e cultura surda, entendidas como fatores que estão além da diversidade cultural, como expressão e modo de ser de um povo, e a surdez como diferença linguística. As análises terão como ponto de partida e de chegada a orientação ecológica de Bronfenbrenner (1996) com o entendimento sobre a interdependência entre o micro e o mesossistemas de que a criança indígena surda participa e a importância de suas inter-relações pessoais para a constituição do Ser-índio e Ser-Surdo no contexto das culturas envolventes.

3.2 O caminho investigativo

Apresenta-se aqui a descrição das etapas deste estudo, a fim de se organizar a pesquisa, desde a fase exploratória do estudo até o diálogo entre os dados empíricos e a literatura.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, a fim de se obter um contato direto com os materiais disponíveis, como livros, bancos de teses, periódicos, apoio eletrônico e outros, em relação ao tema abordado. Para as autoras Marconi e Lakatos (2010, p. 57), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas”. A pesquisa bibliográfica possibilitou a elaboração do estado do conhecimento sobre a temática, proporcionando novos questionamentos e direcionamentos para se refletir ao longo desse estudo.

Em relação à pesquisa documental, foram realizados o levantamento e leituras de documentos oficiais nas diferentes esferas, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005); um livreto explicativo sobre os direitos das pessoas com

deficiência, elaborado pelos acadêmicos das etnias Guarani e Kaiowá que cursam a licenciatura indígena Teko Arandu – oferecido pela UFGD; diretrizes estadual e nacional sobre a educação escolar indígena e a educação especial. Também, observou-se, no documento “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), a garantia da interface da educação especial na educação escolar indígena, a primeira referência nesse sentido.

Através da pesquisa etnográfica, Caria (2003) nos ensina que a etnografia possibilita a compreensão do objeto, a partir do *viver dentro*, uma vivência materializada no registro em diário de campo, a partir da observação participante.

O dentro e fora é fonte de conhecimento acrescido por que provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que provoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como componente nos *saberes-pensar de fora*, mas, ao mesmo tempo mostra ser incompetente nos *saberes-fazer de dentro*. (CARIA, 2003, p. 13).

Localizo-me como pesquisadora de fora e professora-intérprete de Libras que vivencia a comunicação de pessoas surdas na escola indígena desde 2006. Nesse sentido, Caria (2003) nos alerta sobre as tensões existentes e nos ensina que a interculturalidade ocasionaria a reflexão sobre a cidadania e o desenvolvimento de uma ciência da ciência nos contextos sociais diferenciados. Assim, Geertz (2008) nos chama a atenção sobre a tarefa do pesquisador frente à outra cultura:

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana. (GEERTZ, 2008, p. 19).

Para isso, indicamos os ambientes frequentados pela família indígena com sua criança surda como o lócus da pesquisa, dentre: as casas de três famílias indígenas que apresentam crianças surdas sob suas responsabilidades, residentes nas Aldeias Bororó e Jaguapiru; uma escola municipal que atende aos alunos indígenas surdos, pertencente à Missão Caiuá; e duas escolas municipais indígenas localizadas na Aldeia Bororó, no município de Dourados, MS. A descrição desses ambientes foi possibilitada pelas anotações no diário de campo (instrumento utilizado em todas as etapas dessa pesquisa), por meio da observação participante e pelo

memorial da convivência da pesquisadora nos ambientes estudados (Etnografia Retrospectiva, segundo o professor José Manuel Filipe).¹⁰

Por meio da observação participante, o pesquisador tem a oportunidade de integrar-se ao grupo, a fim de obter informações; entretanto, esse tipo de observação apresenta dificuldades quanto a manter a objetividade, por aproximar observador e observado. Já as conversas informais possibilitaram captar as informações desejadas, sobre os mais variados assuntos. Com isso, a entrevista menos estruturada e mais flexível “[...] pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). O que não pôde ser visualizado ou registrado foi coletado através das entrevistas.

Segundo Manzini (2003), as entrevistas semiestruturadas devem contemplar um planejamento prévio, a fim de contemplar os objetivos delineados na pesquisa.

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem. (MANZINI, 2003, p. 11).

Seguindo os direcionamentos do autor, antes de ir a campo, criaram-se dois roteiros de entrevistas: um que contemplava as questões pertinentes ao ambiente familiar e outro que investigava os interesses inerentes ao processo de in/exclusão na escola. Assim, os roteiros passaram pela apreciação dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e a discussão possibilitou a análise, correção e adequação dos mesmos. Acrescenta-se que a decisão final sobre a estruturação dos roteiros passou pelo julgamento da professora indígena que colaborou com a pesquisa como intérprete da Língua Guarani, para adequação da linguagem e comunicação com as famílias.

Sendo assim, os roteiros para as entrevistas semiestruturadas (ver apêndices) compreendiam: o primeiro focava os conhecimentos pertinentes aos familiares (pai, mães e irmã mais nova), e o segundo era específico para o corpo docente envolvido com o processo de inclusão das crianças indígenas surdas no ambiente escolar (educadores indígenas e professora indígena bilíngue/Libras).

Os roteiros contemplaram alguns objetivos previamente elaborados:

- 1) Compreender como ocorre a comunicação de crianças surdas na família e escola;
- 2) Identificar as facilidades e dificuldades no processo de comunicação e interação;

¹⁰ Professor visitante que conduziu a discussão no GEPEI sobre Etnografia em pesquisa educacional (28/09/2011).

- 3) Apreender as estratégias de comunicação e ações para a efetivação da inclusão educacional/escolarização;
- 4) Analisar a formação dos professores indígenas para a escolarização dos alunos surdos.

Assim, puderam-se realizar as entrevistas, a partir de roteiros destinados aos pais/responsáveis das crianças surdas e aos professores que trabalham ou já trabalharam com as crianças selecionadas.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, seguimos as orientações de Ferreira (2003) sobre como desenvolver uma pesquisa etnográfica com elas. Para isso, a autora recomenda dar a visibilidade às crianças como atores sociais, envolvidas na construção e determinação de suas próprias vidas nos contextos sociais.

Assim, para observar o lugar da criança surda na família e escola, adotamos a postura dos adultos-investigadores diante das crianças-investigadas, os quais “[...] estão no cerne do trabalho de renegociação de papéis e estatutos e da sua sucessiva reconfiguração, tornam a pesquisa etnográfica um processo de reflexividade dual sempre inacabado” (FERREIRA, 2003, p. 165). Essa atitude e reflexão possibilitaram maior visibilidade sobre a presença das crianças indígenas surdas nos espaços familiar e escolar.

Os dados obtidos pelos procedimentos relatados foram sistematicamente registrados em diário de campo, fotos e gravação em áudio. Optou-se por não realizar filmagens, pois a câmera fotográfica e o gravador de áudio provocam estranheza às crianças e familiares indígenas, podendo inibir a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa.

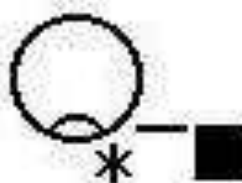
O registro em diário de campo foi utilizado durante todas as entrevistas e após as mesmas, com o intuito de registrar as impressões ao longo das perguntas e depois acrescentar detalhes que não foram anotados. No diário de campo, também foram incluídas as transcrições das entrevistas, de modo a assinalar as falas as impressões do dia da entrevista. “O diário ordena, através do fio narrativo, a dispersão de acontecimentos do dia-a-dia”. (FERNANDES, 2003, p. 26) O registro ordena os sentimentos e as cognições produzidas no contato com o objeto de estudo. Fernandes (2003) menciona o processo de autocontrole para não interferir no registro observacional e refere-se a tais anotações como “documentos privados” e não publicados pelo pesquisador.

Optou-se também, pelo registro fotográfico, que contribui para visualizar as ações, as expressões reveladas pelos “olhares de dentro”. A imagem fotográfica fundamenta-se nos estudos antropológicos de Andrade (2002), pelos quais a visibilidade da análise iconográfica passa a fazer parte das investigações culturais. E deve-se acrescentar que as “[...] imagens

contextualizadas podem trazer para a ciência descobertas inesperadas” (ANDRADE, 2002, p. 120).

A antropóloga salienta que a imagem fotográfica é feita a partir da observação da realidade que está contida em uma determinada cultura, carregada de significados, de fragmentos, que propicia o relato revelador, e complementa, ao anunciar que “a imagem comunga com o texto para nos fazer melhor compreender e elaborar uma análise desses significados” (ANDRADE, 2002, p. 52).

Adota-se, nesta pesquisa, a visão etnográfica de Andrade (2002, p. 121) sobre a arte de fotografar: saber lidar com o próprio corpo e com as emoções desprendidas e para isso “precisa olhar-se, olhares fora-dentro, dentro-fora”. Entretanto, reafirma-se que as fotos não serão expostas nesse trabalho, uma vez que se optou pela escrita de sinais¹¹ para apresentar os sinais/senhas utilizados na comunicação das crianças indígenas surdas com seus familiares. Elegeu-se o uso da escrita de sinais para identificar os olhares fora-dentro no que diz respeito aos sinais de comunicação. Para isso, as imagens fotográficas serão substituídas pela grafia dos sinais/senhas (conhecida como escrita de sinais ou SignWriting), a fim de preservar a identidade dos participantes dessa pesquisa e evidenciar apenas os sinais/senhas selecionados, tendo como critério os sinais/senhas utilizados nos espaços de aprendizagem (casa e escola). Segue abaixo, um exemplo:



¹¹ A escrita de Sinais é a grafia dos sinais da Língua de Sinais. De acordo com Stumpf (2005, p. 268), “como instrumento simbólico, a escrita de sinais pode ser o suporte cognitivo fundamental que está faltando aos surdos para tornar sua educação um processo racional e efetivo”. Disponível em: < <http://www.lume.ufgs.br/handle/10183/5429>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

A grafia do sinal/senha será realizada no programa SW-Edit¹² (editor de textos da língua de sinais), que permite a grafia dos parâmetros fonológicos que constituem o sinal, sendo os principais: Locação (L), Movimento (M) e Configuração de mão (CM). (QUADROS; KARNOPP, 2004). Observa-se também, que a grafia é registrada a partir do ponto de vista expressivo (quem faz o sinal).

Após a realização das grafias dos sinais/senhas haverá uma avaliação especializada de uma juíza experiente (bacharela em Letras/Libras), que analisará os registros aqui apresentados.

Descrever o lócus da pesquisa e a ativa participação das crianças nesses espaços possibilitou a visualização dos interstícios sociais que ocasionam a negociação entre culturas distintas. Para tanto, apoiou-se ainda na investigação ecológica, proposta por Bronfenbrenner (1996), que hipoteticamente pode se dar pela participação ativa na família e escola, da criança indígena surda em desenvolvimento, para a compreensão científica dessas relações no micro e mesossistemas. As relações, as formas de comunicação e interação e as atividades desenvolvidas nos contextos naturais são essenciais para a compreensão da cultura familiar e escolar.

Primeiramente, serão descritos os locais onde estão as casas e as escolas aqui selecionadas, para, no segundo momento, descrevê-las conforme as visitas realizadas e os registros no diário de campo.

Foram selecionadas para a pesquisa as comunidades indígenas que apresentavam, em sua convivência, famílias indígenas de crianças surdas e professores indígenas que já tiveram ou têm a presença de crianças surdas em sala de aula. Durante a pesquisa inicial para o levantamento do número de crianças indígenas surdas no município de Dourados, MS, constatou-se que elas estudam em escolas municipais indígenas da Aldeia Bororó e, também, em uma escola municipal localizada na Missão Caiuá, no município de Dourados, MS.

As Aldeias Bororó e Jaguapiru pertencem à Terra Indígena Francisco Horta Barbosa. Trata-se de aldeias localizadas próximas à zona urbana, porém de difícil acesso, principalmente em dias chuvosos, devido à falta de asfalto; a maior parte dos acessos são estradinhas feitas pelos próprios moradores indígenas. As Aldeias Bororó e Jaguapiru não possuem saneamento básico e nem coleta de lixo, mas dispõem de água encanada que, por algumas vezes, tem o seu abastecimento paralisado. A maioria das casas é de alvenaria;

¹² Trata-se de um software que edita textos da língua de sinais, baseado no sistema de escrita de sinais - *SignWriting*. Desenvolvido por Rafael Piccin Torchelsen e Antônio Carlos da Rocha Costa. Disponível em: <<http://escritadesinais.wordpress.com/2010/09/06/sw-edit-editor-de-textos-para-linguas-de-sinais/>> Acessado em: 17 fev. 2013.

entretanto, no quintal dessas casas encontra-se uma casa feita de sapé (algumas com lona e papelão) e um banheiro externo feito de bambu e lona. Observa-se que os quintais dessas casas estão sempre organizados e com cadeiras de fio ou bancos de madeira à frente da casa, para receber as visitas e tomar tereré.¹³

Segundo o documento intitulado *Diagnóstico situacional das aldeias indígenas de Dourados-MS*, evidenciam-se vários problemas sociais existentes na T.I. de Dourados, dentre eles: “situação de insegurança alimentar, com ingestão inadequada de nutrientes, monotonia alimentar e tendência à diminuição do aleitamento materno. [...] índices elevados de violência, ausência de segurança interna, falta de acesso à educação de qualidade, entre outros”. (SOUZA, 2011, p. 12).

Em relação às escolas visitadas, constata-se que duas configuram-se como escolas indígenas (A e C) situadas na Aldeia Bororó, enquanto a escola B não se denomina indígena; todavia, a presença de crianças, jovens e professores indígenas é considerável e constante. Em todas as escolas visitadas, as rodas de conversas na língua guarani estão presentes no pátio, na quadra de esportes, nos corredores, nas salas de aula, enfim, por todos os lados notam-se elementos linguísticos e culturais. As escolas retratam a estrutura e organização das escolas de cultura não indígena. Mantêm proximidade geográfica com a comunidade atendida, porém aparentemente não apresentam a flexibilidade necessária para os ensinamentos culturais locais. Detecta-se a presença da língua guarani no espaço escolar; alguns professores indígenas são falantes da língua guarani e a usam durante suas aulas para as instruções.

A escola B que não recebe a denominação de indígena atende, quase em sua totalidade, a estudantes indígenas (Segundo as Informações do Entrevistado - SIE). Esta escola está localizada na Missão Caiuá. Observa-se um espaço composto por várias salas de aula, pátio para a realização das refeições e um espaço amplo e verde, quadras poliesportivas e ao redor as casas dos missionários, que fazem um trabalho espiritual de evangelização junto à população indígena da área. Ao lado da escola, há um hospital; ela conta com energia elétrica e água encanada. Embora a escola esteja dentro da Missão Caiuá, os missionários não participaram desta pesquisa.

¹³ Bebida refrescante, preparada a partir de erva-mate e água gelada. Esta bebida apresenta algumas variações no seu preparo. Conheça a história do tereré, bebida que virou patrimônio imaterial de Mato Grosso do Sul. disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/10/conheca-historia-do-terere-bebida-que-veio-patrimonio-imaterial-de-ms.html>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

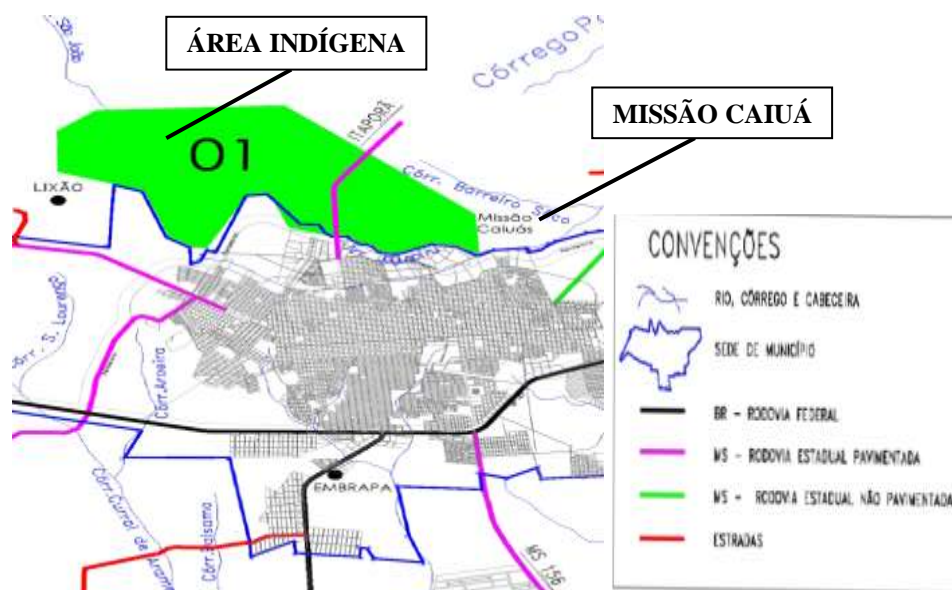
Segundo as informações do entrevistado (SIE), em período de chuva não há aula, pois o acesso fica reduzido devido aos buracos e à quantidade de lama no percurso. Muitas crianças indígenas fazem o percurso casa-escola e escola-casa de ônibus.

