

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARISA FÁTIMA PADILHA GIROLETTI

CULTURA SURDA E EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG

**Florianópolis
2008**

MARISA FÁTIMA PADILHA GIROLETTI

CULTURA SURDA E EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Processos Inclusivos, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri e co-orientadora: Profa. Dra. Gládis Terezinha Tarchetto Perlin.

Florianópolis
2008

TERMO DE APROVAÇÃO

MARISA FÁTIMA PADILHA GIROLETTI

CULTURA SURDA E EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG

Dissertação julgada e aprovada em 09 de maio de 2008, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Banca examinadora

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri
Orientador – UFSC

Profa. Dra. Gládis Terezinha Tarchetto Perlin.
Co-orientadora – UFSC

Profa. Dra. Mariane Rossi Stumpf
Avaliadora – CED – UFSC

Profa. Dra. Heloíza Barbosa
Avaliadora – CNPQ – UFSC

Prof. Dr. Lynn Mario de Souza de Meneses
Avaliador - USP – SP

Prof. Dr. Gilvan Muller de Oliveira
Suplente – CCE - UFSC

*Dedico este
estudo aos estudantes surdos
Kaingang da aldeia do Município de Ipuçu,
oeste de Santa Catarina,
e à Professora Sonimara da Silva,
por terem participado diretamente destes estudos.
Dedicação especial a todos os surdos indígenas do Brasil
e aos pesquisadores
que possam vir a usufruir desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, através das Linhas de Pesquisa, Processos Inclusivos e Interculturalidade e Movimentos Sociais.

A todos os meus professores, pelos ensinamentos. E aos meus orientadores, Reinaldo Matias Fleuri e Gládis Terezinha Tarchetto Perlin.

A Maria Thedim, e sua equipe composta por Carmem Cecília Pereira e Arthur Müller, pelo cuidadoso trabalho de revisão e normalização final do texto.

À Escola Indígena Estadual Básica Cacique Vanhkre, através da direção, professores, funcionários, estudantes-ouvintes; aos surdos e ao Professor surdo Giovani Alberto Cassemiro.

Ao apoio da Secretaria do Desenvolvimento Regional de Xanxerê, SC Setor de Ensino. Aos demais amigos que deram o apoio na leitura e correção dos meus registros.

À Escola Estadual Joaquim Nabuco e à Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição de São José/SC. À Direção e amigas(os) professoras(es), pelo apoio, acolhimento e crédito indispensável na realização da pesquisa.

À minha família: meu esposo, Negueto, e meus filhos, Alessander, Édipo e Heloisa, pela força e carinho nas horas difíceis, nas ausências e nos momentos bons desta pesquisa.

À minha mãe, Francisca, pela imensa gratidão de exemplos que devo a ela e pelo orgulho retribuído.

Ao meu pai, João, e irmãs, Mara e Marizete, e a todos os familiares, pelo incentivo. Ao Pedro Giroletti, pela companhia em minha vida e ao Alexandre (Nôno), pelo amor mútuo.

Aos amigos e amigas que, de um jeito ou de outro, me apoiaram e acreditaram na realização e término desta etapa da pesquisa. Também aos amigos novos que fiz ao longo destes dois anos, nas escolas pelas quais passei e nos contatos realizados fora da escola, em especial à família de José Weber e Sonia Weber



*Como transformar o valor formal da diferença lingüística numa
analítica de diferença cultural? (Bhabha, 1995 apud Souza, 2004, p. 129)*

RESUMO

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

A dissertação com o tema “**Cultura surda e educação escolar Kaingang**” tem como foco principal o registro baseado nos sinais Kaingang, desenvolvidos na comunicação dos surdos na escola, em casa e na Aldeia. A pesquisa foi realizada na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada na Aldeia Sede, município de Ipuçu, oeste de Santa Catarina. A pesquisa assumiu um caráter participante pois, a pesquisadora desenvolveu um papel triplo, atuando também como docente no período vespertino (1ª a 4ª série) e intérprete de Língua Brasileira de Sinais junto aos surdos Kaingang incluídos numa 6ª série no período matutino. Sem priorizar uma análise Lingüística, buscou-se estudar o processo cultural de criação e uso de signos pertinentes aos significados da cultura Kaingang, na interação dos surdos da comunidade com a Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como Libras e utilizada como língua oficial das comunidades surdas no Brasil urbano. Com o olhar voltado a esta comunicação (os sinais Kaingang e a LSB), a pesquisa buscou identificar os elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang e analisar os contextos em que os sinais lingüísticos surdos próprios à cultura Kaingang se legitimam e se entrelaçam com a LSB. O contexto para qual não poderia ter sido mais adequado: a escola. Ambiente propício ao registro, a interpretação, a análise contextual dos sinais e das formas de comunicação entre surdos na comunidade Kaingang. O que possibilitou o estudo das representações que se fazem destes surdos na comunidade, assim como os processos de identificação cultural “Surdo/Índio”. A lógica de análise fundamenta-se no reconhecimento das diferenças como alteridade, o que requer uma visão de cultura, de povo, de língua e de humano que supere a lógica bipolar (certo ou errado, feio ou bonito, superior e inferior), que ao longo da história tem servido como chave de interpretação das relações interculturais.

Palavras-chave: Surdos Kaingang. Cultura. Comunicação (Sinais e LSB). Interculturalidade. Etnia. Escola indígena.

ABSTRACT

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Deaf culture and Kaingang scholar education** 2008, 218 p., Master Thesis in Education, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

The thesis “**Deaf culture and Kaingang scholar education**” has its main focus based on the analysis about Kaingang’s Sign Language used by deaf members from the tribe aiming to communicate at home, school and also in their local community. The research took place at their aboriginal school “Escola Índigena Estadual Básica Cacique Vanhkre”, in Ipuacu, a town in the west of Santa Catarina. The researcher took on a triple role - besides being a researcher, she was also an interpreter during the mornings for some deaf children included in a Junior High Group and used to teach a Junior Group composed by deaf students during the afternoons. That is why this work has assumed a partaker nature. It is important to mention that this work is not a Linguistic Analyze. Herein the researcher considers the interface between signs belonging to Kaingang Culture and Brazilian Sign Language, also known as "Libras" (from "*Língua Brasileira de Sinais*"), used as the official language for deaf communities from the urban Brazil. Focusing on this particular communication (Kaingang signs and Libras), this work identifies some cultural elements responsible for building up Kaingang deaf’s identity and its interaction with Libras according to the real context in which these specific signs, belonging to Kaingang culture, take place. The setting chosen for developing this research could not fit better: the school. There, it was possible to follow some abilities as writing, interpretation, contextual analyzes and different possibilities of communication between deaf people among themselves and among others into their local community and their processes of cultural identity “Deaf/Aborigine” as well. The logical process of this analyze is based on differences as alterity, for example. What needs an overall view about culture, people, language and also about some concepts of human that overcomes the bipolar logical (right or wrong, ugly or pretty, superior and inferior). It means some thoughts that have been used as the keystone for interpreting intercultural relationships.

Key Words: Kaingang deafs, Culture, Communication (Sign Language and Libras - LBS), Iterculturality, Ethnic, Aboriginal school.

TÝ SĪ KE

Věnh kanhrān “ēn kāke” jagmré ke jé ěg kanhgág kuty rā pur já kātá, há pē vyr kanhgág kāgrén mū kuty ag jagmré vāmén hỸ iskóra ta , ĩn tá ěg jāma ki. nén jēmēn vỸ ke mū iskóra ta vamhre ki ěg jāma ki. nén ka ta nĩ ipuaçú ki, rā pur já tá. nén ũ jēmē vỸ há vỸr věnh jykre jēmēg tĩ fi, věnh kanhrān tĩri ke fi mū fog vĩ ki rá. (1 ki 4 ta jur) jagmré ke tỸ kanhgág kutu mré 6 série ag.

Věnh vĩ rá to kanhrān jēmē kỸ ěg kanhgág si ag han já fā ki vē kỸ kutu ag, věnhrá tỸ věnhkēgrá fog vĩ ki.

Věnh kanhrān tag to jykrén mǎn kỸ (kanhgág vĩ kāgran) jēmēn kỸ ěg tóg vэг mū, věnh vĩ rá ta kanhgág ag han fā ki ke nĩ jagmré ta ke nĩ tag vē kỸ tóg vymỸ ke nĩ iskóra ki rán kỸ, jēmē kỸ eg to jykrén mū věnh kēgrán kỸ vāme, jagmré kutu ag ěg jamā ki. ěn ki gē kanhrān ěg han fā ki kanhgág kutu ag.

Jēmēja ěn vē kỸ ěg tóg uэг mū ti tỸ ũ ěn ti kanhgág si han já fā vē kỸ ag vĩ, (ki hā ke ki hā ketū, kórég sĩnuĩ, kri ke, krēm ke) ki hā tóg ke mū ěg jagmré ti.

Palavras-chave: Kanhgág Kutu. Ag Jagmré Vĩ. Jagmré Ke E. Kanhgág Iskóra. Interculturalidade.