Outro lugar visitado foi a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), um lugar atrativo com computadores, brinquedos e materiais didáticos coloridos, além de desenhos e cartazes colados nas paredes de maneira organizada e separados por temas. A sala consiste em um espaço amplo, arejado e com vários recursos pedagógicos e tecnológicos. A organização revela pontos estratégicos do ambiente, para o desenvolvimento das atividades programadas pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação ao AEE para surdos, especificamente, essa SRM conta com o preparo e a disponibilidade de uma professora- intérprete de Libras, para acompanhar as crianças indígenas surdas durante todo o atendimento direcionado a elas. Esta SRM está localizada na escola municipal B situada na Missão Caiuá.

A visita a esta SRM deu-se na tentativa de obter informações pertinentes às crianças surdas que recém ingressaram na escola municipal localizada na Missão Caiuá. Essas informações contribuem para o conhecimento da realidade sociocultural e local das crianças indígenas surdas, que chegam à escola sem uma língua adquirida, apenas sinais caseiros que suprem a necessidade imediata de comunicação no ambiente familiar.

A seguir, o mapa contendo a T. I Francisco Horta Barbosa (Aldeia Bororó e Aldeia Jaquapiru) e a região da Missão Caiuá:

Figura 1 – Mapa com a localização da área indígena e da Missão Caiuá.



Fonte: Recorte do Diário Oficial – ano XIV – nº 3.350. Dourados/MS, 19 de outubro de 2012. p. 35. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/Servi%C3%A7os/Buscanosite/tabid/1132/language/pt-BR/Default.aspx>> Acesso em: 11 fev. 2013.

Num terceiro momento, nos propomos a conhecer o abrigo que acolheu a C₁ (criança indígena surda); o lugar reflete a organização de uma instituição que ampara crianças vítimas de violência doméstica. Entretanto, a diretora do abrigo relata a sua preocupação em acolher uma criança indígena surda e grávida (gestação de risco). C₁, quando questionada sobre o que seria aquele ambiente, ela faz os sinais VER TELEVISÃO;¹⁴ aquele lugar é um espaço destinado para as crianças assistirem à televisão.

Optou-se por uma conversa informal para investigar a vinda e permanência da C₁ naquele abrigo e como foi a recepção das outras meninas acolhidas. A diretora revelou-se receptiva à pesquisadora, permitindo sua entrada no lar e, caso fosse necessário, o agendamento de uma entrevista formal. Apenas com a conversa conseguiram-se as informações pertinentes à chegada e permanência da C₁ naquela instituição.

A diretora apontou sua aflição em “cuidar” de uma menina com gestação de risco, pois alega que o lar conta com mais de 20 meninas, menores de 13 anos. Em relação à etnia, ela nos informou que o abrigo acabara de permitir o retorno ao ambiente familiar de uma menina indígena e afirma que a mesma foi bem tratada e bem quista por todos os funcionários da instituição e pelas menores.

¹⁴ Os sinais são representados pela grafia em caixa alta, pois se trata de uma transcrição de Libras para a Língua Portuguesa.

C₁ foi aceita pelas outras crianças e pelos funcionários, dentre eles destaca-se a “mãe do lar”, uma mulher que exerce a função de mãe, tendo como obrigações os cuidados quando alguém fica doente, a organização do banho para as meninas irem à escola, a orientação e retribuição da obediência com trocas de afeto (este último, uma atitude voluntária). O ambiente é composto por uma casa grande, com muitos quartos, um guarda-roupa com muitas divisórias, uma cozinha e um banheiro espaçosos. Também, observou-se um quarto que é mantido fechado, sendo este de uso exclusivo dos “pais do lar” (compostos por mãe, pai e duas filhas biológicas do casal). Por ser um local de trabalho, essa família tem folgas semanais. Ao lado, funciona a administração do lar e, no fundo da casa, uma lavanderia. Observou-se um quintal grande, com um parque de areia e uma área com mesas e cadeiras de madeira.

Todas as meninas foram acolhidas nessa família substituta temporária, que garante o cotidiano: refeições, colaborar com a ajuda às mais novas, frequentar a escola; nos finais de semana, as meninas recebem a visita de suas famílias (sempre aos domingos). As meninas retornarão para suas famílias após autorização da assistente social, a qual, conforme a informante, observará se o ambiente está harmonioso e se há obediência às solicitações para o retorno da criança, mantendo a sua segurança e integridade.

Nesse mesmo período, retornou-se à casa da família da C₁; no entanto, após a separação dos pais, a mãe (FM₁) mudou de casa e nos recebeu na nova moradia. Uma casa de alvenaria com um quintal amplo. A casa se encontra em um campo e não há casas tão próximas. Observa-se que, ao redor da casa, o capim está alto, mas o quintal está organizado à espera de uma visita (cadeira de fio e banco de madeira).

Em suma, por todos os espaços pesquisados, as crianças correm, pulam, saltitam... Sorriso largo! Percebê-las nos espaços é fácil, pois nunca estão sozinhas, estão sempre acompanhadas. Comunicam-se pelo olhar! Suas brincadeiras se configuram pelos movimentos corporais, utilizam o próprio corpo para sua ludicidade. Dentre essas brincadeiras, observa-se: corrida; pega-pega; arrasta-se cachorro ou gato em objetos (caixa amarrada a um barbante ou um carrinho de bebê quebrado) por todos os lados; e “brincar de Edson”. Curiosamente, esta última recebe o nome do professor, pois as crianças reproduzem aquilo que vivenciam em sala de aula, principalmente, as atitudes e ações desse professor] seria o que, na cultura ocidental, é chamado de brincar de “escolinha”. Aparentemente, conforme o relato da irmã (FI₅) de uma menina surda, ela relata que todos sem exceção participam das brincadeiras.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos da pesquisa contou com alguns critérios: crianças indígenas surdas ou com suspeita de surdez, faixa etária entre 0 a 12 anos, das etnias Guarani e Kaiowá; moradoras junto à comunidade indígena localizada no município de Dourados, MS. Esses critérios foram elencados, com vistas na continuidade dessa pesquisa, para futuras intervenções nas práticas escolares.

Contou-se com o apoio das professoras do AEE/SRM de uma Escola Municipal (B) para identificar e localizar a habitação das crianças indígenas surdas que não estão matriculadas regularmente na escola. Para preservar o anonimato, as escolas municipais foram identificadas como A, B e C.

A partir da seleção das crianças indígenas surdas, partiu-se para as visitas às casas dessas crianças, a fim de pedir permissão aos pais para realizar a pesquisa junto à família e escola. Posteriormente, após os termos de anuência assinados pelos responsáveis, é que iniciaram-se as visitas às escolas vinculadas às crianças selecionadas. O parecer do Comitê de Ética da UFGD e a autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para transitar entre as comunidades indígenas do município de Dourados, MS foram concedidos anteriormente, devido ao vínculo com o projeto financiado pela CAPES/PROESP e coordenado pela orientadora desta pesquisa. Acrescenta-se que a intenção desse estudo foi apresentada e contou com a anuência das lideranças indígenas (também, da liderança religiosa da Aldeia Bororó) e dos diretores das escolas selecionadas.

Com as visitas, foi possível organizar um quadro contendo: a sigla adotada para designar a criança, a idade e o sexo, a escola que está vinculada, o local onde reside e algumas informações relevantes à compreensão do estudo.

Quadro 3 – Identificação das crianças indígenas surdas participantes da pesquisa.

CRIANÇA/ SIGLA	IDADE	SEXO	ESCOLA/ SIGLA	LOCAL ONDE RESIDE	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
C₁	12	F	Escola A	Aldeia Bororó.	Surdez com diagnóstico médico.
C₂	4	M	Frequenta a SRM da escola B .	Aldeia Jaguapiru.	Suspeita de surdez e baixa visão, com encaminhamento médico.
C₃	7	M	Escola B	Aldeia Jaguapiru.	Suspeita de surdez e baixa visão, com encaminhamento

					médico.
C₄	1 ano e 8 meses	F	Observação no ambiente familiar.	Aldeia Jaguapiru.	Suspeita de surdez e baixa visão, com encaminhamento médico.
C₅	10	M	Escola C	Aldeia Bororó.	Nunca teve até então, experiências fora do seu ambiente familiar.

Observa-se que as crianças indígenas surdas selecionadas pertencem à faixa etária entre 1 ano e 8 meses e 12 anos, todas são da etnia Kaiowá. Duas são meninas e três meninos. C₂ e C₄ não estão matriculados na escola. C₁, C₃ e C₅ frequentam escolas municipais indígenas, A, B e C respectivamente. C₂ frequenta a SRM da escola B. Em relação ao diagnóstico, somente C₁ apresenta laudo médico que atesta a surdez e também é a única desse quadro que é usuária de Libras e está em fase de letramento. C₂ e C₃ recebem atendimento na SRM com uma professora indígena bilíngue/Libras que ensina em Língua de Sinais o conteúdo direcionado pela professora responsável da SRM na escola B. Nota-se que C₂, C₃ e C₄ são irmãos e foram identificados com o auxílio da professora não indígena da SRM da escola B.

Obtiveram-se poucas informações sobre o C₅, pois ele havia sido matriculado recentemente na escola C e, por isso, o que se sabe é que ele não tem uma língua, assim como C₂, C₃ e C₄. Sua interação e comunicação com os colegas na escola e em seu ambiente familiar restringem-se aos apontamentos, segundo as informações da professora P₄. Essa mesma professora (P₄) também revelou informações que sustentam as discussões posteriores. A família foi localizada, mas até o momento não oportunizou a visita da pesquisadora a casa.

3.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A análise dos dados fundamenta-se nas orientações de Lüdke e André (1986), que recomendam a organização dos materiais coletados, dividindo-os em partes e relacionando-as entre si, identificando tendências e padrões importantes. Em seguida, reavaliam-se as tendências e os padrões identificados, “[...] buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A fim de tornar esta tarefa de análise mais organizada, os autores Bogdan e Biklen (1982) sugerem alguns procedimentos, dos quais se destacam: “1) a delimitação progressiva do foco do estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de

literatura; 4) a testagem de ideias junto aos sujeitos; e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta” (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46).

Após a elaboração dos objetivos presentes no roteiro das entrevistas semiestruturadas, juntamente com a orientadora, o próximo passo foi o agendamento das visitas. Esse passo foi mais prolongado do que se imaginava, pois ocorreram chuvas que impossibilitaram a entradas na Aldeia Bororó e algumas entrevistas foram desmarcadas por se perceber que o entrevistado não estava confortável com a situação.

Para as entrevistas semiestruturadas, foram selecionados os familiares e os professores indígenas que já atenderam ou atendem o aluno indígena surdo em sala de aula. O quadro a seguir apresenta as características inerentes aos familiares: a ligação familiar e a sigla que os identificará durante o estudo; a idade e o sexo; além das informações que colaboram para o entendimento das entrevistas.

Quadro 4 – Familiares das crianças indígenas surdas.

FAMILIAR OU RESPONSÁVEL/SIGLA	IDADE	SEXO	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
FM₁	30	F	Mãe da C ₁ .
FP₁	27	M	Pai da C ₁ . Não foi possível fazer a entrevista, pois se encontrava fora do convívio social.
FI₁	10	F	Irmã da C ₁ .
FM₂₃₄	26	F	Mãe da C ₂ , C ₃ e C ₄ .
FP₂₃₄	33	M	Pai da C ₂ , C ₃ e C ₄ .
FI₅	16	F	Irmã da C ₅ .

Os familiares selecionados pertencem à faixa etária de 10 a 33 anos, compreendem a ligação familiar como mães, pais e uma irmã. Todos são da etnia Kaiowá.

FM₁ e FP₁ são pais da C₁. FP₁ não concedeu entrevista e, nesse mesmo período, agrediu fisicamente sua filha surda e separou-se de sua esposa. Encontra-se em liberdade, mas responde a processo judicial. Casou-se novamente com uma jovem indígena. FM₁, aparentemente, apresenta-se triste e na espera pelo retorno de C₁ que está sobcustódia em um abrigo para meninas que sofreram violência doméstica. FI₁ estuda na mesma escola A que sua irmã C₁. Ela demonstrou estar com saudades da irmã surda (C₁) que está no abrigo. Também, apresentou desenvoltura para a língua de sinais, sabe alguns sinais da Libras e outros fazem parte dos sinais domésticos para comunicação no ambiente familiar. O casal FM₂₃₄ e FP₂₃₄ possuem três filhos, uma menina e dois meninos (C₂, C₃ e C₄), com encaminhamento médico

por suspeita de surdez e baixa visão (SIE¹⁵: P_{1A} e da professora não indígena da SRM da escola B).

FI₅ estuda na mesma escola (C) que o seu irmão C₅ e, após algumas idas e vindas à escola e à casa da família, FI₅ narrou informações gerais sobre C₅, uma vez que a mãe e o pai (padrasto de FI₅) não se encontravam em casa para falar sobre o filho (SIE: os pais consomem bebida alcoólica, permanecendo parte do tempo nas estradinhas da Aldeia Bororó). Acrescenta-se que a pesquisa de campo foi desenvolvida ao longo de dois meses, somando-se ao todo 12 idas a Aldeia Bororó, Aldeia Jaguapiru e a Missão Caiouá.

Os critérios de seleção dos educadores indígenas foram baseados na experiência junto à criança indígena surda; dentre os selecionados, observou-se que esses professores aceitam a presença da criança e do professor intérprete de Libras. Contou-se com o apoio da P_{1A} e da professora não indígena da SRM da escola B que auxiliaram nos contatos, nas visitas e na mediação para o entendimento da situação das crianças indígenas surdas. Segue-se o quadro com as descrições pertinentes ao grupo de educadores indígenas:

Quadro 5 – Educadores Indígenas que trabalham ou já trabalharam com crianças indígenas surdas incluídas em classe comum.

PROFESSOR/ SIGLA	ESCOLA/ ATUAÇÃO	Etnia	Sexo	Idade	Formação Acadêmica
P _{1A}	Escola A Professora da SRM e professora itinerante da C ₁ .	Kaiowá	F	31	Magistério. Graduação em Fisioterapia e Educação Física. Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior; Libras: Docência e intérprete e Educação Física Escolar.
P _{2A}	Escola A Professor do 3º ano	Kaiowá	M	29	Magistério <i>Ara Vera</i> . Cursa o 3º semestre do <i>Teko Arandu</i> .
P _{3B}	Escola B Professora do 1º ano	Terena	F	42	Magistério. Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Psicopedagogia.
P _{4C}	Escola C Professora do 1º ano	Kaiowá	F	36	Magistério. Magistério <i>Ara Vera</i> . Cursa o 8º semestre do curso de licenciatura <i>Teko Arandu</i> .

A idade dos professores indígenas varia entre 29 e 42 anos. Todos os professores apresentaram experiência com o aluno surdo em sala de aula. P_{3B} e P_{4C} demonstram

¹⁵ Segundo Informações do Entrevistado.

inexperiência em relação à Educação de Surdos e aparentemente desconhecem a Libras. Pautam a comunicação dos surdos com o uso de mímica e/ou gestos aleatórios.

Em relação à formação inicial dos professores indígenas, observa-se que todos cursaram o magistério superior, sendo dois com habilitação específica para educação indígena e um com formação em Libras. Durante a formação continuada, tiveram a oportunidade de participar de alguns cursos direcionados à Educação Especial oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Observa-se que todos os professores possuem formação para o magistério e apenas dois têm a formação específica para a educação indígena Licenciatura *Teko Arandu* e *Ara Vera*, os mesmos que trabalham com português/guarani nas séries iniciais. P_{1A} e P_{3B} possuem especialização e apenas P_{1A} tem especialização na área da surdez com 360h de Libras; P_{3B} e P_{4C} não tiveram nenhuma formação em Libras ou para a educação de pessoas surdas; já o P_{2A} teve uma formação com carga horária de 40 horas de Libras, não sendo suficiente para a comunicação nessa língua. Nota-se que todos os professores indígenas selecionados para esta pesquisa, durante a formação acadêmica e continuada, tiveram a oportunidade de participar de alguns cursos direcionados à Educação Especial oferecidos pela SEMED.

Complementando as informações pertinentes ao ambiente escolar: P_{1A} é professora bilíngue/Libras desde 2009 da C₁, na escola A. Também, atuou como professora regente de 2007 a 2010 de duas crianças surdas (atualmente, com 15 e 19 anos) na escola C. P_{2A}, em 2009, foi o professor regente do terceiro ano do Ensino Fundamental em que C₁ estava incluída, na escola A. P_{3B} é professora regente do primeiro ano do Ensino Fundamental em que C₃ está incluído, na escola B. P_{4C} é professora regente do primeiro ano do Ensino Fundamental em que C₅ está incluído, na escola C.