Tradução: Professor Paulo Loreni Nokrig, março de 2008.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização do município de Ipuacu no mapa de SC.	49
Figura 2	Espaço físico da escola em forma de oca.	53
Figura 3	Encontro com as mães na sala dos estudantes surdos –14/12/06.	78
Figura 4	A intervenção dos estudantes durante nossa conversa com as mães...	78
Figura 5	Foto da mãe e filha fazendo o sinal de pão ...	79
Figura 6	Estudante Marcione sinalizando o nenê da mãe dela, de 04 meses	81
Figura 7	Estudante Amarildo segurando o nenê recém-nascido da irmã, na casa dele.	81
Figura 8	Menina cuidando de sua irmã.	81
Figura 9	Sinal de número.	82
Figura 10	Turma de alfabetização da E.I.E.B Cacique Vanhkre, trabalhando matemática...	83
Figura 11	Estudante Tainara fazendo os números de 01 a 10.	85
Figura 12	Estudante Tainara sinalizando o jogo “Butti”.	86
Figura 13	Meninas brincando de “Butti”, no recreio.	87
Figura 14	Professor Giovani fazendo o sinal de “Butti”.	87
Figura 15	Estudante Tainara no cemitério, sinalizando morte...	88
Figura 16	Sinal de morte no SKA.	88
Figura 17	Sinal de morte na LSB.	89
Figura 18	Sentar no SKA (Tainara).	90
Figura 19	Sentar na LSB (Giovani).	90
Figura 20	Família no SKA (Tainara).	90
Figura 21	Parentes juntos na festa do dia do Índio 19/04/2007.	90
Figura 22	Sinalizando parente...	91
Figura 23	Sinal parente.	91
Figura 24	Os parentes do estudante surdo Maicon, ...	92
Figura 25	Encontro de parentes na festa do dia do Índio – 2007.	92
Figura 26	Parentes e amigos na festa do Índio – 19/04/2007.	93
Figura 27	Tainara sinalizando mãe: cabelos nos ombros (Mulher) e junto (Filha “De”).	93
Figura 28	Sinal de pai, dando a referência dos cabelos curtos.	94

Figura 29	Mãe e pai, na LSB.	94
Figura 30	Junto “De” sou “De”	94
Figura 31	Tainara sinalizando avó e avô ...	95
Figura 32	Professor Giovani sinalizando avó e avô, na LSB	95
Figura 33	Sinalizando demora.	96
Figura 34	Amarildo e Silvana na turma da 6ª série...	96
Figura 35	Silvana sinalizando flauta.	96
Figura 36	Amarildo sinalizando flautino.	97
Figura 37	Silvana sinalizando chocalho.	97
Figura 38	Sinal de cesto/balaio.	97
Figura 39	Silvana e Amarildo sinalizando “cesto”, “balaio” pequeno.	97
Figura 40	Instrumento usado nas danças do povo Kaingang.	99
Figura 41	Amarildo e Silvana sinalizando cocar.	99
Figura 42	Cesto feito pelos estudantes em sala de aula.	100
Figura 43	Colares feitos pela comunidade indígena...	100
Figura 44	Colar para enfeitar a parede.	101
Figura 45	Os dois estudantes mostram a finalidade de cada objeto artesanal.	101
Figura 46	Amarildo e Silvana sinalizando colar e a flauta.	102
Figura 47	Colar sinalizando ao peito...	102
Figura 48	Artesanatos feitos pelos estudantes na sala da 6ª série...	103
Figura 49	Giovani sinalizando ônibus, em LSB.	103
Figura 50	Tainara ônibus, em SKA.	103
Figura 51	Surdo adulto (Guega) sinalizando ônibus...	104
Figura 52	O amigo explicando sobre a viagem.	104
Figura 53	Arrumar as roupas para a viagem.	105
Figura 54	01, 02, 03 dias viajando.	105
Figura 55	Conhecer a praia, o mar, que lindo!	105
Figura 56	Guega e professora Marisa, observando o barro...	105
Figura 57	Tijolos prontos na prateleira e depois para o forno.	106
Figura 58	Funcionários dentro de um forno.	106
Figura 59	O amigo sinalizando tijolo	106

Figura 60	Cama onde ela dorme em dias sem chuva.	107
Figura 61	O sinal de fogo recente na sombra...	107
Figura 62	A senhora surda andando pela estrada (foto do ano 2005).	108
Figura 63	Fotografamos as mãos e os pés.	108
Figura 64	Festa do dia do Índio em 2007.	108
Figura 65	Professores cortando bolo na festa e distribuindo para as crianças.	109
Figura 66	Tainara sinalizando churrasco e Giovani sinalizando carne e churrasco, na LSB.	109
Figura 67	Na festa do dia do Índio, a família do Maicon...	110
Figura 68	Um dos locais onde se assava o churrasco.	110
Figura 69	Tainara sinalizando cidreira e, abaixo, febre.	111
Figura 70	O pé de funcho usado para febre...	112
Figura 71	Sinalizando o seio cheio de leite, depois de tomar chá de funcho.	112
Figura 72	Verduras (saladas).	113
Figura 73	Verduras.	113
Figura 74	Esse tipo de salada (verdura) surge na aldeia...	113
Figura 75	Tainara sinalizando a árvore (01), o coquinho na mão (02) e ...	114
Figura 76	Giovani sinaliza árvore, na LSB (01) - tira a fruta do cacho (02)...	114
Figura 77	Árvore.	115
Figura 78	A erva pronta no pacote.	115
Figura 79	A erva pronta na cuia e o tomar do chimarrão.	115
Figura 80	Árvore.	116
Figura 81	Mãos sinalizando o “V” de árvore verde - chimarrão.	116
Figura 82	Giovani sinalizando surdo, na LSB.	117
Figura 83	Tainara sinalizando surdo, no SKA.	117
Figura 84	Giovani e Tainara fazem o mesmo sinal para dizer Kaingang...	118
Figura 85	Amarildo sinaliza o “C” de Cacique e Silvana o “V” de Vanhkre.	118
Figura 86	Registro dos estudantes surdos com o professor Fleuri...	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

APP	Associação de Pais e Professores
BERA	Audiometria de Tronco Cerebral
CED	Centro de Educação
DA	Deficiência Auditiva
EIEB	Escola Indígena Estadual Básica
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INES	Instituto Nacional de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LSKB	Língua de Sinais Kapor Brasileira
PAE	Projeto de Alternativas Educacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RG	Registro Geral
SAEDE	Serviço de Atendimento Especializado
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria da Educação e Desenvolvimento
SEE	Secretaria do Estado de Educação
SKA	Sinais Kaingang na Aldeia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - PROJETO (COM)PARTILHADO.	16
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	23
2.1 Os surdos indígenas no Município de Ipuacu - oeste de Santa Catarina.	23
2.2 Chegar ao problema da pesquisa .	25
2.3 Possibilidades do “saber” e do “aprender” no contexto da pesquisa .	27
3 IDENTIDADE CULTURAL E LINGUAGEM	31
3.1 Discutindo o conceito de cultura.	31
3.2 Construção(ões) de identidade(s)	33
3.3 O entre-lugar – a língua/os sinais.	41
4 POVO E ESCOLA KAINGANG NO OESTE CATARINENSE	45
4.1 Re-contar/historiar: o povo Kaingang no sul do Brasil .	45
4.2 Caracterização sociocultural da comunidade Kaingang no município de Ipuacu.	48
4.3 A escola indígena de educação básica Cacique Vanhkre.	53
4.3.1 Organização no PPP – Projeto Político Pedagógico .	54
4.4 Desafios interculturais.	56
5 O ESPAÇO ESCOLAR: CONSTITUÍDO E CONSTITUINTE DE SIGNIFICADOS	62
5.1 A escola e a escolarização dos surdos.	62
5.2 História da educação dos surdos no Brasil – a língua de sinais.	63
5.3 A comunicação na escola, na família e na aldeia do município de Ipuacu.	65
5.3.1 Na turma pólo da política de educação de surdos	70
5.3.2 Versão do documento da política do Estado de Santa Catarina	72
6 ENUNCIÇÃO DA DIFERENÇA OU O “OLHAR” NA CULTURA	76
6.1 Os sinais Kaingang no momento de apresentação/criação.	75
6.2 A representação dos surdos para os diferentes agentes da escola	118
6.2.1 Na turma da 6ª série ouvintes e surdos.	120
6.2.2 Funcionários da escola - servente, auxiliar e motorista	123
6.2.3 Na aldeia	125
6.2.4 Nas famílias dos surdos.	126
6.2.5 Pelos próprios surdos Kaingang	131
6.3 Projeto de docência “minha identidade?”	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144

REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	152
APÊNDICE 01 - Um Conto - “Pesquisador é Mesmo Curioso”	153
ANEXOS	156
ANEXO 01 - Questionário.	157
ANEXO 02 - Questionário.	158
ANEXO 03 - Termo de autorização de imagem e de nomes próprios.	159
ANEXO 04 - Escola: espaço físico – o contexto.	160
ANEXO 05 - A turma com ensino em LIBRAS.	166
ANEXO 06 - A possibilidade de aprender viajando – Florianópolis 2006.	178
ANEXO 07 - Nossas diferenças culturais.	181
ANEXO 08 - Os brinquedos e brincadeiras na aldeia.	186
ANEXO 09 - Encontro de Prof. Reinaldo M. Fleuri com os professores na escola.	194
ANEXO 10 - Da visita à olaria .	199
ANEXO 11 - Simulação de pessoas no tronco	202
ANEXO 12 - Festas e encontros na escola	204
ANEXO 13 - Olhar	212

1 INTRODUÇÃO - PROJETO (COM)PARTILHADO

[...] o caminho se faz caminhando! Como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler. [...] para começar, é preciso começar (FREIRE, 2003, p.38).

Enunciar a introdução, nomeando-a de forma digna de ser chamada de “Projeto (Com)partilhado”, é muito gratificante, por reconhecer publicamente o envolvimento de muitos parceiros no trabalho da pesquisadora – também professora e intérprete – na realização desta dissertação. O projeto de pesquisa foi idealizado e proposto por uma pessoa, mas concretizado por muitas: estudantes surdos, professores, familiares e a população da Aldeia localizada no município de Ipuacu; um compartilhar do sonho de chegar a mais esta etapa da pesquisa.