Quanto às visitas, algumas possibilitaram o registro fotográfico e outras não; o contato anterior da pesquisadora com a comunidade contribuiu para que os entrevistados se sentissem confortáveis para concordarem ou discordarem com a gravação em áudio, as fotografias e até mesmo com os registros no diário de campo. Essa negociação propiciou melhor interação entre os envolvidos e o fornecimento de informações relevantes para uma reflexão mais próxima à realidade vivenciada pela população selecionada. Em todas as conversas informais e entrevistas semiestruturadas, os participantes foram informados sobre o uso de um gravador para o registro do áudio e o registro em diário de campo. Após as entrevistas, na sequência, foram transcritas e registradas no diário de campo, assim como as impressões pós-visitas. A comunicação dos familiares em sinais/senhais foi registrada na escrita de sinais (grafia da

Língua de Sinais), a fim de se visualizar os movimentos inerentes a uma língua de modalidade gesto-visual.

Ao final da coleta de dados, o tratamento e a análise dos dados buscou destacar os achados importantes da pesquisa. O diálogo entre os dados empíricos e a fundamentação teórica dos contextos dos micro e mesossistemas de Bronfenbrenner e dos Estudos Culturais contribuiu para o tratamento e a análise dos dados. Para o desenvolvimento do estudo, utilizaram-se a técnica da triangulação na coleta de dados, que, segundo Triviños:

[...] A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Com isso, a técnica de triangulação consiste no diálogo entre a pesquisa empírica e os elementos conceituais dos Estudos Surdos, a fim de analisar, compreender, relacionar e sugerir algumas estratégias que possibilitem a comunicação, a interação e a efetivação da inclusão das crianças indígenas surdas na família e na escola.

A triangulação foi feita a partir da análise das fotos, das transcrições das entrevistas e dos registros no diário de campo, para então possibilitar a discussão e o tratamento dos dados obtidos. Por colocar em evidência as formas de comunicação e inclusão da criança indígena surda na família e na escola, Bronfenbrenner (1996) nos ajuda a compreender as interconexões possíveis entre a casa e a escola. Para isso, o autor propõe quatro tipos gerais, a saber: a participação multiambiente; a ligação indireta; as comunicações interambiente (mensagens informativas entre as pessoas de um ambiente para o outro); e, por último, o conhecimento interambiente (informações ou experiências num ambiente sobre o outro).

Ao se optar pelo mesossistema, seguiu-se Bronfenbrenner (1996), que o define como várias inter-relações entre ambientes diferentes que envolvam a pessoa desenvolve. E essas interconexões contribuem para um “[...] impacto desenvolvimental sobre a criança das relações entre os ambientes do lar e do grupo [...]”, tais como a escola (BRONFENBRENNER, 1996, p. 168).

Partiu-se da observação participante, que contribuiu para o registro assistemático no diário de campo: das impressões do local e dos participantes das entrevistas semiestruturadas e das conversas informais; do registro observacional das crianças indígenas surdas nos ambientes familiar e educacional; da comunicação dos familiares, registrada na escrita de

sinais (grafia dos sinais/senhas da modalidade gesto-visual a partir do sistema SignWriting)¹⁶ a partir das imagens fotográficas dos sinais/senhas utilizados na casa e na escola; e, por fim, das notas após cada visita realizada aos locais da pesquisa.

Para discussão e análise, recorreu-se às interconexões ambientais e à pessoa desenvolvendo de Bronfenbrenner (1996); quanto às questões culturais, recorreu-se aos Estudos Culturais e Estudos Surdos, os quais permitem o diálogo entre as culturas analisadas: os sentimentos revelados sobre a surdez, a comunicação com os familiares e professores indígenas, e também a inclusão da criança indígena surda na família e na escola.

¹⁶ É um sistema de escrita computacional para Línguas de Sinais, criado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton. Originado para notar os movimentos da dança. “Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em SignWriting é preciso saber uma língua de sinais” (STUMPF, 2005, p. 52). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

4 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Este capítulo apresenta os resultados da investigação sobre as formas de comunicação usadas nos espaços familiar e escolar frequentados pelas crianças indígenas surdas, dado o propósito desta pesquisa etnográfica, de ampliar a compreensão dos dados com a observação da comunicação em diferentes contextos. Evidenciaram-se as necessidades comunicativas e alguns sinais/senhos utilizados pelos familiares para interagir com seus entes surdos. Os sentimentos em relação à criança indígena surda são revelados a partir das manifestações dos familiares e dos professores indígenas. São identificadas também, as facilidades e as dificuldades presentes nas interconexões que as crianças indígenas surdas vivenciam, para que haja a efetivação do processo de inclusão na família e escola.

4.1 As crianças indígenas surdas e seus familiares

Nas famílias visitadas, foram observadas as peculiaridades culturais, tanto de organização territorial (quintal) quanto da localização das habitações, casas de alvenaria ou de madeira próximas às *ogás* de madeira e sapé. Bancos já dispostos próximos à árvore ou cadeiras prontas para acolher alguma visita. Geralmente, observa-se a limpeza do terreno, a presença de cachorros e gatos, e um espaço para empilhar os bens materiais, que ora servem como brinquedos para as crianças, ora como ferramenta para adultos e crianças (atores sociais).

A primeira casa visitada (esta é a família de C₁ e FI₁, os pais FM₁ e FP₁ se separaram) era de alvenaria, apresentava um quintal limpo e uma árvore à frente. Sob sua sombra, a mãe concordou em estabelecer o diálogo com a pesquisadora. Percebeu-se que se sentia à vontade perante a situação, mas permanecia em vários momentos com sua cabeça baixa, olhando para o chão (raramente os Kaiowá olham diretamente para pessoas com quem falam). As portas e as janelas eram mantidas abertas. As crianças entravam e saíam quando queriam. Observavam de longe a relação dialógica e, principalmente, analisavam a pesquisadora, que, ao perceber os “olhares curiosos”, propôs a elas o uso da máquina fotográfica para registrarem o que consideravam como interessante no espaço familiar. As crianças ouvintes e surda prestavam atenção a todos os movimentos da pesquisadora e ao oferecer-lhes a máquina fotográfica para tirarem fotos de “coisas legais” do ambiente familiar, observou-se que elas esboçaram o contentamento ao serem notadas. A pesquisadora orientou-as em português e em língua de

sinais. Conforme a solicitação, as crianças adentraram a casa e realizaram as fotos, ora uma ora outra, registravam os “olhares de dentro”.

No decorrer da visita, também se observou a falta do fogo doméstico, espaço de comunicação entre essas etnias, o qual fora substituído pela televisão. Enquanto ocorria a conversa do lado de fora da casa, dentro o pai, o tio e as crianças assistiam a uma programação televisiva. Não se conseguiu identificar a programação selecionada, mas pôde-se notar que a televisão é o elo familiar que reúne adulto e criança. Esta é a casa de FM₁ e FP₁, que naquele período ainda não haviam se separado, e o pai encontrava-se no convívio da família.

Na segunda casa, da família FM₂₃₄ e FP₂₃₄, os três filhos (C₂, C₃ e C₄) do casal Kaiowá apresentam surdez, trata-se de uma construção de madeira. Observou-se um quintal organizado e com muitos objetos antigos e/ou quebrados, como um carrinho de bebê e uma caixa plástica. A pesquisadora perguntou o porquê daqueles objetos e o pai respondeu que seus filhos utilizavam-nos para brincar, pois eles não têm permissão para sair daquele espaço (terreno), pois o pai fala que tem medo de que tirem a vida dos filhos que não ouvem. Conforme afirmação abaixo, quando questionado sobre o trajeto da criança surda à escola:

É o que eu estou pensando, preocupado, se vai ficar bem na escola ou não. Se ele vai voltar assim, com a pele inteira, se não vai chegar ralado assim ou não. Eu fico preocupado com isso, porque na escola é muito triste lá, porque uma vez ou outra, a criança começa a brigar com ele porque ele mexe. Só que ele prefere apanhar do outro, do que ele surrar o outro guri. Ele não bate não, porque aqui ele [irmão mais velho] tenta o guri e começa a correr dele, do pequeno também. Eles é assim, por isso muitas vezes eu penso, pra não cortar criança. Se tem criança que carrega alguma faquinha e leva, porque não é no estudo que a pessoa não tem assim, vamos dizer assim um inimigo. Muita vez não gosta da nossa pessoa e não vai com a cara dessa pessoa, eu vou descontar no filho dela. Eu já passei muitas coisas na minha vida, já estudei na escola. Uma vez a criança colocaram carrapicho na minha cabeça, eu falei assim nas autoridades. Então, eu penso no meu filho que não fala mesmo e que não tem como se defender, para poder contar o que aconteceu. [mãe: o medo é que se machuque.] E se atirar nele com a pedra e mata ele também. A preocupação é o pai e a mãe vão sofrer essa parte. (FM₂₃₄ e FP₂₃₄).

Durante a conversa, a mãe se manteve de costas para a pesquisadora e o pai manteve-se em pé com os braços cruzados e pernas entrelaçadas. Ambos demonstraram insegurança e ansiedade durante o diálogo. Foi possível notar, também, que os pais estavam esperançosos com aquele encontro, como se a pesquisadora pudesse trazer a “cura” para os filhos que não ouvem. Observa-se essa esperança, na fala de FP₂₃₄ quando questionado sobre a demora em matricular o filho na escola:

Se fosse criança perfeita que fala e ouve, já ia pra escola. Mas, aqui na casa ele ouve sim. Deus é grande e eles podem até fala. (FP₂₃₄).

Os relatos dos pais dessas crianças indígenas surdas revelam, de um lado, inconformismo diante da impossibilidade da fala e medo de que seus filhos sejam maltratados na escola. Por outro lado, a preocupação com o ataque de possíveis inimigos pode, de certa forma, revelar “a presença de crenças, em relação ao nascimento de crianças com deficiência, ocasionadas por: entidades metafísicas; fatores extrínsecos; natureza divina e comportamental; crenças mitológicas e culturais” (COELHO, 2011, p. 78).

Bruno e Coelho (2012) problematizam o lugar do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá, na qual a palavra e a fala são constituintes do ser. A palavra é a alma guarani, definidora da vida e da morte. Sem poder se comunicar e expressar por meio da palavra e da fala, o sujeito surdo deixa de ser reconhecido como pertencente à comunidade. De acordo com os relatos dos idosos e professores, o nascimento de pessoas que não ouvem e não falam é resultado de mau comportamento/erro/desobediência dos pais ou como castigo atribuído por entidades sagradas (BRUNO; COELHO, 2012).

As autoras também afirmam que os indígenas surdos não são constituídos como pessoas, de acordo com a cosmovisão e as narrativas dos participantes da pesquisa (professores, coordenadores de escola indígena, diretor de escola indígena, agentes de saúde, intérprete de Libras e um vereador indígena do município estudado), que enfatizam a deficiência pertencente e mandada por outros deuses.

Com base nas representações da cultura guarani-kaiowá sobre a surdez, as observações de campo e os relatos denotam que as formas de interação e comunicação estabelecidas entre as crianças indígenas surdas e entes familiares são comunicações restritas, marcadas por preocupações, superproteção, e utilizadas de forma aligeirada e instrumental para atender a necessidades momentâneas, que não contribuem para apreensão do mundo, desenvolvimento da linguagem, constituição de identidade, e fundamentalmente para assimilação das peculiaridades culturais em que estão inseridas. Relaciona-se a importância da relação e interação de Bronfenbrenner (1996), que discorre sobre a adaptação progressiva e recíproca entre a pessoa desenvolvente e o ambiente imediato, sendo a relação e a interação entre o sujeito ativo e o ambiente os principais efeitos da ecologia do desenvolvimento humano.

As narrativas dos pais (FM₂₃₄ e FP₂₃₄) apresentam, ainda, uma expectativa quanto à normalização do filho surdo, como ocorre nas famílias não indígenas, “de modo a comprovar a necessidade de adequar o filho aos modelos existentes na sociedade em que convivem”. (DORZIAT, 2007).

Dorziat, em sua pesquisa sobre as expectativas dos familiares de alunos diferentes incluídos em escolas da rede pública, em João Pessoa, PB, afirma que:

Portanto, embora seja compreensível a existência de transtornos nas famílias que possuem um de seus membros com diferenças, é cada vez mais urgente a necessidade de as famílias construírem um olhar positivo sobre eles. Esse olhar positivo pode vir a criar expectativas na família, transformando atitudes de comodismo a situações preestabelecidas em vontade de superação de limites, e levar seus (suas) filhos(as) a terem uma melhor auto-estima e a desenvolverem-se em diversos aspectos, inclusive no escolar. (DORZIAT, 2007, p. 5).

A autora acrescenta que o relato das mães de filhos surdos aponta para uma perspectiva diferenciada, em relação às mudanças provocadas na sociedade contemporânea frente à militância quanto às questões socioculturais e linguísticas do surdo. Desse modo, as observações e análises realizadas por Dorziat sobre as mães de filhos com deficiência (estereótipo) vêm ao encontro das preocupações existentes no ambiente familiar indígena.

Constatou-se, ainda, que a família (FM₂₃₄ e FP₂₃₄) é reservada e mantém certo distanciamento dos vizinhos, amigos e familiares. A casa encontrava-se com a porta aberta, porém não se observaram situações que aproximassem os membros da família. O antropólogo Pereira (2011) analisa as formas de socialização da criança kaiowá e guarani em dois sistemas: o modo de ser guarani e o da diversidade de ambientes da cultura não indígena. O primeiro, relacionado às formas de socialidade tradicionalmente definidas como indígena, como as práticas desenvolvidas no fogo familiar ou na convivência com os parentes. Nele, a criança, desde os primeiros anos de vida, se inicia no exercício do aprendizado e domínio dos elementos mobilizados em seu próprio fogo familiar e parentela para a construção de estilos comportamentais considerados exclusivos. Nesse movimento, a criança não só aprende conhecimento já consolidado, mas interage efetivamente no meio social.

A segunda forma de socialização descrita pelo autor compreende aquelas desenvolvidas nos ambientes externos: na escola, nas igrejas e a partir da exposição aos meios de comunicação social, especialmente à TV. Em relação às crianças observadas, uma estava na escola e as outras duas estavam em casa, no quintal, próximas à mãe. A menina, com idade inferior a dois anos, ficava o tempo todo no colo da mãe, não falava nada, apenas apontava para o que queria e resmungava. A outra criança, um menino, tentava se esconder ora embaixo do banco da mãe, ora atrás de um pilar de madeira, até mesmo atrás do pai, pois quando a pesquisadora tentava se aproximar ele chorava como se estivesse com medo.

A mãe algumas vezes sorria sobre algo relatado pelo pai, outras vezes relatava algum fato (poucas palavras, apenas para concordar ou discordar). Em poucos momentos foram

registradas as suas falas/sentimentos em relação aos seus filhos, principalmente relatos de sua tristeza porque os filhos não falam.

Não havia o fogo que agrega e acolhe. Ao analisar essa falta, interpreta-se como uma forma de distanciamento entre os membros da família. Observou-se reduzida interação e comunicação entre os adultos e as crianças surdas, a não ser com o bebê, que ainda necessita de cuidados.

O temor pelo futuro, o que há de vir a acontecer, domina os pais, que demonstram medo e ansiedade em suas atitudes. FP₂₃₄ alega:

É eu ensino a carpir, porque eles quer trabalhar. O pequeno não faz muita coisa não, muito pequeno. O maior ajuda também na hora de fazer a comida, pega e leva pra lá. Pra gente ser ajudado por eles mesmo, não é como a criança normal. Eu sei que no futuro deles mesmos quando crescer.

Eles não fala, não ouve.

O pai sabe que até a pessoa que fala já não consegue mais normaliza pra pegar eles. Não meu filho, não vá na rua não! Os filhos desobedientes saem pra rua, quanto mais a pessoa que não fala e não ouve também. Ou então, já começa a beber também. Perigoso até matar o pai ou a mãe. (FP₂₃₄).

Embora o pai ressalte as limitações do filho, de certa forma, procura estratégias de normalização para socializar seu filho maior no núcleo familiar. Evidencia a cultura, o jeito de ser guarani, o inclui desde pequeno nas tarefas domésticas e nas atividades da roça, o que comprova a forma de educar pelo fazer e estar junto com os adultos.

FM₂₃₄, quando questionada sobre o futuro dos filhos, acena com a cabeça, em sinal de que confirma o que diz FP₂₃₄. Essa visão dos pais tende a frustrá-los e impede que eles considerem outras atitudes e características dos filhos (DORZIAT, 2007).

Os participantes da pesquisa que mantêm uma ligação familiar revelaram, durante as conversas informais registradas no diário de campo e no gravador de áudio, as formas básicas e momentâneas de interação que atendem às necessidades imediatas de comunicação entre ouvintes e surdo.

A [C₄] já está aprendendo também. Eu grito com ela. Eu já não tenho mais paciência, para ficar assim para poder ensinar, porque os dois [...] o [C₃] já tem 6 já. Pra mim, eu acho que eles são perfeitos mesmo, porque das minhas palavras eles não escutam, aí eu pego uma pedrinha e tacho no lombo deles para poder olhar. Tacho a pedrinha assim no lombo deles para poder chamar eles, aí eu faço senha para eles poder vim. (FP₂₃₄).