(Com)partilhar, neste contexto, explicita as várias relações estabelecidas durante a realização da pesquisa e até mesmo o que antecedeu a investigação. “Com”, do Latim “*cum*” (ligação, modo, companhia); “Partilhar” (dividir, fazer parte, estar dentro de um plano, de um projeto). Compartilhar, (com-partilhar), quer indicar que os resultados da pesquisa mostrados nesta dissertação, não foram atingidos somente pela pessoa da pesquisadora.

Nesta dissertação, apresentada com o título *Cultura surda e educação escolar Kaingang*, analisou-se o processo de negociações que os surdos utilizam na comunicação por sinais gestuais: em casa, na escola e na Aldeia, seja com seus pais ou familiares, entre ouvintes e surdos no ambiente escolar, ou entre os próprios surdos no contato diário em sala de aula.

A pesquisa foi realizada na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada no município de Ipuacu, no oeste de Santa Catarina, escola que atende somente a estudantes indígenas residentes na aldeia. O envolvimento da pesquisadora com esta comunidade iniciou-se antes mesmo de formular o projeto de pesquisa do mestrado, quando da implantação e coordenação da Turma com Ensino em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Escola. Após o ingresso no mestrado, a inserção profissional como professora e intérprete, na comunidade,

assumiu-se como prioridade, por dois anos, o intuito investigativo de registrar os sinais Kaingang, com o olhar voltado para as relações interculturais que se desenvolvem na comunidade.

No decorrer da pesquisa e nas observações realizadas, a pesquisadora atuou como docente na turma dos surdos Kaingang, turma com Ensino em LIBRAS (1ª a 4ª série), no período vespertino e com os surdos incluídos numa 6ª série, atuando como intérprete, totalizando 40 horas semanais, durante três meses. Esta forma de inserção na comunidade favoreceu o contato cotidiano direto, que permitiu compreender a cultura local, as relações estabelecidas entre os educandos surdos e os ouvintes, bem como os sinais na cultura surda Kaingang, a comunicação já existente, a fluência e a fusão/entrelaçamento destes sinais com a Língua de Sinais Brasileira, na escola, na família, na aldeia e entre os surdos.

A pesquisa focalizou o estudo dos sinais gestuais de comunicação entre os surdos, voltando-se prioritariamente à questão da cultura, sem entrar numa discussão propriamente dita de Análise Lingüística dos sinais. Como Bhabha, procuramos verificar “como transformar o valor formal da diferença lingüística numa analítica de diferença cultural?” (BHABHA, 1995 apud SOUZA, 2004, p. 129).

Inicialmente, intrigava o fato de que os surdos na comunidade Kaingang, mesmo conhecendo a Língua de Sinais Brasileira (LSB), continuavam a utilizar os sinais próprios, tanto na escola quanto entre eles, na aldeia. Este fato nos estimulou a buscar entender melhor a Cultura dos Kaingang, para contextualizar os sinais nesta cultura.

Deste modo, a pesquisa buscou focalizar o uso freqüente do sinal lingüístico Kaingang no contexto em que foi criado, estudando o entrelaçamento e a fusão com a LSB. Realizou-se o registro, através de fotos e de desenho, para comprovar, nas atividades e nas observações, se estes sinais se repetiam, podendo ser considerados um sistema estabelecido de comunicação.

Alguns fatos ocorridos durante o início da pesquisa, em diversos espaços destes estudantes surdos, no dia-a-dia das famílias, da escola e da comunidade – como na festa do dia do Índio de 2007 -, indicaram que os estudantes negam a sua identidade surda. Esta constatação nos fez compreender que o problema da pesquisa estava ancorado no contexto: a constituição da identidade pessoal e étnica.

Isto colocou a necessidade de se pensar a Identidade a partir da pluralidade e da hibridação de culturas. Isto porque o mesmo sujeito que, por um lado, no ambiente escolar, se constituía e se afirmava como surdo; por outro lado, na aldeia e na comunidade, por esta identidade, era repudiado e inferiorizado.

O problema pensado pelo viés da identidade tornou-se premente em todo o tempo de contato da professora-pesquisadora com as crianças surdas. A questão que se colocou como objeto da pesquisa ficou assim formulada: “Que elementos culturais constituem a identidade dos surdos Kaingang e em que contexto os sinais lingüísticos de comunicação dos surdos se legitimam e se entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira?”

Chegar a esta formulação do problema, de fato, foi uma costura complicada. Centrar o estudo dos sinais Kaingang e de sua relação com a LSB, no tema da cultura e da identidade, foi praticamente um achado, depois de tantas tentativas de investigação. Neste processo, configurou-se como *Objetivo Geral* a busca de se “Identificar o processo de negociação dos sinais Kaingang Contextualizar e analisar os sinais usados ou criados pelos surdos, em seu ambiente escolar, familiar e social na aldeia do município Ipuçu, SC”. Como passos para se realizar este propósito, estabeleceram-se quatro *Objetivos Específicos*: “(1.) Conhecer a história do povo Kaingang, compreendendo sua cultura e as relações interculturais; (2.) Contextualizar os Sinais Kaingang, categorizando-os e descrevendo-os; (3.) Analisar os significados atribuídos aos sinais na fusão/entrelaçamento com a LSB; (4.) Identificar significados atribuídos à identidade dos surdos Kaingang através da análise dos relatos da intervenção educativa na escola.

A partir destes objetivos, a construção teórica foi aos poucos se tecendo com base nas atividades de campo, visto que pesquisas semelhantes anteriores são escassas. Não havia onde buscar um referencial para que fosse possível comparar ou usufruir dele. Muito contribuíram os debates desenvolvidos no decorrer dos seminários freqüentados no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para construir o referencial teórico da pesquisa.

A princípio, pesquisou-se o que havia de referencial que viesse ao encontro dos objetivos propostos e das questões problematizadoras levantadas. Buscamos em autores que trouxessem uma discussão pós-estruturalista, seguindo as linhas de pesquisa nas quais o projeto estava alicerçado: Estudos Culturais e Educação Intercultural/Movimentos Sociais.

A partir de leituras e de indicações dos professores, foi em Homi Bhabha (2005), e particularmente no seu livro *O local da Cultura*, na perspectiva pós-colonial, que se encontrou uma base para construir um referencial dentro do que se procurava. Buscamos fazer a discussão junto aos discursos de Homi Bhabha, com a ajuda de Lynn Mario Souza (2004), cuja interlocução, presencial e por e-mail, foi de grande valia.

Nesta direção, foram exploradas outras fontes e assimiladas referências de outros pesquisadores: Perlin, no que se refere às classificações das identidades dos surdos; Fanon, na discussão com Bhabha (2005) sobre a identidade ambivalente, que rompe as fronteiras; Rebolledo (2006), que, com seus estudos sobre a educação bilíngüe no México, ajudou na compreensão do “bilingüismo” dos indígenas do município de Ipuacu; Fleuri (1998 e 2003), sobre a interculturalidade e a identificação cultural dos povos; Quadros (2004), sobre a Língua de Sinais Brasileira; Costa (2002), no que se refere à pesquisa-ação. Contou-se também, neste levantamento teórico, com os indispensáveis livros de Nötzold (2006), que pesquisa e escreve sobre os Kaingang de Ipuacu, assim como os registros de Ogliari (2002), sobre povos de Santa Catarina e as etnias da cidade de Ipuacu.

A pesquisa apresenta uma abordagem sobre as relações interculturais na aldeia, visto que discute e analisa a cultura dentro de uma educação diferenciada. No contexto da pesquisa, o horizonte que constitui a Educação Intercultural, como refere Fleuri (1998), é a busca de novas e diferentes formas culturais de educação. Neste universo pesquisado, as novas fronteiras culturais são tecidas pelos surdos “Kaingang”.

Para estudar o vasto contexto que a pesquisa confronta - Indígenas e Surdos - foi necessário circular por duas linhas de investigação distintas, mas relacionadas: *Processos Inclusivos/Estudos Culturais e Educação Intercultural/Movimentos Sociais*.

O que nos movia e desafiava o tempo todo era este mergulho na cultura da comunidade indígena. A observação e a busca de entendimento dos sinais lingüísticos desenvolvidos pelos surdos Kaingang e, particularmente, de seu processo de entrelaçamento com a LSB. Isto tudo como presença, como inscrição aos novos surdos que estavam na escola, assim como nós, aprendendo e constituindo-se sob este novo olhar do qual emerge e flui a releitura de tudo que está posto e, nesta, encontrar o Ato Inaugural referido por Perlin.

O estar na escola como profissional da instituição, nas funções de docente e de intérprete, permitiu o desenvolvimento da investigação mediante a observação e, ao mesmo tempo, a instigação própria da atividade pedagógica. Desta forma, os estudantes foram espontaneamente explicitando os sinais utilizados pela comunidade na comunicação com e entre os surdos, que até então eram pouco mostrados, indícios de uma linguagem surda “enrustida”, parecida com a própria Língua Kaingang.

Para a pesquisadora, a percepção destes sinais, muitas vezes, não foi imediata. Durante a comunicação com os surdos Kaingang, porém, emergiam alguns indícios e algumas manifestações que permitiram desenrolar a construção dos dados. O primeiro passo foi buscar

entender a cultura local, analisar se os sinais lingüísticos utilizados pelos surdos nasciam a partir dos significados construídos na cultura Kaingang. Era preciso focalizar o olhar na comunicação dos surdos, assim como na trama relacional que identificava “ser surdo” e constituía, ao mesmo tempo, os sinais por eles utilizados e sua relação com a LSB, ou seja, os “entre-lugares” da comunicação e da identidade surda/Kaingang.

A principal ferramenta de registro utilizada na pesquisa foi o diário de campo. Com este instrumento, a pesquisadora registrava sistematicamente suas observações sobre sua prática docente e sobre o desenvolvimento de seu projeto para atuação didática. Deste modo, mediante a releitura e a reflexão sobre as anotações, podia “tomar distância” das atividades e analisar as relações estabelecidas, tendo em vista o objetivo da pesquisa. A observação e o registro intensivo, por três meses, do contato diário com estes educandos na escola, família e aldeia, permitiram sistematizar e aprofundar a reflexão iniciada desde quando já acompanhava a turma, seja como coordenadora do processo de ensino de Libras nas comunidades indígenas há mais de três anos, seja como observadora deste processo, durante os dois anos de estudos de mestrado.

Para a efetivação da pesquisa, foi necessário o olhar minucioso e aberto ao diferente, a fim de fazer a investigação com os procedimentos técnicos na pesquisa-ação participativa, com coleta de dados numa abordagem de cunho qualitativo.

A Pesquisa-Ação quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (SILVA, 2001, p.22).

Com esta proposta na pesquisa-ação, assumiu-se o método na perspectiva dialética, na medida em que se buscou desenvolver uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade (SILVA, 2001). O método dialético considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico. Além de implicar uma reciprocidade entre ação e reflexão. Através da “pesquisa-ação participativa”, com efeito, busca-se interagir com os informantes, envolvidos, da mesma forma que o pesquisador, como agentes de uma prática social, formulando e discutindo as informações, compartilhando processos qualitativos de análise e planejando ações a partir destas investigações.

Nesta pesquisa-ação, e pela história que antecede o próprio projeto, foi possível estabelecer contatos que permitiram identificar a Língua usada pelos educandos entre si, no espaço escolar e com seus familiares. Esta interação possibilitou conhecer a relação que a

escola estabelece com estas famílias de pais ouvintes com filhos surdos, assim como explorar a representação cultural destes surdos na comunidade escolar e nos grupos Kaingang.

Este é um processo de pesquisa “(com)partilhado”, também pela trajetória percorrida antes do início propriamente dito da pesquisa: o cadastro dos estudantes, a implantação da turma com Ensino em LIBRAS, o projeto na pesquisa de mestrado, o envolvimento de tantas pessoas envolvidas na articulação do Espaço e do Tempo tecidos pela comunidade Kaingang com o olhar constituído na pesquisa-ação. Um olhar que reitera a dimensão participativa, de forma coletiva e interativa na e com a comunidade Kaingang, justamente por ter sido desenvolvido a partir do encontro com os Estudos Culturais, com a Interculturalidade e a teoria Pós-Colonial.

A apresentação dos resultados da pesquisa será feita em cinco tópicos, além desta introdução e das considerações finais, assim como do apêndice e dos anexos.

No Tópico 2, apresenta-se a **Contextualização do Problema da Pesquisa**, que relata a busca instigante e o encontro com a escritura do problema dessa pesquisa. Faz uma pequena introdução sobre a existência dos Surdos Indígenas no município de Ipuacu - Oeste de Santa Catarina - e expõe, também, as Possibilidades do “Saber” e do “Aprender” no contexto da pesquisa, com relatos sobre o envolvimento da pesquisadora, na docência, na escola e na aldeia e as relações estabelecidas com esta população.

No Tópico 3, **Identidade Cultural e Linguagem**, contextura teórica da pesquisa, discute-se o conceito de cultura e o Entre-Lugar na teoria crítica pós-colonial. Reflete sobre o Entre-Lugar, a Língua/os Sinais no contexto pesquisado, além de arrazoar a respeito da(s) Construção(ões) de Identidade(es), com base nos registros de Gladis Perlin sobre as Identidades Surdas, visando direcionar o olhar para os surdos Kaingang, na identificação dessas Identidades.

O Tópico 4, **Povo e Escola Kaingang no Oeste Catarinense**, localiza e contextualiza esses povos oriundos de diversas regiões para as terras do oeste catarinense. Discute alguns elementos importantes para a compreensão da cultura e as hibridações presentes, assim como as relações e os desafios interculturais no atual e local contexto. Ainda, nesse tópico, apresenta-se a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e uma explanação sobre o Plano Político Pedagógico da Escola (PPP), o qual retrata e afirma a identificação cultural.

No Tópico 5, apresenta-se **O Espaço Escolar: constituído e constituinte de significados**, trazendo o processo inicial da escolarização dos surdos em 2003, até o fim da pesquisa em 2007, a Implantação de turma de estudantes surdos e como era vista a comunicação antes e depois da pesquisa. Faz uma retrospectiva sobre a História da Educação de Surdos no

Brasil e a Língua de Sinais, além de expor idéias sobre a comunicação na Escola, na Família e na Aldeia, fazendo uma análise sobre as Línguas em ação nestes espaços: funcionalidade, finalidades e significações entre os surdos.

O Tópico 6, **Enunciação da Diferença ou o “Olhar” na Cultura**, apresenta a proposta desenvolvida na análise dos sinais, cujo registro é o olhar na cultura; o sinal (a comunicação) registrado e explicado no momento de criação, com a identificação de quem *apresenta os estudantes surdos*. Este foi o principal motivo para pesquisar, documentar e escrever sobre os sinais Kaingang com registros em forma de desenhos e fotos dos estudantes, realizando a análise voltada à cultura. Comenta as formas de comunicação na aldeia (Línguas orais e Viso-Espaciais) e as relações que constroem a Identidade dos estudantes surdos. Aborda as representações/espacos, que foram sendo construídas por estes estudantes surdos na escola, na opinião dos seus diversos agentes (direção, estudantes ouvintes, estudantes surdos, serventes, motorista, professores). A finalização do tópico é dada com o *Projeto de Docência*, visto que numa pesquisa-ação participativa a pesquisadora foi membro atuante no espaço escolar. O Projeto “Minha Identidade?” foi aplicado com a turma dos surdos Kaingang na escola, onde se procurou trabalhar sobre a sua identidade como Kaingang e surdos.

Nas **Considerações Finais**, são feitas algumas exposições pessoais e levantados novos questionamentos, na intenção de que a partir desta pesquisa haja novos investigadores, com novas perspectivas – inclusive lingüísticas – para dar continuidade aos estudos dos Sinais Kaingang, sob outra ótica. Encerram-se os estudos com um primeiro registro dos sinais, apresentados como marco inicial.

No **Apêndice**, encontra-se um conto escrito pela pesquisadora, durante o período de docência, que relata um fato acontecido durante uma cerimônia de enterro na aldeia.

Os **Anexos**, são de grande valor visual para quem atua com surdos e para quem é surdo, sendo que estes perceberão a riqueza encontrada nas fotos mais relevantes da trajetória da pesquisa e do que antecedeu a ela, conforme o que foi descrito nos tópicos. Poder-se-ia dizer, pela reação de amigos surdos que já tiveram acesso aos anexos, que ali, no visual do trabalho, está parte da explicação da pesquisa e até mesmo, para muitos, a compreensão do que foi registrado na escrita em Português. Justificam-se, assim, as fotos contidas nos anexos por fazerem parte do acervo da pesquisa e por serem significativas visualmente, principalmente para os surdos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

[...] um saber só pode se tornar político através de um processo agnóstico: dissenso, alteridade e outridade são as condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma ‘verdade’ pública (BHABHA, 2005, p.49).

2.1 OS SURDOS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE IPUAÇU

A pergunta é formulada de forma perplexa: “Existem surdos indígenas?!” Ao que parece, os indígenas vistos aqui como um povo à parte de qualquer outra característica que não lhes é inerente. Sim, existem surdos indígenas no município de Ipuacu, oeste de Santa Catarina: surdos Kaingang, os quais estão estudando numa turma Bilíngüe, Multieseriada, alguns na 6ª série do Ensino Fundamental com o intérprete em sala de aula, outros trabalhando na aldeia e alguns quase abandonados pelos familiares, na própria comunidade. Os surdos indígenas existem, não só no Oeste de SC, em Ipuacu, mas também em outras aldeias de Santa Catarina e em outros estados do Brasil, como os do Mato Grosso do Sul. Da mesma forma, há outros pesquisadores, como Lucinda Ferreira Brito e Schirley Vilhalva¹, que investigam e registram a existência destes surdos em outras aldeias. O espanto pela existência desses surdos não aparece apenas nas pessoas alheias ao processo, mas também naquelas que estão no contexto, isto é, na aldeia e nos órgãos responsáveis pela educação indígena do estado e do município.

A pesquisa visa também identificar as diferenças que são alvo de contradições entre línguas e linguagens e de discursos em que a “igualdade” é um conceito impregnado de processos adaptativos centrados no sujeito diferente.

Com o intuito de esclarecer e registrar a existência dessa população, trabalha-se, junto com a professora, na identificação dos surdos Kaingang incluídos na escola há pelo

¹ Lucinda Ferreira Brito escritora, pesquisadora, na década de 1980, da Língua de Sinais Indígenas no Maranhão e Schirley Vilhalva pesquisadora dos indígenas surdos do MT e Mestranda da UFSC, 2007/2008.

menos quatro anos para o fortalecimento desta identidade Surdo/Kaingang. Apesar desse trabalho intenso, pôde-se perceber que havia carinho ou respeito por eles, não em forma de piedade, ou, ignorando-os, como se não pertencessem àquela população.

Como confirma Bhabha (2005),

[...] Os “efeitos-identidade”, como denominei, são sempre crucialmente *divididos*. Sob o disfarce da camuflagem, a mímica, como fetiche, é um objeto parcial que radicalmente reavalia os saberes normativos da prioridade da raça, da escrita, da história, pois o fetiche imita as formas de autoridade ao mesmo tempo em que as desautoriza [...] (p.137).