Nos discursos e durante as observações de campo, pode-se perceber que a comunicação é baseada por senhas (como relatado por FP₂₃₄), ou seja, criam-se estratégias comunicativas para suprir a necessidade momentânea, seja de uma ordem ou de um pedido. Santana et. al. (2008) apresentam duas denominações para esse sistema comunicativo:

simbolismo esotérico e sinais domésticos, ambos pautados em descrições de objeto ou situação. Observa-se que a comunicação é marcada pela subjetividade de apontamentos e descrições que revelam apenas necessidades momentâneas de comunicação entre a criança surda e os ouvintes.

Registra-se que FI₁ e FP₂₃₄ se disponibilizaram para nos mostrar alguns sinais/senhas utilizados no ambiente familiar para comunicação com o ente surdo. FI₁ convive tanto no ambiente familiar quanto no escolar e, com isso, apresenta os sinais da Libras e os sinais convencionados para a comunicação adjacente entre seus familiares. FP₂₃₄ apenas faz uso dos sinais domésticos, conforme Santana et. al. (2008).

4.1.1 A interação e os indícios de comunicação na família indígena

Compreender o processo comunicativo e interativo entre a criança surda e a comunidade indígena constitui o ponto inicial do estudo, pois sua continuidade influencia e interfere diretamente no processo de pertencimento da criança indígena surda na família e escola. Assim, procedeu-se com relação aos aspectos comunicativos presentes nessas relações, pois, de acordo com Silva (2003), “tendo uma linguagem interiorizada, o surdo poderá manifestar seus pensamentos, desejos, sentimentos e se comportar como qualquer pessoa. [...] Enfim, a única diferença do surdo seria fazer parte de uma minoria linguística”. (SILVA, 2003, p. 94). As autoras afirmam que o surdo expõe suas percepções ao ter um espaço para se relacionar com o outro, como também nos esclarece sobre “[...] a qualidade dessa interação família/criança surda influencia a formação da auto-imagem do surdo” (SILVA, 2003, p. 94).

Sobre esta afirmação, FP₂₃₄ revela:

Eles conversam na senha. Eles se entendem. Ela também entende. (FP₂₃₄)

Eu não converso muito com eles, não. (FP₂₃₄)

Porque eu não tenho tempo, saio pra lá e pra cá. Eu saio de casa assim, para ajudar eles. E a dificuldades deles é só isso mesmo. (FP₂₃₄)

É. Aí ele usa senha. (FP₂₃₄)

Conversam que normalmente, igual um irmão ou irmã, toda criança consegue. Mas, agora eu que sou pai, eu não consigo porque não fui eu que ensinei. Eles sozinho que fazem. Eu nunca converso com as pessoas deficientes assim, da fala assim, mudo. (FP₂₃₄)

Acompanhando a última fala, FP₂₃₄ apresenta a senha para comer (ver figura 3). FM₂₃₄ diz que entende as senhas e se comunica com os filhos surdos.

Em relação à auto-imagem do surdo, sustenta-se a hipótese sobre as culturas e identidades associadas ao ser-surdo que pertence a uma comunidade indígena pautada em tradições orais. Assim, conhecer, analisar e interpretar o processo de inclusão da criança indígena surda na família e escola permite a visualização de sinais icônicos (representação imagética) e indicativos utilizados no ambiente familiar para suprir a necessidade momentânea de comunicação entre a criança surda e os ouvintes.

Santana et. al. retratam que o gesto é um “[...] mecanismo ‘alternativo’, como mediação para a fala, mostrando a sua inter-relação com a linguagem e seu estatuto simbólico. É por essa interdependência das funções simbólicas que o gesto parece servir como intermediário para a aquisição tanto da linguagem oral quanto da língua de sinais” (SANTANA et. al., 2008, p. 299). As autoras afirmam que os gestos fazem parte dos processos simbólicos iniciais da criança surda e da criança ouvinte.

Na sequência do estudo, as autoras revelam que, na área da surdez, a discussão sobre gestos torna-se mais complexa, pois a criança surda filha de pais ouvintes cria um sistema de comunicação particular, Santana et. al. (2008) apresentam duas denominações para esse sistema comunicativo: simbolismo esotérico e sinais domésticos, ambos pautados em descrições de objeto ou situação. E complementam:

O simbolismo esotérico é o nome dado por Tervoort (1981) ao modo de comunicação gestual *particular* entre o filho surdo e os pais ouvintes. A formalização dessa significação particular é chamada pelo autor de *linguagem esotérica* (*esoteric language*), devido ao modo como é construída: através da produção de gestos e mímicas que nada mais são do que representações subjetivas de objetos e situações. (SANTANA et. al., 2008, p. 299).

Compreender o simbolismo esotérico ou sinais domésticos desenvolvidos no ambiente familiar sugere o auxílio nas formas de interação, comunicação e inclusão na família, de modo que a compreensão possa ser articulada no espaço escolar.

Nesse sentido, o estudo de Vilhalva (2012) procurou mapear as línguas de sinais indígenas no estado de Mato Grosso do Sul (MS), possibilitando o registro de uma língua de sinais emergente. Segundo a autora, essa língua de sinais emergente está em processo de desenvolvimento, pois surge a partir da necessidade imediata de cada sujeito surdo se comunicar. Vilhalva acrescenta outras denominações para esses sinais, tais como: gestos caseiros ou práticas linguísticas, e, em nota de rodapé (em livro resultante da dissertação em Linguística), justifica a opção por utilizar o termo “sinais emergentes” por mapear uma Língua de Sinais em desenvolvimento nas comunidades indígenas do estado do MS (VILHALVA, 2012).

Em suas conclusões, a autora destaca a necessidade de:

[...] buscar o conhecimento das línguas usadas pelos índios surdos, mesmo que elas apresentem inúmeras especificidades, seja pelo fato de os índios estarem em espaços diferentes dentro das terras indígenas, seja pelo fato de cada família ter seus sinais emergentes ou mesmo estar adquirindo a Libras. Afinal, somente assim poderemos contribuir com os direitos humanos dos surdos e com a produção surda nos aspectos linguísticos, culturais e de identidade, já que existe um “ser surdo” que aprende o mundo pela visão. (VILHALVA, 2012, p. 146-147, grifos da autora).

Como a língua dos indígenas surdos está em processo em construção, inicialmente utilizou-se, neste estudo, o registro dos sinais de comunicação entre as crianças e suas famílias por meio de fotos. Após o que foram selecionados os sinais/senhas que foram apresentados para ilustrar a interação comunicativa mantida na família:

Figura 2 – Conforme FP₂₃₄, esta é a senha para FOME.



Tradução da figura 2: Mão direita com os dedos afastados, palma voltada para a região abdominal (plano vertical/parede), tocando-a duas vezes. Este sinal configura a vontade de comer. Apenas para acréscimo de informação, o pai fez o sinal de duas mãos sobrepostas, com as palmas voltadas para cima e com movimentos curtos de toque, que significa o termo comer. Mas, em Libras, este mesmo sinal configura o termo ESTUDAR. Conforme figura a seguir:

Figura 3 – Conforme FP₂₃₄, esta é a senha para COMER.



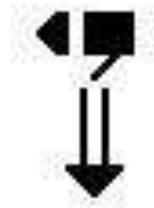
Tradução da figura 3: Mãos com as palmas para cima (plano horizontal/chão), sobrepostas e dedos polegares afastados. Tocar duas vezes a palma da mão esquerda com o dorso da mão direita.

Figura 4 – Conforme FP₂₃₄, a senha para ÁGUA.



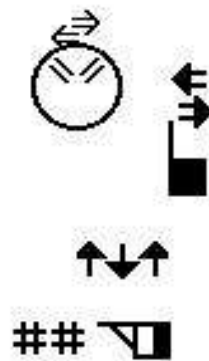
Tradução da figura 4: Mão direita (plano vertical/parede), apenas com o dedo indicador em extensão. Tocar a região labial. O sinal assemelhar-se a configuração de um canudo na boca e tem o significado de água. O pai (FP₄) menciona que esta senha refere-se tanto para o pedido por água, quanto para o seu oferecimento para as crianças surdas.

Figura 5 – Conforme FP₂₃₄, a senha para CRIANÇA.



Tradução da figura 5: Mão direita com a palma voltada para baixo (plano horizontal/chão), apenas o dedo polegar afastado, realiza um movimento único para baixo. A senha utilizada pelo pai FP₂₃₄ revela o tamanho e por isso a relaciona à criança. Também é uma variante utilizada na Libras.

Figura 6 – Conforme FP₂₃₄, senha para proibição.



Tradução da figura 6: Movimento lateral da cabeça, com expressão facial de desaprovação (sobrancelhas para baixo). Mão direita à frente do corpo, palma para frente

(plano vertical/parede) e o dedo indicador em extensão. Movimentos laterais com o dedo indicador. Ainda com a mão direita, agora com a configuração de dedo polegar e indicador unidos, com movimentos rápidos de batidas entre polegar e indicador.

Quando a pesquisadora questionou FP₂₃₄, sobre como ele designa uma ordem ou um pedido às crianças surdas, ele imediatamente fez o sinal de não (indicador com movimentos laterais de punho). FP₂₃₄ relata que mostra para as crianças aquilo que não se pode fazer e complementa com o sinal que indica a punição pela desobediência. Observa-se que as famílias indígenas desconhecem a Libras e utilizam gestos e descrições de ação e objetos para estabelecerem o mínimo de comunicação com suas crianças surdas.

Figura 7 – Conforme FP₂₃₄, esta senha é para a correção disciplinar, caso desobedeça às ordens do pai.



Tradução da figura 7: Mão direita (plano vertical/parede), agora com a configuração de dedo polegar e indicador unidos, com movimentos rápidos de batidas entre polegar e indicador. A senha representa a punição pelo descumprimento a uma ordem ou orientação do pai.

Revela-se nas senhas, conforme FP₂₃₄, que a comunicação entre pai e filhos surdos é pautada em sinais que representam a forma ou a ação do que se quer dizer, ou seja, conforme as pesquisas de Quadros (1997) acerca da aquisição da linguagem e da Educação de Surdos. A autora compartilha das concepções de Chomsky sobre a Gramática Universal e aponta:

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. (QUADROS, 1997, p. 27).

E complementa que uma língua oral nunca será adquirida de forma natural e espontânea pela criança surda (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002). Assim, pode-se esclarecer que a espontaneidade está pautada nos sinais icônicos que transparecem a representatividade de forma ou ação. Entretanto, quando a criança surda não é exposta a língua gesto-visual, ela utilizará de recursos como apontamentos e esses sinais manuais para estabelecer uma comunicação imediatista, num grau superficial dos assuntos selecionados.

Para Bronfenbrenner (1996), a validade ecológica consiste em elaborar um mapa do sistema: forças, barreiras, necessidades, apoios e desafios nas variáveis comunicativas de nível intrapessoal, interpessoal e grupal. São de grande importância ainda as variáveis situacionais, nas quais os objetos, os espaços e tempos são rearranjados.

Nesse sentido, observou-se que FP₄ e FI₅ não conseguem estabelecer conversas mais produtivas, com detalhes, e nem mesmo tratar de assuntos abstratos, por isso marca-se a necessidade de se reconhecer o simbolismo esotérico criado e desenvolvido no ambiente familiar e social, para que essa compreensão seja articulada no espaço escolar.

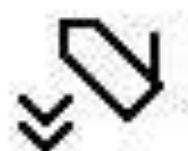
4.1.2 A narrativa das irmãs sobre a interação e comunicação com a criança indígena surda

Na sequência, a irmã ouvinte FI₁ usa tanto os sinais do ambiente familiar, quanto os sinais pertencentes a Libras (Figuras 9 e 13). Quando questionada sobre quem havia lhe ensinado tais sinais, ela respondeu que sabia mesmo:

Eu que sabe! (FI₁)

Quando questionada sobre o modo como ela (FI₁) avisa a irmã surda (C₁) quando alguém está chamando, seja a mãe ou outro ente da família, prontamente realizou o sinal abaixo:

Figura 8 – Conforme FI₁, o sinal para CHAMAR.



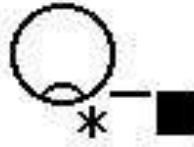
Tradução da figura 8: Mão direita (plano vertical/parede), com o polegar afastado. Mover os dedos (flexão) em direção à palma da mão, duas vezes.

Figura 9 – Conforme FI₁, o sinal para COMIDA.



Tradução da figura 9: Mão direita (plano vertical/parede), palma voltada para a face e com o polegar afastado. Mover os dedos (flexão) em direção à palma da mão, duas vezes.

Figura 10 – Conforme FI₁, o sinal para PICOLÉ.



Tradução da figura 10: Mão direita (plano horizontal/chão), com o dedo indicador em extensão. Tocar e permanecer o indicador no queixo.

Perguntei para FI₁ o que mais gosta de fazer quando está com seus irmãos e sua irmã surda C₁. Rapidamente, ela respondeu que gosta de “chupar” picolé, tomar banho no rio, comprar “chips” e brincar. Mas, também disse que gosta de ir para a escola, pois na estrada vão sempre brincando. A irmã revela que C₁ participa de todas as brincadeiras.

Figura 11 – Conforme FI₁, o sinal para banho de rio.



Tradução da figura 11: Ombros projetados para frente. As mãos no plano vertical/parede, com os polegares afastados. Movê-las simultaneamente, aproximando-as ao ombro esquerdo e em seguida, ao ombro direito.

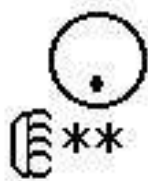
Figura 12 – Conforme FI₁, o sinal para comprar “chips”.



Tradução da figura 12: Mão esquerda aberta (plano horizontal/chão), palma para cima e com os dedos afastados. Mão direita com o dedo polegar e o dedo indicador unidos, em formato circular. Tocar duas vezes a palma da mão esquerda.

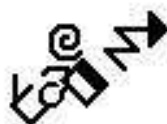
FI₁ é muito tímida e demonstra conforto linguístico apenas na língua guarani e no uso dos sinais. Quando questionada sobre o que faz junto a sua irmã surda (C₁) quando tem dinheiro, ela responde em sinais que vai comprar “chips”. Compreende-se o termo “chips” como salgadinhos industrializados.

Figura 13 – Conforme FI₁, o sinal para CACHORR@¹⁷.



Tradução da figura 13: Mão esquerda (plano vertical/parede) com a palma à frente do rosto e com os dedos flexionados. Tocar duas vezes a região da boca.

Figura 14 – Conforme FI₁, o sinal para ESCOLA.



Tradução da figura 14: Mão esquerda (plano horizontal/chão) com a palma para cima e com o polegar afastado. Mão direita com o dedo polegar e o dedo indicador unidos, em formato circular. Esfregar com movimento sinuoso em direção aos dedos da mão esquerda.

Nota-se que o mesmo sinal utilizado para informar a C₁ sobre a ida à escola também configura a brincadeira de escolinha. FI₁ complementa, ao falar em brincar de escolinha faz uma menção ao nome do professor indígena que teve a experiência junto ao aluno surdo. O sinal está associado à ação de escrever.

O irmão de C₁ demonstra como brinca com a irmã surda (C₁). O objetivo da brincadeira é, com um carrinho quebrado, transportar o gatinho. Outra brincadeira é a chamada “Bicho”, conforme a grafia do sinal abaixo:

¹⁷ Na transcrição de Libras para a Língua Portuguesa, as palavras apresentam flexão de gênero neutra, representada pelo símbolo @.

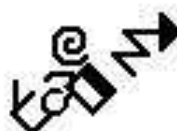
Figura 15 – Conforme FI₁, o sinal da brincadeira chamada “bicho”.



Tradução da figura 15: Mão direita (plano horizontal/chão), com os dedos afastados e a palma para baixo. Tocar a cabeça.

FI₁ diz que esta brincadeira é a mais solicitada por todos os seus irmãos. Ela brincadeira consiste em pegar e fugir para não ser pego, seria o “pega-pega” que conhecemos na cultura ocidental.

Figura 16 – Conforme FI₁, o sinal para a brincadeira de escolinha.



Tradução da figura 16: Mão esquerda (plano horizontal/chão) com a palma para cima e com o polegar afastado. Mão direita com o dedo polegar e o dedo indicador unidos, em formato circular. Esfregar com movimento sinuoso em direção aos dedos da mão esquerda.

FI₁ menciona que esta brincadeira é a mais “legal” e a que sua irmã C₁ mais gosta de brincar, pois as crianças imitam seus professores e apresentam as mesmas atitudes que vivenciam no ambiente escolar.