A relação da pesquisadora com a comunidade indígena dessa pesquisa teve início com o cadastramento, das famílias, dos filhos com algum tipo de deficiência e/ou diferença quanto à aprendizagem e linguagem. A pesquisadora exercia a função de Integradora de Educação Especial na região de Xanxerê, no período de 2003 a 2005, e o território indígena faz parte de Ipuacu, que pertence a esta regional.

A implantação de serviços especializados de Educação Especial e Diversidade incluía investigar os povos indígenas residentes na região de Ipuacu. As queixas de professores indígenas quanto à aprendizagem levaram a uma investigação nas Escolas e posteriormente nas famílias. Sendo assim, os surdos foram identificados como os que não falam ou como crianças especiais.

Em 2003, os estudantes foram cadastrados e encaminhados para exames clínicos. Em 2004, foi proposto um projeto de Turma Trilíngüe – Alfabetização dos Surdos na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Em 2005, a mesma turma começa a fazer parte da Política do estado de SC para Educação dos Surdos, passando a se chamar Turma com Ensino em LIBRAS. O acompanhamento e as orientações pedagógicas eram diretamente realizados pela pesquisadora, que naquele momento desempenhava sua função de integradora. A turma também recebia as assessorias semestrais da Fundação Catarinense de Educação Especial.

Em 2006 e 2007, os estudantes surdos Kaingang passam a ser foco de pesquisa de Mestrado, cujo objetivo maior é o de incluí-los na história da Educação dos Surdos no Brasil. Por haver o envolvimento direto com a professora Bilíngüe da turma e a comunidade, o processo de pesquisa se tornava relevante, visto que era possível observar e instigar esse jeito de ser Índio/Surdo.

A proposição maior da pesquisa era a de conseguir realizar as observações registrando os sinais utilizados na comunicação desses estudantes, os sinais que atribuíam

significados culturais e o processo de negociações que eles conseguiam articular entre a Língua de Sinais Brasileira - LSB, os sinais Kaingang e as línguas orais (Português e Kaingang). Neste contexto estavam nascendo novas possibilidades de “ser”: os surdos Kaingang se constituindo e construindo representações, visto que, se em alguns momentos existia uma indiferença na escola, em outros momentos havia uma compreensão deste “novo” que eles próprios apontavam.

2.2 CHEGAR AO PROBLEMA DA PESQUISA

[...] O lugar do enunciado – é atravessado pela *différance* da escrita. (BHABHA, 2005, p. 65).

Como elaborar uma pergunta que esclareça o que se quer dizer? Sempre ouvimos e lemos, de diversos pesquisadores e professores, que sem pergunta não há pesquisa. O estranho nisso tudo é que o pesquisador sabe o que quer e sabe qual o problema a ser desvendado, o que, às vezes, ele não sabe é registrar suas inquietações em uma só pergunta de pesquisa, porque são muitas as perguntas.

O enunciado da pergunta do problema desta pesquisa foi trocado várias vezes, para conseguir se aproximar daquilo que queríamos dizer. A princípio, a intenção era investigar a aprendizagem, registrando os sinais dos estudantes surdos, para observar se eles eram usados como comunicação-padrão e, com este intuito, tornar os surdos Kaingang conhecidos em SC e em todos os lugares onde houvesse população indígena surda.

Muitos questionamentos foram levantados no pré-projeto, assim como outros problemas. Durante a pesquisa de campo, estas questões apareciam e nos davam as respostas procuradas. Porém, diante dessas respostas, eram desencadeadas outras questões e o problema aumentava, alterando a escritura e as observações. Novamente se questionava se a pergunta era aquela mesma e se não seria, como das outras vezes, uma dúvida específica para aquele momento.

Finalmente pensávamos ter chegado ao problema da pesquisa e fomos para a banca de qualificação com este problema “*Quem sinaliza?*” *O que sinalizam e há fluência padronizada enquanto Língua?* Este foi o enunciado do problema que nos direcionou na pesquisa por vários meses e que foi aprovado pela banca de qualificação.

Encontrado este problema e foi-se construindo a pesquisa, mas percebíamos que este problema não respondia o que de fato queríamos saber. Para insistir neste problema, seria preciso entrar em outras referências teóricas, como a Lingüística. Tínhamos as respostas para a questão

sobre quem sinaliza: os surdos. O que sinalizam? Sinais voltados à cultura. Existe fluência padronizada enquanto Língua? Sim, havia uma comunicação estabelecida, interessante e normatizada naquela comunidade de surdos.

Chegar a estas respostas – aqui colocadas resumidamente – não era suficiente, não respondia aos anseios propostos pelos objetivos e nem nos satisfazia: faltava algo. Foi então que vimos a necessidade de repensar e reelaborar uma questão que buscasse responder, de fato, o que se procurava. E a provocação estava na identidade. Queria-se resgatar este sujeito, investigar e compreender este surdo, que também era indígena, um sujeito com uma identidade marcada por inferioridade e por duplicidade. Sabia-se que existia um novo sujeito, já que os pais, a comunidade e os próprios estudantes haviam nos mostrado isto. Mas como escrever o problema? Ou, melhor dizendo, o *problema* é que é o problema na pesquisa.

Muitas costuras, algumas contradições, muitas perguntas e, enfim, obteve-se a questão do problema: “*Que elementos culturais constituem a identidade dos surdos Kaingang e em que contexto os sinais lingüísticos de comunicação dos surdos se legitimam e se entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira?*”

O problema foi elencado para responder as ditas inquietações, isto é, observar a cultura desse ser surdo Kaingang; analisar e categorizar as identidades que, em alguns momentos, apareciam marcadas por experiências frustrantes e excludentes, experiências ainda vividas por alguns adultos.

Não era esta referência que buscava-se. O que se buscava, era o novo surdo que existia e estava se constituindo, e se procurava entender os elementos que faziam com que eles fossem assim, surdos e índios. Além de toda a questão cultural, havia ainda as contradições das Línguas - as orais e as visuais.

Outra inquietude que também passava por nossas observações eram os sinais e a LSB. Em alguns momentos, era usada a LSB; em outros, os sinais da comunidade, e ainda em outras conversações podia-se perceber que a LSB e os sinais próprios da aldeia se entrelaçavam. Devia-se investigar se os sinais apresentados eram ligados à cultura local ou se eram momentâneos.

Era encantador contemplar e refletir sobre o processo de negociação nesta comunicação, e depois tecer, na escrita do problema, estas observações. Buscou-se responder a que momentos os sinais se legitimam e em que contexto eles se fundem e se entrelaçam à LSB.

Nas observações, havia o cuidado de olhar sem regular a situação. O interessante na Pesquisa-ação é, sem dúvida, esta possibilidade de construção, de ir-e-vir, intervir sem dominar, buscar sem impor, esperar a apresentação do que se quer.

Segundo Costa (2002), a pesquisa-ação visa ao controle e à regulação daquilo que narra. A “vontade de saber”, na pesquisa-ação, é também, “vontade de poder” (p.104). Nesta vontade de saber, o pesquisador precisa estar presente, e muito. Havia todo um cuidado naquilo que registrávamos e nas observações, além de um olhar minucioso nos sinais, isto é, se havia a repetição do sinal por várias vezes e em vários momentos e se configurava como Linguagem.

Sendo assim, foi possível juntar o que se procurava numa pergunta densa, envolta de uma teia de significados, carregada teoricamente do que a pesquisa e os objetivos propunham e ainda amarrada ao plano de docência.

2.3 POSSIBILIDADES DO “SABER” E DO “APRENDER” NO CONTEXTO DA PESQUISA

Esses “Entre-Lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 2005, p. 20).

O envolvimento da pesquisadora na escola trazia o sentimento de fazer parte dela, nas atividades e de conhecer, na escola, através dos professores e estudantes, um pouco da cultura local. No início da pesquisa, as observações eram realizadas de duas a três vezes por semana, porém assim não se encontrava o que era procurado, isto é, não se apresentavam os sinais e seus registros. A opção metodológica – A “pesquisa-ação” – dava vazão para que a pesquisadora pudesse participar, interagir e conquistar o espaço na escola e na comunidade.

Nesse estar na escola, uma das escolhas foi a de atuar como professora da Turma Bilíngüe, por três meses. A troca entre as escolas foi possível devido à abertura e ao apoio da professora titular que atuava com a turma. Esta se transferiu para a escola onde a pesquisadora estava lotada. Assim, a pesquisadora pode inserir-se na escola indígena, na qual a pesquisa se desenvolvia., No entanto, a sensação da pesquisadora era a de ser uma estranha, atenta a tudo. Isto porque neste espaço, a pesquisadora também se constituía e se “mostrava”; a observação não era só com os estudantes, mas com toda a escola.

Costa (2002) acentua esta *construção do sujeito* na Pesquisa-ação:

[...] Comecei a questionar a existência de um objeto exterior ao sujeito, que estaria em algum lugar para ser observado, instigado e explicado. Ao mesmo tempo, acolhi a noção de que o ponto de vista do sujeito não é soberano: o sujeito também se constrói no e como objeto de pesquisa (p.101).

Um processo novo se iniciava e era necessário estar envolvida de fato nesse espaço e nessa cultura. Na escola havia oportunidades de participar de muitos eventos e festas, momentos “Interculturais” em que alguns costumes do povo Kaingang se colocavam como diferentes e ao mesmo tempo parecidos dos não-índios, numa outra relação, identificada pela lógica do olhar.

O medo tomava o espaço da procura, precisava-se ter o cuidado para não extrapolar a função e os objetivos da pesquisa. Estes medos que cercavam, faziam com que se recorresse aos escritos de Costa, na pesquisa-ação:

As sociedades culturais em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. Os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas. Eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes [...] (COSTA, 2002. p.101).