O relacionamento entre irmãos sem deficiência e com deficiência, no caso registrado pela FI₁, possibilitou o entendimento acerca do olhar da irmã sobre a surdez. Compartilha-se da pesquisa de Chacon (2009) a partir das respostas de formulários acerca do olhar do irmão não deficiente com relação à deficiência mental e auditiva. O autor também alude à escassez de pesquisas sobre o relacionamento de pais e irmãos com filhos/irmãos com deficiência.

Em seus resultados e considerações, Chacon (2009) menciona que a convivência entre irmãos marca a vida inteira, pois eles não se escolhem, e, nas palavras do autor, os irmãos se encontram. A relação entre irmãos é marcada pela ansiedade, oportunidade reduzida de sociabilidade, tensões que permeiam o relacionamento entre pais e filho não deficiente entre outros. O autor considera que os dados obtidos na pesquisa apontam não só efeitos negativos,

mas também efeitos positivos e acrescenta que “[...] os irmãos de deficientes precisam de informações corretas, bem como de apoio terapêutico para elaborar sentimentos de medo, raiva, vergonha que possam ter em função de sua condição”. Os resultados revelaram que os irmãos desenvolvem “[...] maior tolerância e maior compreensão, capacidade de cooperação e resistência à frustração [...] Cabe salientar, também, a necessidade que estes irmãos têm de ser eles mesmos sem o estigma de cortesia” (CHACON, 2009, p. 82).

FI₁ apresentou durante toda a conversa com a pesquisadora – mediada pela língua guarani – a saudade pela irmã (C₁), que se encontra num abrigo, e, principalmente, o seu contentamento em saber comunicar-se com C₁.

4.1.3 A narrativa da criança indígena surda

As figuras a seguir apresentam sinais pertencentes à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e foram sinalizados por C₁ em uma das visitas ao abrigo de meninas menores que sofreram algum tipo de violência doméstica. C₁ apresenta conhecimento da língua de sinais e, durante a exposição de suas falas sobre o ambiente que compartilhava com outras crianças, demonstrou segurança.

A pesquisa revelou que esta é a única criança surda matriculada em uma escola municipal indígena que compreende e é usuária da Libras, assim como também está em processo de letramento. De acordo com P_{1A}, sua professora intérprete de Libras, agora como professora intérprete itinerante (a fim de acompanhá-la durante o período em que estiver afastada de seu convívio familiar), C₁ já conhece as quatro operações matemáticas básicas, porém tem mais habilidade com as adições e subtrações. Reconhece algumas palavras da Língua Portuguesa e gosta muito de desenhar situações de seu próprio cotidiano. Nota-se que a relação escola e criança indígena surda, sendo um interstício social, onde P_{1A} articula os conhecimentos locais, culturais e linguísticos com o ensino da Libras, como forma de comunicação e interação nesse espaço educacional.

Estas imagens selecionadas revelam alguns ambientes em que C₁ sente-se confortável, pois a “mãe do lar” (uma mulher que cumpre as funções de uma mãe, como orientar, ensinar, dar atenção e cuidados quando doente, entre outras) aponta que a chegada da C₁ causou agitação nas demais meninas, mas com o tempo começaram a se entrosar e o convívio começou a ser marcado pelas trocas de atenção e principalmente pelo uso da Libras e outras formas de comunicação que suprissem as necessidades imediatas – simbolismo esotérico.

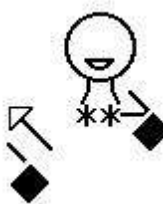
O relato anterior também permeou a fala da diretora do lar, que mencionou o seu contentamento em poder conviver com a C₁. Contudo, também expõe sua aflição devido à situação em que C₁ se encontrava (gestação de alto risco).

Figura 17 – Conforme C₁, o sinal para ESTUDAR.



Tradução da figura 17: A expressão facial alegre foi acrescida por C₁. Mãos no plano horizontal/chão, com as palmas para cima e com os polegares afastados. Uma mão sobreposta à outra, tocar duas vezes a palma da mão esquerda com o dorso da mão direita.

Figura 18 – Conforme C₁, o sinal para ALI PODER-NÃO.



Tradução da figura 18: A expressão facial alegre não corresponde ao sinal de proibição, entretanto foi acrescida por C₁. Mão direita (plano horizontal/chão) com o dedo indicador e médio em extensão. Tocar duas vezes com as pontas dos dedos no pescoço. Mão esquerda (plano horizontal/chão), com o dedo indicador em extensão. Movimento com dedo indicador na direção diagonal.

A figura acima transparece a compreensão de C₁ diante das orientações e o cumprimento de regras estabelecidas pelo ambiente. A criança sinaliza que aquele espaço em questão não podia ser frequentado, pois se tratava dos aposentos da “mãe do lar”, e o seu acesso deveria ser feito apenas com autorização prévia da mesma.

Goldfeld (2002, p. 45), após fazer uma citação sobre o discurso da língua falada para o deficiente auditivo, celebra que “a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e

cognitivas”. E nos apresenta a sua crítica quanto às funções comunicativa e cognitiva da linguagem da criança surda:

Por isso acredito que a forma de respeitar as diferenças entre surdos e ouvintes, procurando melhor interação e possibilitando pleno desenvolvimento da criança surda, é por meio do bilinguismo e biculturalismo, já que a aquisição da língua de sinais e internalização da cultura surda, é o único modo de evitar que a criança surda sofra atraso de linguagem e todas as suas consequências. (GOLDFELD, 2002, p. 116).

Assim, ao observar a comunicação de uma criança indígena surda que utiliza a língua de sinais para se comunicar, a autora corrobora o exposto sobre a narrativa de C₁, que mesmo sem narrar fatos complexos, utiliza-se da comunicação gesto-visual para interagir com o meio em que vive. Bronfenbrenner (1996) aponta as atividades molares, como um comportamento continuado num determinado momento e com grande significação para os participantes do ambiente. Por exemplo: o sorriso e as respostas simples de C₁ sobre o ambiente em que se encontrava.

4.2 A percepção da família sobre a inclusão da criança surda

Neste estudo, ficou evidente que os pais não se sentem à vontade para falar sobre a deficiência de seus filhos, mesmo tendo como mediador uma professora indígena fluente na língua guarani.

Sobre essas questões, Bruno e Coelho (2012) enfatizam que, nos questionamentos sobre como os pais percebem a deficiência, há um silenciamento sobre esse assunto, referindo-se às causas da surdez na cultura guarani-kaiowá, como revelam as falas dos familiares indígenas:

Possivelmente essas mães e/ou outros familiares conhecem as concepções sobre as deficiências compartilhadas pela comunidade. No entanto, com os pesquisadores não indígenas, elas utilizam as explicações oriundas dos médicos e agentes de saúde das aldeias. Nas respostas, as explicações curtas e as negações evidenciam um processo de silenciamento sobre 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. (BRUNO; COELHO, 2012, p. 7-8).

As autoras concluem que “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” (BRUNO; COELHO, 2012, p. 16). Elas documentam essa ideia com a fala do pai:

Eu fico muito triste demais, porque eles não falam na família da gente. Vendo assim, uma hora pra outra pode morrer, ficar adoentado. É muito assim, preocupação da minha vida. Eu fico preocupado, não tem como eu trabalhar assim e não tem aonde para deixar eles também. (FP₂₃₄).

Buscaglia (2010, p. 89) pondera sobre os sentimentos das famílias em relação aos seus filhos com deficiência; ele informa que, nos relatos das famílias, o que mais lhes causa medo em relação à inclusão de suas crianças surdas é o fato de a sociedade não as acolherem ou de lhes causar algum mal. O que também é recorrente, e certamente com mais força nas comunidades indígenas em que o poder da fala insere-se na constituição do sujeito e na apropriação da cultura de seu povo.

Ao compartilhar das reflexões de Buscaglia, quanto às experiências serem significantes, concorda-se que o mundo também favorece o aprendizado e propicia inúmeras experiências. Entretanto, os familiares de crianças surdas ainda apresentam um grande receio em relação à participação dessas crianças nos espaços sociais.

Essas famílias não terão de lidar apenas com as pressões internas, mas também com aquelas exercidas por forças sociais externas; nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) aponta para a importância do sistema de apoio, seja do meso como do macro sistema. Ou seja, o autor revela a interferência entre os sistemas seja para as mudanças ou constâncias.

Bhabha (2010), quando menciona os interstícios sociais, nos convida a refletir sobre esse campo de tensões e negociações que pautam a inclusão de crianças surdas numa sociedade indígena que privilegia a oralidade como requisito para se viver bem.

FM₂₃₄ e FP₂₃₄ preocupam-se com a falta do auxílio dos filhos surdos em momentos como a enfermidade. Apontam a tristeza como marca da relação entre pais e filhos e acreditam mais nas dificuldades do que nas facilidades (não enumeram nenhuma facilidade). Acusam a falta de sorte por serem pais de crianças surdas e acham difícil a inclusão dessas crianças nos espaços sociais (família, escola, sociedade).

FM₁ menciona, como principal dificuldade, repassar conhecimentos gerais (visão de mundo) e orientações necessárias para o bem-estar da filha surda (C₁). A mãe (FM₁) observou o progresso da menina ao ter acesso à escola, afirma que não irá tirá-la da escola no momento e que ela passou a entender muitas coisas depois que aprendeu a Libras e a escrita de algumas palavras da Língua Portuguesa.

Fiz matrícula com 7 anos e com 10 eu iria tirar, porque com a [professora da sala] ela [surda] não sabia nada, não escrevia nada. Ela [surda] está melhorando, ela escreve no caderno dela. Brincava com a irmã de escolinha. (FM₁).

Dar orientação da parte da mulher mesmo. Ela é uma criança, por isso não falei das coisas que aconteceu com ela [gestação da menina surda]. Isso é dificuldade orientar ela. (FM₁).

Observa-se que FM₁ considera que C₁ encontra-se na fase infantil. Melià (1979) descreve as categorias para análise da educação indígena (conforme Quadro 1) e relata que a maturidade sexual é considerada a partir da puberdade, quando as crianças indígenas têm algum tipo de iniciação (divisão por sexo). O autor narra que na 1^a infância não há especificação sexual, na 2^a infância há a representação da vida adulta e todas as suas atividades, separando-se conforme o sexo. Então, a maturidade marca o desenvolvimento da criança indígena.

Ao longo de todas as conversas, interpretadas na língua guarani, detectou-se que as respostas eram simplificadas e que os registros em diário de campo contemplaram visivelmente as colocações dos familiares em relação ao processo de inclusão da criança indígena surda.

4.3 Sentimento da família indígena diante da criança surda

Pereira (2011) auxilia na compreensão da socialização da criança kaiowá e guarani a partir das organizações sociais e nos alerta sobre as implicações diretas dos variados estilos comportamentais estabelecidos nas comunidades guarani e kaiowá nos modos de socialização das crianças. O antropólogo justifica tal afirmação ao alegar que o

[...] tekoha parece expressar o sentido de lugar (território) onde uma comunidade Kaiowá (grupo social composto por diversas parentelas) vive de acordo com sua organização social e seu sistema cultural (cultura). Tal percepção aparece como muito produtiva para orientar a aproximação do pesquisador de qualquer comunidade Kaiowá e Guarani. (PEREIRA, 2011, p. 81, grifos do autor).

Complementando, Pereira (2011) relata que se tende a enxergar uma aparente homogeneidade das figurações sociais das comunidades kaiowá e guarani. Com isso, “[...] pensar a socialização das crianças exige matizar a heterogeneidade destas figurações em seus módulos organizacionais [...]”. (p. 84). Por fim, o autor reafirma que o sentimento de pertencer a uma organização social, seja o fogo familiar ou a parentela, é incorporado desde o estágio primário de socialização das crianças indígenas. Esta discussão não se fecha em si, criam-se condições para se refletir sobre a variabilidade de ambientes e formatos organizacionais das comunidades Kaiowá e Guarani.

Entendem-se as famílias indígenas a partir de seu próprio sistema de organização social. A família é o berço das interações com o Outro. Sabe-se que, a partir dessas interações, o sujeito apreende o mundo e interage com o meio social a que pertence.

Enquanto micro-estrutura social, a família foi e continuará a ser o primeiro e mais importante “berço” do indivíduo, tendo como função original satisfazer todas as necessidades físicas, afetivas e sociais da criança. Como “berço” cumpre, também, a função de mediadora original entre esta e o mundo social. Assim, essa micro-estrutura funciona, ao mesmo tempo, como representante e intermediária das relações sociais mais amplas, possibilitando à criança a formação de sua primeira identidade. (BECKER; D’ANTINO, 2009, p. 8).

Ao se colocar a família como mediadora original entre a criança e a sociedade no geral, observa-se que todas as ações realizadas com a finalidade de incluí-la nesse meio, seguem a ideia de interação com o fim de construção de suas identidades socioculturais. O que, conforme Bronfenbrenner (1996) depende das relações presentes no ambiente natural e, no caso deste estudo, de como a criança indígena surda é envolvida nas práticas cotidianas de sua família. O autor nos ajuda a pensar essa relação a partir da valorização da cultura familiar e suas práticas.

A percepção da família indígena, acerca do processo de inclusão no próprio ambiente familiar e na escola, apresenta uma série de cautelas quanto ao acolhimento do outro em relação ao filho surdo, que se tornará aluno, amigo, parente nesses interstícios sociais.

Mas, eu queria mesmo assim, recebesse para nós poder cuidar, quando eu tiver trabalhando. Aí não tinha mais preocupação. Porque na escola a professora é que recebe seja da prefeitura, seja do governo, eu não sei bem essa parte, só para poder dar aula pra criança, mas não vão cuidar da criança como cuida aqui na casa. Porque às vezes chega já ralando assim, quebrando os dentes dele também, não sei se é na escola que ele caiu, se ele caiu ou se [...]. (FP₂₃₄).

FP₂₃₄ afirma que sabe da existência de um benefício para as famílias de pessoas com deficiência, mas alega falta de tempo para organizar a papelada e para pesquisar sobre o assunto. Os sentimentos são aflorados a cada pergunta da pesquisadora, interpretada consecutivamente na língua guarani. Observou-se que FM₂₃₄ e FP₂₃₄, aparentemente, aceitam a condição de serem pais de crianças surdas, mas com a observação direta da pesquisadora foi possível perceber que as atitudes de ambos revelam a não aceitação e a discriminação, ainda que encobertas, sendo mencionados pelo pai (FP₂₃₄) como deficientes da fala, incapazes de prestar um auxílio para um ente enfermo ou mesmo de se proteger contra ataques psicofísicos extrínsecos.

A dificuldade é de trabalho. Que nem expliquei aquela hora não tem como largar eles aí pra gente sair pra cidade. E se a gente fica doente, eles não cuidam. E se a gente precisar de uma coisa pra trazer na cama assim, seja no hospital. Porque não é todo momento que os dois está em casa, um sai pra trabalhar e o outro fica. Aí

acontece alguma doença assim, alguma coisa acontece aí já não tem como defender o pai e a mãe, porque criança que não é assim deficiente da fala defende o pai e a mãe, e até vai preso também. (FP₂₃₄).

Não tem como gritar pra ele: - O meu filho traz ajuda! (FM₂₃₄).

Becker e D'Antino (2009) ilustram a participação fundamental da família no desenvolvimento da criança e nos convidam a refletir sobre a temática da visão da família sobre o filho deficiente. As autoras alegam que a condição de pai e mãe aprende-se sendo, e que as interferências nessa condição serão pautadas a partir das “[...] vivências das expectativas não realizadas e da realidade não desejada poderão dar origem a dificuldades na acomodação familiar, pela presença do filho real, com as manifestações emocionais variando, porém, de família para família, em sua forma e intensidade” (BECKER; D’ANTINO, 2009, p. 10).

Percebeu-se nitidamente que a família indígena composta por mãe, pai e filhos surdos (FM₂₃₄, FP₂₃₄, C₂, C₃ e C₄) vivenciam em seu cotidiano as tensões e negociações estabelecidas pelos interstícios sociais.

Buscaglia (2010, p. 107) manifesta a seguinte opinião: “quando os sentimentos de vergonha se tornam muito fortes, fazem com que a pessoa se sinta não apenas indigna, mas também pecadora e repugnante. Ela pode experimentar essas sensações de forma tão profunda que se recusará a ver outras pessoas”. Para esclarecimento inicial, mesmo sendo a realidade do autor diferente daquela das famílias indígenas com filhos surdos pesquisadas, suas ponderações contribuem para a reflexão do presente estudo. O autor menciona que, no caso de crianças aparentemente perfeitas, o estresse e a ansiedade são sentidos pelos pais, pelo fato de não saberem avaliar o problema, mas também de sentirem-se volúveis pelo que o futuro lhes propiciará. Já a mãe indígena (FM₁), recentemente separada do pai (FP₁), demonstra, durante toda a conversa mediada pela língua guarani, dúvidas quanto à comunicação com a filha surda (C₁). Revela-nos a sua ansiedade por não saber orientá-la quanto às questões socioculturais. Entretanto, mostra-se consciente quanto às atitudes preconceituosas que as outras pessoas têm em relação à surdez da filha. Buscaglia assinala que “Barker (1948) e Wright (1960), assim como outros, relacionaram em muitos aspectos essas atitudes preconceituosas em relação às famílias de deficientes àquelas impostas pela sociedade a outras minorias, tais como as classes pobres e determinados grupos étnicos e religiosos” (BUSCAGLIA, 2010, p. 116).