Na 6ª série, com dois estudantes surdos, a função da Professora-Intérprete era interpretar os conteúdos para a LSB. Em muitas disciplinas, a intervenção pedagógica se fazia emergir pelas dificuldades dos estudantes na aprendizagem e aquisição dos conceitos. Na disciplina de Kaingang, eram os próprios surdos e ouvintes que ensinavam os significados à intérprete, pois lhe faltava conhecimento desta Língua, tanto oral como escrita.

Na falta de algum professor, as aulas eram aproveitadas para ensinar a LSB na turma com os ouvintes e os surdos passavam a ser os instrutores desta Língua na sala. Essa atitude contribuía para o reconhecimento da Língua de Sinais como *Língua*, deixando de ser vista somente como sinais soltos e superando a oralidade que prevalece na cultura Kaingang.

As possibilidades de aprender no contexto eram as mais variadas possíveis. O povo Kaingang demonstra gostar de festas e na escola não era diferente, sendo que muitos motivos levam a realizar festividades junto aos estudantes e à comunidade escolar: festa do dia do Índio, festa junina, dia da criança, gincanas e olimpíadas.

Foi importante estar presente nestas festividades e em reuniões pedagógicas, cursos, palestras, e poder observar os encontros de lideranças, o ir-e-vir à escola e para casa de carona,

por não haver ônibus com horários compatíveis. Na Feira Intercultural, a participação não foi como pesquisadora, mas como docente que desenvolveu um projeto junto à turma de surdos e assim os resultados na escola foram expostos para os pais e professores. Essas relações que se estabeleciam no decorrer do trabalho contribuía para o fazer e o refazer da pesquisa em si e assim refletir sobre o problema, ver outros valores, ouvir outras vozes.

O aprender e o saber, onde o trabalho se desenvolvia de modo não rotineiro, em função de inúmeros imprevistos, tais quais: a não existência de transporte coletivo regular - a professora-pesquisadora dependia das imprevisíveis caronas, reuniões marcadas de última hora, cerimônias fúnebres de membros da comunidade, as chuvas, o frio intenso, o dia de pagamento dos pais, o dia de vacinação, realizações de campanhas – tudo era motivo para alterar a rotina escolar. Eram justamente estes acontecimentos que permitiam a observação dos novos sinais, utilizados pelos estudantes surdos em seu cotidiano. Trata-se do real e o mitológico envolto de um “entre”, que Bhabha chama para a discussão e para a atenção de quem está envolvido.

O entre-lugar se forja num espaço-tempo simultaneamente real e virtual, caracterizando-se como um limiar, uma fronteira, que une e separa, que abarca e delimita, que abre horizontes e restringe possibilidades. Acontece como um espaço-tempo de encontro e de passagem, que possibilita a emergência do múltiplo, do polifônico, da diferença – desconstruindo-se enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como possibilidade de ressignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades (AZIBEIRO, 2008).

Na procura por Sinais Kaingang, esperava-se que esses fossem surgindo espontaneamente. O espontâneo dependia também da observação e da mediação, por isso a provocação foi lançada nas aulas, na turma de surdos, através dos conceitos trabalhados, e muitas vezes se concluía que era o “entre”, isto é, estava presente, mas oculto. A participação com o coletivo da escola possibilitava a compreensão da cultura, o jeito de ser e de viver dos diferentes agentes da escola, dos estudantes e de algumas famílias com que se teve maior contato. Também se aprendia muito no espaço de atuação e havia a solicitação para que se contribuísse incentivando algumas ações na escola.

O instigante na pesquisa era a questão cultural: entender o jeito de ser e de viver dos Kaingang, observar os surdos e sua comunicação, os sinais, suas relações com a escola, com os ouvintes, com seus pais. Observava-se a relevância da LSB na vida dos surdos e de sua identidade na aldeia, o novo filho que os pais apontavam; o surdo que não era igual aos

outros surdos adultos – este surdo que só não oralizava, mas que falava com as mãos – o surdo que aprende e que é inteligente, podendo ser indígena/surdo.

3 IDENTIDADE CULTURAL E LINGUAGEM

3.1 DISCUTINDO O CONCEITO DE CULTURA

O que é Cultura? Centenas de conceitos sobre cultura estão expostos em livros, artigos, internet e outros materiais impressos. A pesquisa realizada e apresentada buscou essa discussão e o tempo todo esteve atenta quanto à identificação cultural: isto é cultura, aquilo não é cultura, ou ainda, é da cultura dos surdos, eles fazem assim devido à cultura em que estão inseridos, etc.

O conceito de Cultura enfocado na pesquisa é o conceito que Souza (2004) expõe a partir dos estudos pós-coloniais de Homi Bhabha, que pontua a cultura como estratégia de sobrevivência:

No projeto pós-colonial, em oposição ao conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista, a cultura passa a ser vista como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação; não mais um substantivo, mas um verbo, “uma estratégia de sobrevivência”. E essa estratégia de sobrevivência é tanto transnacional quanto tradutória (SOUZA, 2004. p.125).

Dentro desse conceito, está a idéia de resgatar a cultura e a identidade dos povos colonizados, enfatizando que a identidade política e cultural é construída pelo processo de alteridade. Resgatar a cultura significaria reconstruir o sujeito fragmentado e um dos meios para tal reconstrução é, segundo Homi Bhabha, a negação da imagem de *inferiorizado* que lhe foi imposta.

Pensar em Cultura a partir de Pós-Colônia é pensar nas reflexões de Bhabha, em que a cultura é marcada pelo contexto de experiências e histórias de deslocamentos, e tem como objeto de análise as culturas híbridas. Nessas culturas, o conceito de hibridismo é marcado pela ambivalência e o antagonismo.

O conceito que surge nos Estudos Culturais, relacionado às questões de fronteira, exílio, diáspora e gêneros impuros, busca analisar, prioritariamente, as identidades dos grupos

minoritários e suas relações com a contemporaneidade. Os Estudos Culturais produzidos na Inglaterra por Stuart Hall e Paul Gilroy enfatizam o caráter híbrido das produções culturais das Américas. O indiano Homi Bhabha tornou-se um dos maiores divulgadores do conceito de hibridismo na atualidade. Segundo ele,

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação. (BHABHA, 1998 *apud* HALL, 2003. p. 74).

Nesse contexto, os Surdos-Índios, inseridos na teoria de Bhabha, precisariam ter acesso a outras lógicas e outras representações de cultura, não apegadas aos conceitos determinantes, mas aos conceitos que fazem crer que o "existir" do sujeito cultural colonizado equivale a um processo relacional de cisão com os topos individuais. O sujeito cultural colonizado reproduz, como numa mímica, a figura do colonizador.

Desses questionamentos surge o sujeito híbrido, a *différance*, como meio de desconstrução e construção simultânea de novos sentidos das binaridades que valorizam o elemento dominante em detrimento do dominado. Estes novos sentidos não se opõem, complementam-se e apontam uma nova visão de mundo e de valorização do outro (BHABHA *apud* FERREIRA, 1977, p. 76).

É inevitável pensar nos povos Indígenas, que por décadas foram e de certa forma continuam sendo vistos, como povos que precisam de cuidados e de acessoramento pelo brancos. Nesse contexto, encontram-se também as pessoas surdas, que por muito tempo foram representadas pelos ouvintes. O reler da história (de indígenas e surdos) mostra que há muitos resquícios dessa colonização e, nas questões culturais, continuam presentes.

O povo indígena carrega identificações culturais de um passado recente, que está nos traços, nas características físicas, na Língua nativa e no jeito constante de buscar sua identidade, pois é cobrado para tal. Essas características podem ser o que Bhabha chama de um certo “*Entre*”, que está articulado na subversão camuflada do “*mau-olhado*” e na mímica transgressora da “*pessoa desaparecida*”.

Para Bhabha,

[...] o projeto pós-colonial, na busca por uma reconstituição do discurso da diferença cultural, procura mais do que simplesmente trocar os conteúdos e

símbolos culturais numa tentativa paliativa de acomodar as diferenças; o projeto prevê a releitura da diferença cultural numa ressignificação do conceito de cultura (BHABHA *apud* SOUZA, 2004, p. 124-125).

Na trajetória está o sujeito perdido em suas memórias e em suas histórias, também se encontram os detentores da política que instituem e assinam, dando legalidade e legitimidade à causa. Raramente estão, entre estes, os representantes dos povos Indígenas.

O sujeito ainda é visto pelo viés cultural do passado, que é representado pela figura utópica, imaginária, com a representação do próprio existir, sem que ele mesmo saiba que existe. Pensar sob esse ponto remete às questões de natureza cultural, sob a perspectiva que Bhabha levanta, na estratégia de sobrevivência que pode ser tanto Transnacional quanto Tradutória. “Transnacional porque carrega as marcas das diversas experiências e memórias de deslocamentos e origens. Tradutória porque exige uma ressignificação dos símbolos culturais tradicionais – como literatura, arte, música, rituais e outros” (BHABHA *apud* SOUZA, 2004, p.124-125).

Esse trabalho visa a esclarecer em que conceito de cultura a pesquisa se identificou e se edificou. As reflexões apresentadas não têm a intenção de finalização; ao contrário, as discussões sobre cultura simplesmente começaram e permearão todo o desenvolvimento da pesquisa.

A cultura indígena, como tema de pesquisa, servirá em todos os momentos para os registros e apresentação do trabalho, sendo referência para o problema definido, assim como para as construções das identidades, visto que estarão envolvidos os surdos Kaingang, as pessoas da aldeia com suas relações interculturais, as línguas e a pessoa do pesquisador inserido nessa realidade.