A família “em uma certa perspectiva, trata-se de uma pequena cultura dentro de uma outra mais ampla, sobre a qual age e à qual reage” (BUSCAGLIA, 2010, p. 80). Ao identificar essas famílias indígenas com seus filhos surdos, apresentam-se os diálogos selecionados que

nos dão alguns indícios sobre as concepções da surdez, quanto aos sentimentos e relacionamento familiar e o olhar sobre as possibilidades de crianças e jovens surdos na cultura guarani-kaiowá. Os relatos revelam:

*É difícil “falar” coisa que não é para fazer [...]
[...] Não desdenho é filha! [...]
Quero ver [...] casada. [...]. (FM₁).*

*Eles [...] deficiente da fala [...]
As pessoas reparam [...]
Fico muito triste mesmo [...]
Preocupado, se está bem ou não [...] se vai voltar com a pele inteira [...]. (FP₂₃₄).*

A segunda família Kaiowá (FM₂₃₄ e FP₂₃₄) tem a suspeita de os três filhos serem surdos. Mas o pai (FP₂₃₄) afirmou na entrevista que apenas os dois meninos (C₂ e C₃, respectivamente com 4 e 7 anos) não falam, usam senhas para se comunicar. Já em relação à filha (C₄), com 1 ano e oito meses, a partir das observações realizadas na própria casa observou-se que a menina não se comunica por meio da fala. Os pais (FM₂₃₄ e FP₂₃₄) revelam angústia ao pensar na possibilidade de adoecerem e não poderem contar com a colaboração dos filhos surdos. Também apresentam, em todos os momentos das entrevistas, o desapontamento por serem pais de crianças surdas dentro da comunidade indígena e nos manifestam a preocupação com o futuro dessas crianças, principalmente expõem os cuidados em mantê-los vivos (medo que outras crianças, ou mesmo adultos indígenas possam agredi-los ou maltratá-los).

No outro caso, a família é composta por mãe (FM₁) e filhos, dentre eles: C₁ e FI₁. A mãe (FM₁) afirma que tanto ela como seus parentes aceitam e convivem bem com a menina surda e menciona que nunca sentiu rejeição pela condição da filha. Ao longo das entrevistas, demonstrou-se incomodada pela situação/problema que se estabeleceu na relação familiar: o pai está respondendo a processo criminal, não respeita e maltrata a filha surda (C₁). A menina encontra-se atualmente num abrigo para menores do sexo feminino. A irmã de 10 anos (FI₁) diz ter saudade de “conversar” em sinais e brincar com a irmã surda. Enfatiza sua dor pelo distanciamento e demonstra sua ansiedade pela volta da irmã-amiga. Todos demonstram tristeza pela situação/problema instalada na família. E a emoção repercutida nas falas dos pais é também observada, considerando que Elias (2009) propõe o entendimento do sentimento essencialmente comunicativo e manifestado socialmente.

É duro, mas eu trato eles. Eu fico muito triste, porque ninguém dá de graça pra criar, adotar eles. Ninguém dá de graça, a gente tem que ter um filho, para ajudar na roça, quanto mais um guri assim. A menina pra ajudar em casa a mãe. Já na escola já ajuda, porque a que criança fala, né. Agora eles não. (FP₂₃₄).

É muito triste demais. É muito triste demais. Não tem como ajudar, porque se não ajudar a gente os outros começa a falar coitado dele, mas igual coloca a gente no serviço e pode falar também. Ficam reparando essa parte. Porque a criança normalmente é arteiro mesmo, mexe ali, mexe aqui assim também é o deficiente. (FP₂₃₄).

“Pode-se dizer que o componente sentimental assim como o componente somático preparam para ação, mas o comportamento em si tem uma função de sobrevivência óbvia, apropriada para uma situação específica” (ELIAS, 2009, p. 39). Num sentido mais amplo, nesses casos, por uma reação de medo. Essa reação de medo é mencionada pelas famílias, que relatam que os sinais utilizados são criados a partir das necessidades imediatas de comunicação e revelam suas frustrações, caso necessitem de auxílio e o filho surdo não consiga buscar ajuda, em uma situação de doença, por exemplo.

Outro sentimento percebido foi a vergonha, que, de acordo com Goudsblom (2009), pautado nos estudos elisianos, revela que “[...] ao demonstrar vergonha, as pessoas, voluntaria ou involuntariamente, através de gestos chamam a atenção sobre si mesmas, indicando que algo acontece com elas. Para explicar esta contradição, a vergonha é tomada como um sinal de uma ‘dor social’” (GOUDSBLOM, 2009, p. 47). Ao analisar as manifestações corporais de todos os pais indígenas entrevistados, FM₁, FM₂₃₄ e FP₂₃₄ revelaram esse sentimento, não em relação direta aos filhos surdos, mas pautados nas relações sociais de uma comunidade tradicionalmente oral.

A compreensão sobre o sentimento de vergonha pautada na dor social exige o entendimento acerca desse tipo de dor, que apresenta um sentido duplo: “[...] é infligida socialmente pelas pessoas que ‘envergonham’ (como punição), e demonstrado socialmente pela pessoa que é envergonhada (como expiação)” (p. 56). O autor menciona, como aspecto da vergonha, o sentimento de culpa, mostrando que, no ponto de vista sociológico, “[...] os fatores que causam a vergonha são gradualmente colocados sob o controle de instituições mais centralizadas [...]” (p. 59). Goudsblom (2009) alega que essas instituições, como a família, impõem ao sujeito uma parcela da vergonha convertida em culpa, a fim de puni-lo.

Nesse caso, a vergonha da família indígena consiste em fazer parte de uma sociedade na qual ter um filho com deficiência (com ou sem estereótipo) significa ser excluído do convívio social, tendo em vista as representações ligadas ao pecado e castigo, já citadas neste estudo.

Para compreender os sujeitos da pesquisa a partir de suas próprias “visões de dentro”, torna-se importante focar o processo de hibridismo, de negociação cultural e da diferença cultural, como sendo “[...] o processo da *enunciação* da cultura como ‘conhecível’, legítimo,

adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 2010, p. 63). Nesse contexto, a surdez e o processo de relação e interação com as pessoas surdas, na cultura indígena, remetem às ponderações de Skliar (2003, p. 41): “[...] a alteridade começa a faltar e que é imperiosamente necessário produzir o outro como diferença à falta de poder viver a alteridade como destino”. Ou seja, trata-se de um campo onde se articulam tensões e negociações e há indicativos para que essas negociações se materializem, tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar, com o empoderamento dos atores sociais nesses espaços evidenciados.

4.4 Formas de comunicação na escola sob a narrativa dos professores indígenas

Os educadores indígenas compartilham da aceitação do profissional intérprete de língua de sinais em suas salas de aula e esclarecem que esta possibilidade contribui tanto para a inclusão do aluno surdo no espaço escolar como, também, para a comunicação professor-aluno surdo. Todos consideram a língua de sinais importante no processo de ensino-aprendizagem, mas muitos desconhecem essa língua. P_{1A} e P_{2A} compartilham da importância do professor regente conhecer a Libras, para que ele próprio possa ser mais consciente da sua função de professor e o responsável direto pela aprendizagem do aluno surdo.

Então, eu ficava assim: se eu tinha um aluno surdo, eu tinha que dar um jeito [...] de aprender, pelo menos, a comunicar com eles, o básico. Até me sentia muito mal, porque eu não sabia nem o que, que [...] uma criança pedir para ir no banheiro, pra beber uma água. (P_{1A}).

P_{1A} é usuária da Libras e há pouco começou a sua atividade laboral voltada para a interpretação da língua de sinais. Revela, em sua fala, a nítida percepção quanto à relação professor-aluno surdo que pode ser mediada pelo intérprete de Libras, porém afirma a necessidade da aproximação entre professor e aluno surdo através da comunicação em língua de sinais. Assim, afirma P_{1A} que o aluno surdo identificará melhor as funções desempenhadas pelo professor e pelo intérprete de Libras.

P_{3B} atribui ao intérprete de Libras a presença e inclusão do aluno surdo em sala de aula. Demonstra insegurança quanto à sua comunicação com o surdo e apresenta desmotivação em aprender a língua de sinais, e por isso afirma a importância do intérprete em suas aulas. Observa-se a falta de orientação sobre as funções do profissional que está inserido em sala de aula.

P_{4C} recebeu o aluno surdo em sua sala de aula há pouco mais de uma semana e reivindica orientações quanto à Educação de Surdos, pois menciona que, de forma errônea, o

aluno surdo foi “jogado” em sua sala de aula. O seu descontentamento é nítido, pois P_{4C} relata que não houve um prévio aviso sobre a situação. A professora também declara que não sabe a Libras e que se utiliza apenas de apontamentos para se comunicar com o aluno surdo, uma vez que ela nos esclarece que o mesmo não tem domínio de nenhuma língua, nem a oral, muito menos a Libras.

Os professores indígenas que apresentam pouco ou nenhum conhecimento acerca da Libras utilizam-se de apontamentos e da criação de sinais icônicos para suprir a necessidade momentânea de comunicação, conforme se observou. Notou-se, também, que esses gestos com construções simbólicas não são utilizados numa outra situação, pois são esquecidos por ambos.

Os achados de Coelho (2011) corroboram o presente estudo, quanto à comunicação no espaço escolar, pois a autora revela, em sua pesquisa, a dificuldade dos professores em se comunicar com os alunos indígenas surdos, devido à falta de conhecimento sobre a língua gesto-visual ou por falta de formação específica, sendo uma comunicação limitada pela diferença linguística.

4.5 Sentimento dos professores indígenas diante do aluno surdo

Os dados das entrevistas realizadas com os professores indígenas, conforme Goudsblom (2009), revelam que os professores também podem sentir vergonha por não saber trabalhar com os alunos surdos. Conforme evidenciado:

Esses dois alunos surdos que eu tive, foram os meus primeiros alunos e também foi o meu primeiro ano dando aula. E foi uma experiência assim difícil, porque eu não sabia nada. Não sabia como trabalhar, não sabia nem a língua de sinais. Não sabia nada, nada, nada, então como professora foi difícil, porque a turma era numerosa então eu não sabia como me portar dentro da sala de aula, uma situação de constrangimento no início. (P_{1A}).

Lógico. Eu senti muita dificuldade, porque eu queria estudar esse sinal. Mas, desse número de alunos que está na minha sala, tenho dificuldade com ela [surda] e com a intérprete [...] duas. Aí que eu senti a dificuldade, mas aí a gente trabalhando eu peguei também. A gente sentou com a intérprete e ela me deu orientação e assim a gente trabalhou o ano todo. (P_{2A}).

A minha dificuldade é que eu não domino e ele fica irritado assim [...] Mas, fazendo outros cursos para aperfeiçoar a Língua de Sinais, para poder também estar ajudando mais ele na sala de aula. Eu vejo que o que eu sei é limitado, eu queria aprender mais para poder estar ajudando mais. Eu não quero deixar ele de lado só porque ele tem uma deficiência [...] E eu vejo que ele é muito interessado, ele se envolve muito com os trabalhos. Então, eu queria poder estar ajudando mais ele [...] Porque algumas vezes eu quero me comunicar com ele e não consigo. (P_{3B}).

Pra mim [...] vai ter dificuldade, que eu acho que vai ter que trabalhar assim [...] tem que mostrar para ele que na escola tem regras [...] para ir no banheiro, não pode tirar a roupa em qualquer lugar, que ele não pode beliscar os outros, puxar o

cabelo dos outros que ele tem costume de puxar o cabelo dos outros, pegar a mochila dos outros e tacar a mochila de outro coleguinha e taca no outro, para ele é tudo beleza, para ele se faz isso está bonito. Se ele pega a mochila de um e taca no outro está tudo bonito. Aí eu falei para ele que não pode, mostrei o estojo é dele, falei para ele. Ele presta bastante atenção quando está falando, pelo movimento da boca ele presta bastante atenção. E outra, no primeiro dia que ele veio nós temos o costume de entrar na sala e antes de começar a gente já começa a cantar as músicas infantis que os alunos gostam. Tem os cartazes na parede já com o desenho e tudo, no caso, a música do sapo tem um sapo na lagoa e tem a letra da música bem destacada. Eu começo a mostrar e ler, ele começou a gritar, gritava [...] Eu não sei, porque eu não consegui entender se era a felicidade dele ou porque ele não entendia. Ele só gritava no momento do cartaz, quando ele olhava, ele gritava. Como os outros são todos normal, cantando e batendo palma, ele começou a bater palma e dava risada só quando ele olhava o cartaz. (P_{4C}).

Revelou-se, também, que, para os educadores indígenas, a figura do professor intérprete de Libras facilita as ações em sala de aula e possibilita o elo entre professor e aluno surdo. Os professores P_{3B} e P_{4C} alegam que este profissional é o responsável pela inclusão do aluno surdo na escola, e também relatam que desconhecem a língua de sinais e não receberam com antecedência orientações sobre a presença do aluno surdo em sala de aula.

Primeiro: nós fomos capacitados assim na faculdade e aí nós tínhamos alguns cursos com algumas horas lá [...] Mas eu quando fiquei sabendo que tinha o aluno [surdo] na minha sala eu fiquei insegura. Insegura, porque eu tenho 20 anos de profissão e nunca tinha mexido com uma criança assim [...] Faz uns dois anos atrás eu trabalhei com [cita uma aluna com Deficiência Intelectual], mas ela ouvia e ela se comunicava. Com o [cita o nome do aluno surdo] é um pouco diferente, porque ele não ouve e não fala e eu fiquei preocupada de como iria ser o meu atendimento, de como eu poderia melhorar, como eu poderia estar ajudando melhor ele [surdo]. E aí quando ele chegou, daí primeiro eu fiquei sem o intérprete para me ajudar [...] Aí demorou um pouco para chegar [intérprete de Libras] e aí conversei bastante com a [professora da SRM] porque eu precisava de intérprete. Conversei com a [professora de outra SRM] e ela falou que ia conversar com ele e ele [coordenador dos intérpretes da SEMED] vai mandar. Aí ele [coordenador dos intérpretes da SEMED] mandou e facilitou muito o meu trabalho, porque eu estava muito preocupada, sabia que ele [surdo] não estava entendendo o que eu estava falando. Eu tinha aquela preocupação com ele. (P_{3B}).

Então, eu aceitei na mesma hora, porque eu estou ali para aceitar, não importa, porque eu já estava trabalhando com os alunos que já estavam aqui, inclusive estava vindo um [paraplégico] que era para vir também, também cedo. E eu não entendi por que não jogaram nas outras primeiras séries. Foram jogando pra mim! Eu não entendi por que agora! [risos]. (P_{4C}).

Eu não sei. Foi pouco tempo com ele, pouco porque [...] ou os coordenadores que estão à frente da escola não sabiam lidar com ele mesmo, aí acabaram jogando pra mim e como eu falo a língua [Guarani], talvez jogaram pra mim por causa deste motivo. E outro também que me deixou bastante assim com vários pontos de interrogação na minha cabeça: por que se têm três primeiros anos a tarde tem que jogar logo na minha sala, sendo que eu já tenho os 32 alunos. [...] Com os outros professores e eles têm mais pouco aluno à tarde. Isso eu não entendi por que foram jogar ele, sem comentar nada já foram jogando direto na minha sala. Dizer ele é surdo é seu aluno você vai lidar com ele, já jogou lá pra mim. (P_{4C}).

Vieira-Machado (2010, p. 178) confirma os relatos a partir da narrativa dos próprios surdos e pondera que “as escolas de ouvintes não estão preparadas para esse novo momento, nem os professores. Por isso, faz-se necessário pensar em formação e trabalho colaborativo”.

Ao analisar as falas dos educadores, aparentemente as orientações prévias para a recepção e acolhimento do aluno surdo até o momento não estão sendo repassadas pelos gestores educacionais. Supõe-se que o professor intérprete de Libras também não é apresentado aos professores indígenas, não há informações precedentes sobre a atuação e responsabilidades inerentes à função desse profissional junto ao aluno surdo.

Os professores indígenas afirmam que a presença do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) supre a falta de diálogo entre o professor e o aluno surdo. Entretanto, o professor P_{2A} argumenta sobre a necessidade de aprender a Libras para se aproximar do aluno surdo.

Então, eu senti certa dificuldade primeiro, porque o professor ele tem que entender primeiro, tem que estudar essa Língua de Sinais, para poder dominar aí como um intérprete ou seja, um professor que entende, para o intérprete é comum isso aí. Eu acho que tem que ser assim adaptar para o mundo dele também. Eu acho que avalia bem mais assim, a gente entende quais foram os objetivos da aula. Eu acho que o professor tem que entender para elaborar material e entender também a Língua de Sinais, saber conversar também para ter entendimento melhor. Eu acho que todo professor tem que entender, ter prática tanto da Libras quanto do Braille também. O Braille para o cego. (P_{2A}).