3.2 CONSTRUÇÃO(ÕES) DE IDENTIDADE(S)

[...] A Identidade nunca existe a priori, nunca é um produto acabado; sempre é apenas o processo problemático de acesso de uma imagem de totalidade (BHABHA *apud* CALDAS; RIBEIRO; SANTANA, 2007, p. 01).

Conceituar Identidade nessa pesquisa é transitar por um contexto construído por interpretações culturais, pensar a identidade por processos educativos, tendo a escola como referência, como foco de uma nova construção. Diz respeito às relações estabelecidas e aos desejos do outro, em ação conjunta, que é interpretada, olhada e configurada num campo dinâmico de negociações, entre o eu, o outro e os outros.

Bhabha (1998 *apud* SOUZA, 2004) destaca três pontos relevantes para a construção da identidade em contextos culturais.

O primeiro determina que é necessário *existir para, ir em direção a* e ter uma ‘relação de desejo’ *para com* uma alteridade, um outro externo.

O segundo ponto, chamado *cisão*, é caracterizado pelo desejo, por parte do colonizado, de alcançar a posição de superioridade do colonizador, sem, contudo, se desligar de sua condição.

O terceiro aspecto diz respeito ao processo de identificação, fazendo surgir uma ‘*imagem* de identidade’, um projeto, a partir do qual o sujeito sofrerá tentativas de transformação. Assim, será imputado a vestir uma máscara, que deixa uma lacuna (espaço intersticial e relacional) entre a imagem e a pele, não permitindo uma ‘imagem autêntica’.

Para Bhabha, colonizado e colonizador fazem uso de uma tática chamada *mímica*, a partir da qual se constrói uma imagem persuasiva de sujeito, com o objetivo de “apropriar-se e apoderar-se do Outro.” (SOUZA, 2004, p.120, grifo nosso).

A identidade vista sob a ótica – híbrida – não fica estagnada, ela tem uma imagem para a qual é criada uma espécie de mito, de máscara para o que se quer ver. Ignora o fato, não assume o diferente, mas o inferioriza ou o inventa. Nesse caso incluem-se os surdos e outros diferentes (deficientes) habitantes da aldeia, que não sofrem maus-tratos, mas não se inserem na “normalidade” no envolvimento com os demais. O sentimento de pertencer ao grupo lhes é negado, nas atitudes e nas relações de *ironia* com as quais são tratados.

Perlin (2008) identificou algumas características das pessoas surdas, categorizando-as em sete dimensões de Identidades Surdas. Resumidamente apresenta-se a seguir para conhecimento e reflexão.

1 – *Identidade Surda (Identidade política)*. Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda, isto é, experiência visual-cultural/língua. Usam os sinais visuais na comunicação, aceitam-se como surdos, passam aos outros a forma da cultura surda, fazem uso de tecnologias para o mundo visual, apresentam forma diferenciada de se relacionar com outras pessoas.

2 – *Identidades Surdas Híbridas*. São os surdos que nasceram ouvintes e, por algum motivo ou doença, ficaram sem audição. Alguns destes, dependendo da idade, já adquiriram o Português ou uma Língua Oral, como Língua após a surdez, e usam as duas Línguas – Oral e de Sinais. Assumem-se como surdos e também fazem uso de tecnologias (legendas, telefone especial, etc.) e de intérpretes. Participam de comunidades e associações, lidam um pouco melhor com a escrita no português e também apresentam diferentes formas de se relacionar com as pessoas.

3 – *Identities Surdas Flutuantes*. Esses surdos não têm contato com a comunidade surda, seguem a cultura ouvinte/identidade de ouvintes e são induzidos a essa identificação. Algumas vezes desconhecem e até chegam a rejeitar a presença do intérprete, orgulham-se de poder falar, resistem à cultura surda, sentem-se depressivos porque não são nem surdos e nem ouvintes, mas não assumem sua identidade. O surdo com identidade flutuante, independentemente de quanto ouve, usa sempre o aparelho auditivo e é a maior vítima da cultura ouvintista.

4 – *Identities Surdas Embaçadas*. É a representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Esses surdos não têm contato com a LSB, não conseguem captar a representação do ouvinte, são pessoas vistas como incapacitadas. Sua vida e suas atitudes são determinadas pelos ouvintes. A situação de deficiência é total, com visão do surdo somente clínica; a família não tem outras informações sobre cultura surda. É um surdo considerado como deficiente mental pelos familiares e comunidade, sendo, em alguns casos, aprisionado na sua própria casa.

05 – *Identities Surdas de Transição*. Esses surdos viveram em ambientes onde se afastaram da comunidade surda, ficaram sem contato com os demais. Estão em transição entre uma identidade e outra. Se não viveram a cultura surda quando crianças, passarão por ela quando adultos. No momento que estiverem expostos a essa cultura, passam à desouvintização, ou seja, à rejeição da identidade ouvinte. Há então uma alteração de Línguas – de visual/oral a visual/sinalizada. Na identidade flutuante acontece ao contrário.

06 – *Identities Surdas de Diáspora*. Divergem das identidades de transição. Estão presentes nos surdos que passam de um país para outro, de um estado para outro, de um grupo surdo para outro. Essa identidade aparece com frequência, está muito presente e é marcada entre os surdos.

07 – *Identities Intermediárias*. É na experiência visual que fica clara a identidade surda e o que determina essa identidade. A diferença se dá entre a identidade ouvinte e a surda. Nas identidades intermediárias, a marca é que nem sempre os surdos captam as mensagens pela experiência visual, precisam de outros recursos, que não os determinam como identidade surda. Muitos desses surdos apresentam surdez com porcentagem de leve a moderada, valorizam o uso do aparelho auditivo, procuram treinamentos de fala e não aceitam intérpretes da LSB. Esses surdos podem viver em meio a muitos conflitos, com dificuldade para encontrar sua identidade, visto que não são nem surdos, nem ouvintes.

Perlin (1998), nos seus escritos sobre Identidades, acrescenta que “existem inúmeras outras categorias de identidades surdas, e todas elas precisam ser respeitadas e compreendidas em meio ao seu contexto”.

Em todo caso para a construção destas identidades impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas. Esta identidade se caracteriza também como identidade política, pois está no centro das produções culturais (PERLIN, 1998).

Perlin (1998) parte de um ponto como referência para a categorização de uma identidade – “*O ponto da cultura Surda*” – e nele se encontra a língua com uma identificação forte. Língua visual/espacial, experiências visuais do mundo em que vivem, onde as aprendizagens acontecem de forma visual. Nessa identificação, os surdos poderão encontrar muitas identidades ainda não estudadas e categorizadas.

Na pesquisa dessa dissertação, algumas identidades puderam ser comparadas e categorizadas dentro do que Perlin havia estudado e outras identificadas de modo diferente das que existiam. No caso específico dos Surdos Kaingang, muitos estavam no que Perlin (1998) chamou de “Identidades Embaçadas”: as referências na aldeia eram de pessoas com deficiência mental, incapacitadas. Isso se deve a questões históricas, culturais e também, porque na comunidade há surdos adultos excluídos e marginalizados.

No processo de Implantação da turma para escolarização dos surdos, na escola pesquisada, havia apenas dois estudantes surdos, com suas identidades identificadas como “Intermediárias”. Eles não se encontravam nem como surdos, nem como ouvintes. Os demais estavam excluídos do processo de escolarização, pois os pais não os matriculavam para a turma regular. Em casa, eram excluídos na própria família, alguns escondidos e trancados. A comunicação em família compreendia somente o básico do dia-a-dia (comer, dormir e permanecer dentro de casa). Em algumas famílias, percebiam-se alguns sinais caseiros, bastante rústicos e silenciosos. Com essas evidências, os surdos estavam no patamar que Perlin chamou de “*Identidades Embaçadas*”.

Com o ingresso na turma de Surdos, os estudantes aos poucos foram se redescobrimo, encontrando-se com a cultura surda, com a LSB, e se apropriando de um novo ser que estava nascendo. Em depoimentos de mães, houve relatos emocionantes sobre esse filho que nascera de novo com uma nova língua que não é a falada, mas a de sinais.

No nascer/renascer pode estar a possibilidade de uma identidade transformadora, em que o sujeito Índio/Surdo pode ser um, sem deixar de ser o outro. Porém um novo, que está se constituindo e se formando.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades (HALL, 2003, p.88).

Com a Identidade que foi construída pelo contato com a LSB, os sujeitos aos poucos se identificam e dão sentido aos sinais próprios da aldeia, sinais voltados à cultura, que foram registrados e descritos no momento da apresentação e criação. Ao construir as Identidades, atribuiu-se uma nova categoria, segundo as características analisadas e colocadas em paralelo com o que Perlin pesquisou, pois no referencial estudado, tornou-se inevitável desviar o olhar para o tema das *identidades*. Apresentam-se cinco das mais relevantes na pesquisa, sem o intuito de que elas sejam estanques:

- “*Identidades Surdas Transformadoras*”. Atribui-se essa categorização aos surdos da pesquisa, por eles terem conseguido fazer com que toda uma comunidade de ouvintes mudasse seu olhar e seu conceito sobre a pessoa surda. Esses surdos apresentam como características:

- 01 – Necessitam do contato com outros surdos para aprender a Língua/LSB;
- 02 – Desenvolvem sua comunicação/os sinais dentro da cultura em que vivem;
- 03 – São críticos e não aceitam ser manipulados pelos ouvintes, nem mesmo os familiares;
- 04 – Gostam da presença do Intérprete, de atividades escolares que sejam visuais, com boa interação entre eles/surdos e criando uma comunicação própria;
- 05 – Resignificam, fazendo empréstimos lingüísticos da LSB aos sinais da aldeia e criando novos sinais;
- 06 – Atribuem nomes aos sinais da comunicação e se preocupam na identificação, comparam as Línguas e os nomes – Sinais Kaingang na Aldeia (SKA);
- 07 – Exigem respeito pela sua pessoa na escola de ouvintes e identificam-se como surdos Indígenas.