P_{1A} procurou, logo no começo, algumas orientações com o professor intérprete de Libras, que o acompanharia durante todo o ano letivo. A P_{1A} matriculou-se em um curso de Libras, a fim de suprir a necessidade comunicativa inerente ao processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, de modo a colocar-se como responsável direta pela aprendizagem do aluno surdo e dos ouvintes.

Eu me sinto bem e acredito que quando você tem um aluno surdo todo dia você trabalha com a diferença. Todo dia você tem que elaborar uma atividade que vá ter significado na aprendizagem do aluno surdo, assim como dos outros alunos. Criando um ambiente, onde todos estão aprendendo igualmente, um ambiente que você utiliza dos materiais, dos recursos para oferecer uma condição de aprendizagem para o aluno surdo indígena. Como professora indígena eu acredito assim [...] Quando eu aceitei ficar com esses alunos, se eu aceitei, eu deveria mudar muitas coisas e eu estava pronta para essas mudanças. Então, foi um trabalho, no início [...] bem [...] difícil! Não foi fácil! Porque as atividades você tinha que sentar e pensar não só no aluno ouvinte, mas no aluno surdo. Como ele deveria aprender, qual era a melhor forma e o jeito que eu deveria passar. (P_{1A}).

A P_{3B} menciona, durante a entrevista, o pai das três crianças surdas (FP₂₃₄):

Porque o pai dele não queria colocar na escola. O pai dele não aceita ele aprender a língua de sinais e o pai dele, praticamente assim como você tava falando, que ele não aceita ter três filhos que não fala. (FP₂₃₄).

Este foi o único relato registrado de que o pai (FP₂₃₄) indiretamente não aceita a língua de sinais na educação de seus filhos (C₂, C₃ e C₄). Todavia, o pai (FP₂₃₄) demonstrou visivelmente ao longo desta pesquisa e durante as visitas, um contentamento diante da possível contribuição do estudo na parceria escola-família para efetivar o processo de inclusão.

Para esta discussão, o antropólogo Clifford Geertz (2008) contribui com o conceito de cultura como “teias” que incorporam e se modificam de acordo com as necessidades locais ou dos próprios indivíduos. O autor revela: “[...] assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Ponderações acerca das teias culturais aparentemente nos auxiliam a conhecer os sujeitos da pesquisa e a interpretar as formas de comunicação, para que aconteça a efetivação de uma educação inclusiva, que vislumbre as especificidades da Educação Escolar Indígena e da Educação de Surdos.

De acordo com Ronice Quadros, na elaboração de um livro sobre o tradutor e o intérprete de Libras e Língua Portuguesa para o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, o papel do intérprete de Libras está em interpretar a língua oral para a língua de sinais e vice-versa, obedecendo aos preceitos éticos, como: confiabilidade; imparcialidade; discrição; distância profissional; e, por fim, fidelidade (BRASIL, 2004, p. 28).

No caso, “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação” (BRASIL, 2004, p. 59). A autora afirma que a área educacional apresenta uma grande demanda, notada pela sua expansão no Brasil e em outros países. Em suma, discute-se a fim de suscitar a reflexão sobre o papel do intérprete educacional, de modo que o professor não transfira a responsabilidade da aprendizagem do aluno surdo ao intérprete de Libras. Para isso, a lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Libras. Em linhas gerais, a lei define sua competência nas duas línguas envolvidas, a língua de sinais e a Língua Portuguesa, tendo como atribuições a efetivação da acessibilidade comunicativa nos espaços em que estiverem presentes as pessoas surdas.

Nesta discussão, analisa-se a reflexão sobre o diálogo intercultural, pois até o momento percebe-se que esse diálogo, estabelecido nos espaços familiar e escolar, se evidencia pela interação entre as crianças indígenas ouvintes e as crianças indígenas surdas, como também na relação entre os professores-intérpretes de Libras, que geralmente são não indígenas, com os educadores indígenas. Observou-se, no desenvolvimento dessa pesquisa, um campo negociável entre distintas culturas, de modo a propiciar a interculturalidade.

4.6 A inclusão das crianças surdas na percepção dos professores indígenas

A história da Educação de Surdos apresenta uma trajetória de tensões sobre as filosofias educacionais que mais se apropriaram da relação interpessoal entre surdo-surdo e surdo-ouvinte. Inicia-se um breve relato sobre esse histórico a partir do Congresso de Milão (1880), que instituiu uma completa mudança na Educação de Surdos, marcada pela filosofia Oralista, na qual os alunos surdos eram percebidos a partir do déficit e atendidos na perspectiva clínico-terapêutica, que objetivou a reabilitação do surdo, algo a ser corrigido, a fim de que o mesmo pudesse se aproximar da normalidade ouvinte. O Oralismo marca a imposição da comunicação oral focalizada na fala, enquanto a língua sinalizada era banida das escolas.

Inúmeras reivindicações contra o Oralismo e as pesquisas sobre as línguas de sinais no início da década de 1960 contribuíram para novas propostas pedagógicas, agora envolvendo o uso da comunicação verbal, gesto-visual e outros recursos, como a leitura orofacial, denominada Comunicação Total, como meio de facilitar a comunicação.

Foram várias as tentativas por melhorias na Educação de Surdos, de modo que a organização de associações compostas por usuários de Línguas de Sinais mobilizaram-se pelo uso dessa língua espaço-visual nos espaços escolares. Então, persistiam as tensões que repercutiam no cenário sociopolítico, a fim de dar visibilidade a essas lutas.

As lutas por uma filosofia que atendesse à especificidade das pessoas surdas e que respeitasse sua constituição identitária e cultural continuaram, pois a Comunicação Total não possibilitou acesso pleno a nenhuma das línguas, visto que o uso concomitante de línguas cujas modalidades são distintas não permitia a aprendizagem da língua, da escrita e da leitura. Capovilla (2000) aponta que os problemas se resumem ao fato de que, embora a comunicação apoiasse o uso concomitante da língua de sinais com a língua oral, isso nunca seria possível devido à distinção entre as modalidades linguísticas; logo, o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico das crianças surdas não obteve êxito.

Já nas décadas de 1960 e 1970, ampliaram-se as pesquisas em relação às línguas de sinais, e desta forma

Não tardou em surgir a posição de que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do *bilinguismo*, em que as línguas falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente. No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

A proposta de uma filosofia educacional que possibilite ao surdo o desenvolvimento de sua língua materna (língua de sinais) e o aprendizado da língua oficial do país, na modalidade escrita (como segunda língua), busca desenvolver as habilidades cognitivas que possibilitem a efetiva participação do surdo no âmbito educacional, atuando como ator social e contribuindo para a sua própria formação psicossociocultural e política.

A análise das informações dos professores acerca da presença da criança indígena surda no espaço escolar pauta-se na educação bilíngue, com o objetivo de pensar numa educação que contemple as especificidades evidenciadas nas diferentes línguas e culturas. P_{1A} comenta o trabalho cultural com a criança surda:

Até esse momento estou contando foi mais do primeiro ano e por conta de ter trabalhado mais tempo com eles, foi uma abertura para novas experiências. Sai fora do trabalho em grupo, porque o trabalho na aldeia dá espaço para outro tipo de atividades fora de sala de aula. Então, isso contribuiu bastante, porque muita coisa era visual, sendo fora da sala de aula e você conseguia incluir esses estilos de vida em outros ambientes da aldeia fora da escola, trabalhando com outras disciplinas juntas, com uma participação boa desses alunos surdos. Eu tive a oportunidade de proporcionar muitas coisas para eles: passeios, intercâmbio na cidade [...] Quando eu falo de trabalho na aldeia, a gente saía da sala de aula, porque o aluno indígena ele gosta de aprender coisas da natureza, então muito da aprendizagem do índio vem da natureza. Então, a gente saía e por conta dele ser surdo tinha muitas informações que são passadas de criança e que eles não tiveram, porque não tinha como passar. E quando saíamos fora, as outras crianças contavam o que cada coisa significava para o índio. Então, foi possível deles aprender parte da cultura deles mesmos, que não foi passado por conta deles serem surdos. E a família deixou de passar essas informações, como: os perigos que a mata oferece; até o próprio remédio; do que o homem pode; do que a mulher pode. Dentro desse espaço oferecido na aldeia, eles puderam aprender junto às outras crianças. (P_{1A}).

Uma das medidas que eu vejo é que a escola mobilizou bastante no início era a questão do “mudinho” que eu acho que é bem comum em todas as escolas você ouve isso, antes de chegar um trabalho que oriente a não fazer isso. Foi uma das primeiras atitudes que a escola se mobilizou que eu vejo, que é a questão desses apelidos pejorativos. (P_{1A}).

P_{1A} aponta a interação entre as crianças ouvintes e as crianças surdas, de modo a revelar as peculiaridades culturais aprendidas na infância indígena. Bronfenbrenner (1996) menciona que o desenvolvimento de atividades molares (crescimento psicológico), a partir da orientação dos outros e o envolvimento da pessoa desenvolvedora, seja pela participação cooperativa ou pela atenção “[...] são especialmente importantes como influências sobre e manifestações do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 45).

Evidencia-se que a relação escola e pessoa surda configura-se como um interstício social, na busca de identificar meios comunicativos e interativos desenvolvidos entre eles, os quais possibilitam à criança surda interagir no contexto escolar.

Nas escolas estudadas, os professores indígenas deixam transparecer a preocupação e a insegurança de como lidar com a criança surda. Contudo, apresentam clareza em relação à expansão das matrículas de crianças indígenas com deficiência na escola e alegam que a presença de outro profissional, no caso a figura do professor intérprete de Libras, colabora com o trabalho em sala de aula. Manifestam a necessidade de construção de sistemas de identificação cultural e linguística dos surdos como legítimas, como discute Bhabha (2010).

A fala dos professores indígenas em relação à inclusão do aluno surdo manifesta tensões e contradições quanto à falta de orientação e suporte adequado para que novas práticas pedagógicas sejam desenvolvidas no espaço escolar. Talvez, em virtude dessa circunstância, a presença do professor intérprete de Libras passa da posição de intruso a de colaborador, de facilitador do processo ensino-aprendizagem.

P_{4C} relata que as facilidades de incluir o aluno surdo estão pautadas na lei e que as dificuldades não são notórias.

Fácil porque tem lei que ampara. Têm projetos, recursos, política [...] (P_{4C}).

P_{4C} menciona os projetos desenvolvidos na escola, que objetivam colaborar para a melhoria da educação indígena.

Os relatos dos professores indígenas que atendem ou já atenderam o aluno surdo possibilitaram um panorama acerca da atuação da educação especial nas escolas indígenas: evidenciam a falta de formação específica dos professores para a inclusão, bem como a ausência de orientações direcionadas ao processo de comunicação e ensino-aprendizagem do aluno surdo nas salas de aula.

Nascimento e Vinha (2012, p. 80) contribuem para as reflexões em direção a uma efetiva escola diferenciada indígena e, para isso, as autoras apontam para uma educação intercultural e para a qualificação dos professores indígenas por meio da “[...] ampliação da luta dos Guarani e Kaiowá por uma educação diferenciada, mediada pela interculturalidade”. Assim, aparentemente, não só os alunos surdos irão se beneficiar com esta educação, mas também os alunos surdos que compartilham as especificidades linguísticas, culturais e identitárias.

Professor tem que entender a língua de sinais. Adaptar com o mundo dele. Alcança o objetivo da aula. (P_{4C}).

Ressalta-se que a fala acima incorpora a visão política sobre a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar, embora sua postura em relação ao processo inclusivo seja

apenas de aceitar o outro, sem que haja mudanças arquitetônicas, pedagógicas e, principalmente, atitudinais.

Na fala da P_{3B}, identifica-se a consciência do aumento no número de matrículas de crianças com deficiência, assim como o fato de que as crianças surdas chegam tardiamente ao ambiente escolar, devido à insegurança dos pais em relação ao acolhimento.

Então, eu observei que a criança está chegando com a idade meio avançada. Mas, eles estão chegando na escola [...] os pais eles tem um certo bloqueio em estar trazendo essas crianças aqui na escola, porque eles temem o acolhimento dessas crianças na escola. Se as outras crianças vão cuidar, ou vão dar risada ou vão judiar dessas crianças, deixando essa criança mais na casa do que na escola. A partir de dois anos pra cá, tem aparecido muita criança na escola [...] (P_{3B}).

P_{3B} assume, em seu relato, o pouco conhecimento em relação a Libras e à Educação de Surdos. A professora esclarece que aprendeu apenas na teoria as questões que envolvem a Educação Especial e confirma a necessidade da prática para ajudar na inclusão do aluno surdo.

P_{1A} hoje atua como professora intérprete de Libras e declara que, no começo, foi difícil entender como trabalhar com o aluno surdo.

Esses dois alunos surdos que eu tive, foram os meus primeiros alunos e também foi o meu primeiro ano dando aula. E foi uma experiência assim difícil, porque eu não sabia nada. Não sabia como trabalhar, não sabia nem a língua de sinais. Não sabia nada, nada, nada, então como professora foi difícil, porque a turma era numerosa então eu não sabia como me portar dentro da sala de aula, uma situação de constrangimento no início. [...] (P_{1A}).

Os relatos apontam que os educadores indígenas apresentam tensão no processo de interação e escolarização por não saber lidar com o aluno surdo; eles afirmam que a falta de orientação pedagógica acerca das especificidades da educação de surdos aparentemente influencia a relação professor-aluno surdo.

Então, eu me sentia isolado. Eu queria assim, falar [...] Eu tinha medo de alguém entender tudo errado, que eu não sei lidar com essas pessoas. Então, eu tive medo de falar. Mas, no futuro eu quero melhorar pra mim ter experiência de como lidar com eles, porque na época eu tive medo de falar, porque era chato falar que eu não sei nada, aí é que eu me segurei [...]. Nesse processo a pessoa tem que entender como lidar, não é só o professor, o diretor, o coordenador, a gestão, a SEMED tem que entender que não adianta falar que não entende, vai punir, vai tirar uma avaliação [...] não é por aí, tem que procurar juntar a força e pensar junto, onde e como vai melhorar [...]. (P_{2A}).

As discussões revelam a insegurança diante do desafio de receber um aluno surdo. Alguns revelam o medo de procurar ajuda e outros alegam falta de preparo e orientação.

P_{3B} mostrou-se aparentemente bem esclarecido quanto à inclusão nas escolas, mas, quando questionado sobre o que pensava realmente sobre os alunos surdos e com outras

deficiências na escola, revela que acredita que o melhor para todos esses alunos com deficiência é frequentar uma escola especial, onde todos estarão preparados para recebê-los e melhor atendê-los.

Ao analisar suas afirmações, compreende-se que P_{3B} ainda desconhece o aluno surdo como um sujeito com suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais. De modo que o professor ainda o vê pelas suas limitações, numa perspectiva da condição anormal. Diante disso, P_{2A} assume uma postura ambivalente (conforme BHABHA, 2010) frente à inclusão de crianças com deficiências nas escolas indígenas:

Eu acho assim já está decidido, não está ainda. Ainda não tem essa estrutura pronta para isso. E depois também, que eu estudei as dificuldades que eu entendi que assim [...] eu cheguei à conclusão que seria uma escola voltada só para isso. Não é que a gente exclui eles, por causa do preconceito. É que vai ser mais rendimento, porque a aula é específica para eles. Por que eu acho que o MEC eles pensam nas coisas, não nas escolas que vai facilitar mais a aprendizagem, porque na sala eles aprende, mas sem esse [...] dificuldade, que tem aluno que é normal. Às vezes, a professora vai ter dificuldade de ensinar eles, não são todos os professores que estão interessados de fazer o curso. E você vai colocar essa criança com esse professor, no ano que vem vai estar com outro. Eu acho que tem que ser um professor específico para isso. Teria que ser sei lá leis, MEC, políticas, tem que muda, ter um professor específico para eles [...]. Por que igual a APAE, a APAE é uma instituição que atende só isso e a gente vê o rendimento. Então, aí que eu chego a essa conclusão, que seria bom para a escola específica para isso, não que a gente está excluindo. Mas, para melhorar mais [...].

Eu queria que assim, ter uma escola específica que possa ser para isso e num momento misturar também com essa escola normal, com os alunos comum, normal. Para eles saber que essa troca de ideias [...] eu acho que tem que ser específico para eles. (P_{2A}).

Retomam-se as palavras de Buscaglia (2010, p. 21) quanto às atitudes, pois “é a sociedade, na maior parte das vezes, que definirá a deficiência como uma incapacidade, e é o indivíduo que sofrerá as consequências de tal definição”. Nessa comunidade indígena pesquisada, observa-se o sentimento de vergonha dos professores indígenas, por não saberem trabalhar com as crianças surdas.

Goudsblom (2009) também reconhece que as mudanças devem ser entendidas num processo demorado, em longo prazo, e que, nesse processo, a vergonha foi um elemento importante para a mudança de comportamento. Assim como o processo de inclusão é encarado como linear e singular para todas as sociedades.

Para a inclusão escolar, Vieira-Machado (2010, p. 183) enfatiza que não existe apenas uma tradução do movimento de inclusão atual, mas várias possibilidades de traduções dessa política, ou seja, formas de pessoas diferentes se inserirem de formas diferentes em diferentes cenários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa focalizou alguns aspectos das formas de interação e comunicação da criança indígena surda produzidas na articulação entre as diferenças culturais e linguísticas. Buscou-se, nesses “entrelugares”, conhecer o lugar da criança surda e compreender de que forma elas se comunicam e se relacionam no contexto familiar e escolar. Tratou-se, ainda, de identificar as dificuldades e facilidades da família e escola no processo de inclusão desses sujeitos, e conhecer estratégias de subjetivação utilizadas – singular e coletiva – para criação de novos signos formadores de identidade.

O caminho investigativo e o arcabouço teórico adotado contribuíram para situar o lugar que ocupam as crianças indígenas surdas nos contextos familiares e escolar. Permitiram observar como os participantes do micro e do mesossistemas lidam com o fenômeno inusitado da deficiência, em termos de posturas, de acolhimento, de negação, de colaboração ou contestação diante da diferença da surdez nas comunidades estudadas.

O lugar ocupado pela criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional. Percebe-se a influência da cultura ocidental frente à infância nesse contexto: baixa expectativa em relação às possibilidades da criança surda, atitudes de superproteção, preocupação com o futuro dos filhos, medo de rejeição entre outros. Em relação à socialização, observa-se interação e comunicação com os irmãos, participação nas brincadeiras, eventos e outras atividades desenvolvidas no contexto familiar. Espaço determinante para transmissão da cultura e formação da identidade é o fogo doméstico, local de socialização, pertencimento, de ensinamento dos mais velhos, e de aprender como ser um bom Guarani. O fogo doméstico não existe mais nas casas visitadas, o que certamente contribui para o isolamento e afastamento das famílias das crianças surdas, o que pode evidenciar deslocamento do vínculo da parentela.

Nas narrativas dos familiares da criança indígena surda, os fatores complicadores para a comunicação e inclusão são: a ausência da fala, a dificuldade dos pais em entendê-los e se comunicarem com os mesmos e dificuldade de compreensão da criança. Como elementos facilitadores, observaram-se a interação e comunicação entre os irmãos, que se tornam mediadores da comunicação e da inclusão na família e escola. Haja vista que as irmãs estão aprendendo Libras juntas.

Em relação à comunicação, as famílias relatam que os sinais utilizados são criados a partir das necessidades imediatas de comunicação e revelam suas frustrações, como, por exemplo: numa situação de doença, caso necessitem de auxílio e o filho surdo não consiga buscar ajuda.

Os resultados indicam que as práticas de comunicação vêm se estabelecendo de modo incipiente; dessa forma, os gestos, as senhas e os poucos sinais da Libras aprendidos na escolarização/inclusão de surdos na escola não favorecem a formação das identidades surdas e indígenas. Para tanto, há necessidade de ampliação das formas de interação e comunicação para o desenvolvimento linguístico, aquisição de conhecimentos e participação sociocultural nos contextos familiar, escolar e comunitário.

Foi possível identificar e compreender as facilidades e dificuldades das escolas estudadas quanto às formas de comunicação e inclusão das crianças surdas. Das cinco crianças participantes deste estudo, três são matriculadas na escola e uma frequenta apenas a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Das crianças escolarizadas, uma é retirada da sala de aula para o atendimento na SRM e as demais a frequentam no contraturno. As dificuldades apontadas pelos professores estão relacionadas à necessidade de permanência desses alunos em período integral na escola e à falta de transporte para uma das escolas. Como facilidade evidenciada, destaca-se a presença do intérprete de Libras na escola. Alguns professores apontaram como dificuldade a falta de formação específica para o atendimento do aluno surdo quanto à comunicação e ao processo de aprendizagem para que essas crianças possam desenvolver-se do ponto de vista linguístico, acadêmico e social.

De forma geral, os relatos dos professores indígenas que atendem ou já atenderam ao aluno surdo fornecem um panorama acerca da atuação da educação especial nas escolas indígenas. Este revela a falta de articulação entre a educação especial e a educação escolar indígena e a falta de orientação aos professores das SRMs e das salas regulares. Os professores afirmam, ainda, que a presença do profissional intérprete de Libras supre a falta de diálogo entre o professor indígena e o aluno surdo. Porém, registraram-se os argumentos de um professor Kaiowá sobre a necessidade de o professor do ensino regular aprender a Libras para se aproximar do aluno surdo.

Os professores indígenas acreditam que as identidades surdas indígenas se constituem num contexto político, linguístico e sociocultural, o que torna necessário, além da presença do intérprete de língua de sinais, o estabelecimento do diálogo intercultural; quanto aos conhecimentos específicos acerca das necessidades educacionais especiais da pessoa surda e sobre a educação bilíngue, seus relatos apontam a necessidade de que a escola possa propiciar

condições adequadas no aprendizado e desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e socioculturais, com relação às crianças indígenas, surdas e ouvintes.

Por fim, as narrativas desses professores revelam a preocupação com a implantação da Educação Especial como modalidade trazida de “fora para dentro”, sem a consulta e participação da comunidade indígena. A partir desses relatos, considera-se: a solicitação de uma gestão própria de educação especial nas escolas que atendem a crianças indígenas surdas; o ensino da Libras para as crianças surdas, professores e toda a comunidade escolar; e formação continuada para os professores indígenas quanto à educação de surdos.

Estes dados compactuam com as premissas de Bronfenbrenner sobre a interdependência entre o micro, meso e macrossistemas, os quais possibilitam à pessoa desenvolve práticas comportamentais e relações interpessoais estáveis refletidas em seu desenvolvimento humano. Para tanto, acredita-se, ainda, na influência do macrossistema para agilizar a construção da interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. **Fotografia e Antropologia**: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BECKER, E.; D'ANTINO, M. E. F. Deficiência e estranhamento: a visão da família e do poeta. In: FUJISAWA, D. S. et. al. (Orgs.) **Família e Educação Especial**. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial n. 7. Londrina: ABPEE, 2009. p.7-16.
- BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- _____. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 30 out. 2010.
- _____. Congresso Nacional. **Constituição Da República Federativa do Brasil (1988)**. Com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- _____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 30 out. 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf>. Acesso em: 12 agos. 2011.

_____. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. de F. Crianças Terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: NASCIMENTO, A. C. et al. (Org.). **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p.157-179.

BRUNER, J. Capítulo 1. Concepciones de La infância: Freud, Piaget y Vygotsky. In: _____. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Compilación y traducción José Luis Linaza. Séptima reimpresión. Madrid: Alianza Psicología, 2007. p. 31-41.

BRUNO, M. M. G; COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e a escola**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Trabalhos GT 15 – Educação Especial. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas/PE, de 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2510_int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BURATTO, L. G. **O Indígena em Situação de Deficiência: o duplo desafio da inclusão** (p. 1-9). [s.d.]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_lucia_gouvea_buratto.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

_____; COSTA, M. da P. R. A inclusão dos excluídos aos indígenas com necessidades educativas especiais no Estado do Paraná. In: COSTA, M. da P. R. (Org.) **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. 1 ed. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 2009, v. 1, p. 93-99.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Tradução Raquel Mendes. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CANCLINI, N. G. Introdução à edição de 2001- As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização. In: _____. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. XVII-XL.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000. p. 99-116. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v06n01/v06n01a07.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2012.

CARIA, T. H. Introdução: A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: _____. (Org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 9-20.

CHACON, M. C. M. A deficiência mental e auditiva no olhar dos irmãos não deficientes. In: FUJISAWA, D. S. et. a. (Orgs.) **Família e Educação Especial**. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial n. 7. Londrina: ABPEE, 2009. p.73-83.

CHAMORRO, G. Fragmentos: Trajetórias e Modo de Ser. In: _____. **Terra madura, yvy araguyje**: Fundamento da palavra guarani. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2008. p. 33-68.

COELHO, L. L. **A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2011.

_____; BRUNO, M. M. G. O sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: o lugar da fala e da palavra na constituição do ser. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Orgs.) **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 115-138.

COHN, C. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa do Departamento de Antropologia, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/cohdiss.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. **Antropologia da criança**. Passo-a-passo 57. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA TEKÓ ARANDU. **Direito das pessoas com deficiências nas Aldeias Indígenas da Região da Grande Dourados**. 1. ed. Dourados: FAED/UFGD, 2009.

DORZIAT, A. **A família no contexto da inclusão escolar**. In: 30^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu/MG, de 07 a 10 de outubro de 2007. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3171--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

DOURADOS. Câmara Municipal de Dourados. Estado de Mato Grosso do Sul. **Lei nº 3.448**, de 23 de maio de 2011. “Institui no âmbito do município de Dourados a Política Municipal de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação”. Dourados, 2011.

ELIAS, N. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 19-46.

FERNANDES, L. Capítulo 1: Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo H. (Org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 23-40.

FERREIRA, M. Capítulo 8: Os estranhos “saberes” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. (Org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 150-166.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Inclusivos, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/tedesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=444>. Acesso em: 7 jul. 2010.

GOUDSBLOM, J. A Vergonha: uma dor social. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 47-60.

GOLDFELD, M. Brincadeiras. In: _____. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 3 ed. São Paulo: Plenus Editora, 2002. p.74-80.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende [et. al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KORTMANN, G. M. L. A inclusão da criança especial começa na família. In: STOBBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2004. p. 221-235.

LANDA, B. dos S. Crianças Guarani: atividades, uso do espaço e a formação do registro arqueológico. In: NASCIMENTO, A. C. et al. (Org.). **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p.45-74.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 22 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____; VEIGA-NETO, A. Marcadores Culturais Surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (Orgs.) **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LUCHESE, M. R. C. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. 2. ed. Série Educação Especial. Campinas: Papyrus, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2003, v. 1, p. 11-25. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/>>

texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 20 set. 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, A. C. et al. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. **Revista TELLUS**, Campo Grande, a. 9, n. 17, jul./dez. 2009. p. 187-205.

_____; VINHA, M. A Educação Intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Orgs.). **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão.** Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 63-84.

NUNES, A. M. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (Orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002. p. 236-277.

PEREIRA, L. M. A criança Kaiowá no seio da família: uma abordagem preliminar das relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social. In: OLIVEIRA, L. C. V.; SARAT, Magda (Orgs.). **Educação Infantil: História e Gestão Educacional.** Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009. p. 77-101.

_____. A socialização da criança Kaiowá e Guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: NASCIMENTO, A. C. (Org.). [et al.]. **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais.** Brasília: Liber Livro, 2011. p. 75-112.

PEREIRA, L. M. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. da S.; NUNES, A. (Orgs.). **Crianças indígenas: Ensaios Antropológicos.** São Paulo: Global, 2002. p. 168-187.

_____. **Parentesco e organização social Kaiowá.** 1999. 245 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000192240>>. Acesso em 11 jul. 2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

POLETTI, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a08.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurênio de Melo. Terceira reimpressão. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROBERTSON, X. A.; RAMIREZ, I. C. 14. Educación bicultural/bilingüe para las personas sordas en Chile. In: Skliar, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. 3. ed. Volume 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 225-231.

ROSSI, T. R. F. Mãe Ouvinte/Filho Surdo: A importância do papel materno no contexto do brincar. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**: Desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003. p. 99-112.

SANTANA, A. P. et. al. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a12v13n2.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. Coleção primeiros passos: 110. São Paulo: Brasiliense, 2004. 89 p.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25 – 49.

_____; GOUVEA, M. C. S. de. Apresentação: Olhares sobre a infância e a criança. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-13.

SILVA, A. B. de P. e. Surdez, Inteligência e Afetividade. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**: Desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003. p. 89-97.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/03_skliar.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

SOUZA, F. da S. (Org.) **Diagnóstico situacional das Aldeias Indígenas de Dourados/MS**. Dourados: Prefeitura Municipal de Dourados – Gestão 2011/2012, abril 2011. 34 p.

SOUZA, V. P. da S. **Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da grande Dourados. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2011a.

SUTTON-SPENCE, R. Imagens da Identidade e Cultura Surdas na Poesia em Línguas de Sinais. In: VASCONCELLOS, M. L. B. de; QUADROS, R. M. de. (Orgs.) **Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 339-349.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista TELLUS**, Campo Grande, ano 7, n. 13, out. 2007. p. 11-25.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010. 198 p.

VILHALVA, S. **Índios Surdos**: Mapeamento das Línguas de Sinais de Mato Grosso do Sul. Coleção Cultura e Diversidade – Série Índio Surdo. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2012. 159 p.

_____. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page1280.htm>. Acesso em: 7 jul. 2010.

VINHA, M. **Corpo-sujeito Kadiwéu**: jogo e esporte. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000349883>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A



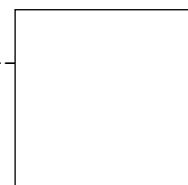
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Recebi esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada **“INFÂNCIA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA FAMÍLIA E ESCOLA”** com o seguinte objetivo: Analisar o processo de comunicação e inclusão de crianças surdas no contexto escolar e familiar da cultura Guarani-Kaiowá. Trata-se de uma pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno e vinculada a sua pesquisa: “Mapeamento de Deficiências na população Indígena da Região da Grande DouradosMS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a Inclusão Educacional”. Li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas à minha participação nesta pesquisa. Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, de de .

Assinatura Pai/Mãe _____



Impressão Digital

Assinatura da Pesquisadora

Cel.(67)9956-7748/ e-mail: julianamslima@hotmail.com

APÊNDICE B



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Recebi esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “**INFÂNCIA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA FAMÍLIA E ESCOLA**” com o seguinte objetivo: Analisar o processo de comunicação e inclusão de crianças surdas no contexto escolar e familiar da cultura Guarani-Kaiowá. Trata-se de uma pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno e vinculada a sua pesquisa: “Mapeamento de Deficiências na população Indígena da Região da Grande DouradosMS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a Inclusão Educacional”. Li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas à minha participação nesta pesquisa. Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, de de .

Assinatura
Professor _____
Etnia: _____

Assinatura da Pesquisadora
Cel.(67)9956-7748/ e-mail: julianamslima@hotmail.com

APÊNDICE C



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Recebi esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “**INFÂNCIA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA FAMÍLIA E ESCOLA**” com o seguinte objetivo: Analisar o processo de comunicação e inclusão de crianças surdas no contexto escolar e familiar da cultura Guarani-Kaiowá. Trata-se de uma pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno e vinculada a sua pesquisa: “Mapeamento de Deficiências na população Indígena da Região da Grande DouradosMS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a Inclusão Educacional”. Li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas à minha participação nesta pesquisa. Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, de de .

Assinatura

Assinatura da Pesquisadora
Cel.(67)9956-7748/ e-mail: julianamslima@hotmail.com

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (PAIS OU RESPONSÁVEIS)

- 1) Conte-me sobre o seu filho.
- 2) Como ele é com os irmãos?
- 3) Como ele se comunica com você?
- 4) Como se comunica com as outras pessoas da família e com estranhos?
- 5) No que ele é bom em casa?
- 6) E na escola?
- 7) E em casa o que ele gosta de fazer?
- 8) E de brincar? Como e com quem costuma brincar?
- 9) Ele ajuda em casa? No quê? E as outras crianças fazem o quê?
- 10) Quais as dificuldades que ele apresenta em casa e na escola?
- 11) Seu filho participa das atividades culturais da aldeia? E na escola do que ele participa?
- 12) Como é para você ser pai ou mãe de uma criança surda?
- 13) Qual sua expectativa em relação ao seu filho? E o maior desejo?
- 14) O que mais você quer falar sobre o assunto.

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (PROFESSORES INDÍGENAS)

- 1) Conte-me sobre o seu aluno surdo.
- 2) Como ele é com os outros alunos?
- 3) Quais as estratégias para a comunicação?
- 4) Como se comunica com os outros alunos?
- 5) Quais os pontos fortes dele?
- 6) O que ele gosta de fazer?
- 7) Quais as dificuldades que ele apresenta em sala de aula?
- 8) Quais as atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola que ele participa?
- 9) Quais as medidas ou ações da escola para a efetivação da inclusão?
- 10) Em sua opinião, como se dá o Atendimento Educacional Especializado?
- 11) Quais as facilidades para a inclusão do aluno surdo? E quais as dificuldades?
- 12) Você recebe alguma orientação. Quem lhe orienta?
- 13) Quais as estratégias de comunicação e as pedagógicas?
- 14) Como você se sente como professor de uma criança surda?
- 15) Qual sua expectativa em relação ao seu aluno? E o maior desejo?
- 16) O que mais você quer falar sobre o assunto?