- *Identidades Surdas “Especiais”*. É a identidade – atribuída pelos ouvintes – que aparece na aldeia onde os surdos Kaingang residem. São especiais porque não falam a língua oral, mas aprenderam a falar com as mãos em sinais.

- 01 – Crianças surdas que não falam pela boca, mas falam com sinais;
- 02 – Crianças que nasceram de outro jeito, sem falar, mas têm inteligência tanto quanto os ouvintes;
- 03 – Crianças identificadas na escola pelo estudo, que não são nem mais, nem menos que os outros, mas são outros surdos, diferentes dos que existiam;
- 04 – Crianças que, para se comunicar, precisam de outra língua, usar as mãos e de uma pessoa especializada na língua dos sinais;
- 05 – Aceitam e querem o professor bilíngüe e/ou o intérprete ou ainda a presença do surdo adulto para lhes ensinar;
- 06 – Ignoram quem não sabe a LSB ou seus sinais – SKA;
- 07 – São grandes observadores dos acontecimentos na escola e na família, querem saber tudo, apreciam que alguém lhes explique.

- *Identidades Surdas Duplas Culturas*. São os surdos que apresentam como característica a duplicidade de identidades, dependendo do espaço onde se encontram: estando num local com surdos, assumem-se como surdos. Se estão entre grupos somente de seus pares étnico-indígenas, preferem não mostrar nada da cultura surda.

- 01 – Esses surdos variam seu comportamento, dependendo do contexto;
- 02 – Assumem a LSB e não sinalizam seus sinais no SKA; se estiverem entre os surdos fluentes na LSB, apresentam satisfação de estar junto aos demais surdos;
- 03 – Assumem a identidade de indígenas se estiverem num local específico para o índio. Nestes locais, não aceitam o intérprete e não sinalizam nem na LSB e nem no SKA;
- 04 – Gostam da sala de aula, o espaço para comunicação; identificam-se com os outros surdos na turma com ensino na LSB;
- 05 – Perante a família, mudam de comportamento: dependendo de quem está próximo, podem se isolar e silenciar a qualquer momento;
- 06 – Criam sinais próprios da Aldeia, o SKA, e se comunicam com seus pares na escola;

07 São ativos, criativos, críticos, observadores e ao mesmo tempo apresentam um olhar de dúvida e insatisfação.

- *Identities Surdas Abiboladas*². São os surdos adultos que residem na aldeia e nunca tiveram contato com outros surdos e com a LSB; não sinalizam praticamente nada.

- 01 – Vivem sozinhos ou com parentes próximos, mas não interagem com os demais;
- 02 – A comunicação é praticamente nula;
- 03 – Alimentam-se, comem o que lhes alcançam, ou procuram na mata algo para comer;
- 04 – Dormem fora da casa, em barracos ou no mato, escondidos e dificilmente constituem união estável (pai, mãe e filhos);
- 05 – Olhos parados, tristes, corpo maltratado; geralmente sujos, com pouca higiene;
- 06 – Considerados seres que não sabem o que querem, nem por que vivem nesse mundo dos indígenas;
- 07 - São pessoas dignas de dó e piedade, indefesas, não representam perigo aos demais e não têm condições de se autodeterminar.

- *Identities Surdas Revigoradas*. Esse tipo de identidade surda, também encontrado na aldeia pesquisada, caracteriza-se pelo surdo independente, que tem o seu jeito próprio de sinalizar, de “se virar” na vida. Alguns deles podem ser rudes e, às vezes, perigosos.

- 01 – É o surdo que tem como característica principal o trabalho; excelente trabalhador, é considerado “um boi” para o trabalho pesado;
- 02 – Alegre e interativo com os ouvintes, faz amizades, obedece à cultura ouvintista e é um servidor para os ouvintes;
- 03 – Cria um jeito de se comunicar com as pessoas ao seu redor, mas esta comunicação nem sempre é compreendida com os mesmos significados, é momentânea;
- 04 – Não gosta do contato com outros surdos que saibam a LSB;

² Um dos líderes da comunidade ao dar seu depoimento, apropriou-se do termo abibolada indevidamente, mas a partir do momento que o contextualizou, se fez entender.

- 05 – Evita a escola, a escolarização para adultos e falar sobre ela, ignora o fato de existirem outros surdos menores – crianças surdas estudando;
- 06 – Vive sozinho; se casado(a) com ouvinte, separa-se em seguida. Alguns têm filhos que o reconhecem como pai e mãe, mas não vivem juntos, ajudam a cuidar de longe, de outra casa próxima;
- 07 – Alguns entregam-se à bebida e aos vícios, com poucas perspectivas para suas vidas.

Essas foram algumas das identidades encontradas na aldeia pesquisada e, com base no trabalho de Perlin (2008), foram descritas conforme características observadas e registradas no decorrer da pesquisa.

As identidades surdas Kaingang foram lentamente modificadas e observadas com maior rigor depois do início da escolarização dos surdos em turma própria com ensino em LIBRAS. Pode-se dizer que hoje, dos estudantes que estão na turma, a maioria se encontra na categoria de *Identidades Transformadoras*, porque a representação desses surdos na escola trouxe repercussões para os demais membros da aldeia, com a informação de que não podem falar a língua Kaingang oral, mas podem aprendê-la na escrita e desenvolver-se na comunicação através da língua dos sinais, “a língua das mãos”.

A partir dos registros sobre identidade e da construção da identidade do surdo Kaingang, sentiu-se a necessidade, quando do estudo da língua e dos sinais, de entender sobre a Lingüística. Percebe-se que culturalmente foram encontradas as justificativas para a utilização dos sinais, mas sem uma afirmação consistente por parte da Lingüística, isto é, falta compreender se os sinais criados pelos surdos Kaingang estariam ligados à língua oral Kaingang. Há pouco embasamento teórico sobre o conhecimento lingüístico da língua Kaingang, para fazer a compreensão e análise. Este tema poderia ser explorado por uma outra pesquisa.

Os surdos índios foram acompanhados na construção de sua identidade, que não se limitou apenas em aprender a LSB, pois no contexto estava a língua oral e, com ela, todos os encaminhamentos metodológicos. O uso da LSB ou do SKA, como instrumentos de comunicação, se misturava com as estratégias oralistas, o contato com o Português escrito e oral, o Kaingang escrito e oral, a LSB com o surdo Instrutor e o uso do SKA entre eles e com seus familiares, além dos empréstimos em todas estas línguas para a construção do SKA.

Que construção de Identidades era oferecida aos surdos Indígenas/Kaingang? Não se almejava vê-los com *Identidades Abiboladas, nem Especiais, nem Revigoradas*. Admitia-se que alguns deles continuassem com Identidades Surdas *Duplas Culturas*, aceitáveis devido ao

contexto. Trabalhava-se para inculcar de fato a *Identidade Transformadora*: de certa forma, a escola e o que se aprende nela, assim como as relações instituídas nessa cultura, são determinantes para construir o novo surdo que está nascendo para o mundo visual e dos sinais.

Segundo a interpretação de Souza (2004), o qual discute e explica Bhabha, “[...] a identidade é construída nas fissuras, nas travessias e nas negociações que ligam o interno e o externo, o público e o privado, o psíquico e o político” (SOUZA, 2004, p. 124). Esta mesma visão se aplica às formações culturais.

Na abordagem sobre as Identidades Surdas, procurou-se mostrar que em uma trajetória metodológica da pesquisa-ação, como afirma Costa (2002), “é preciso encher o mundo de histórias” (p.111). São histórias de pessoas e de lugares, em que o mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídas, reinventadas, instituídas a cada nova história que circula.

Os elementos culturais que constituem a Identidade dos surdos apareceram o tempo todo na pesquisa, através dos sinais que os identificam e os diferenciam dos demais, os mitos e as histórias do povo vivenciadas nas novas gerações, a dupla cultura que os constitui, ora Surdos, ora somente Índios. O contexto escolar os institui como surdos através da LSB. São as atribuições de um ser que é capaz, estabelecidas nesse novo conceito de ser surdo.

As identidades são marcadas pelos novos sujeitos, que constituem um outro olhar, desconectando a visão das velhas identidades postas dentro da normalidade. Este novo emerge e se fluidifica, consolida o ato de ser eu, vivendo com o outro e outro ser você vivendo conosco, independentemente do gênero, raça/etnia, condição social e/ou diferença.

3.3 O ENTRE-LUGAR – A LÍNGUA/OS SINAIS

[...] que é o “inter” – fio cortante da tradução e da negociação, o “entre-lugar” – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comece a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 2005, p.69).

Este perceber e esta apresentação para o pesquisador muitas vezes não ficam claros. Havia alguns pontos relevantes, nos quais estava toda a desenvoltura e a legitimidade dos dados. Primeiro – entender a cultura e se os sinais nasciam “a partir de”. Focar o olhar nos

surdos, na comunicação e nessa trama que os identificava e constituía ao mesmo tempo os sinais/a LSB e o ser surdo. O entre-lugar será discutido com base nos escritos de Bhabha e com a ajuda de outros pesquisadores para a compreensão, como Souza (2004).

A questão teórica desafia a pessoa do pesquisador o tempo todo: constar na escrita e constatar nos fatos, numa chamada para a compreensão que não é meramente intelectual. É uma vida, um processo dinâmico de muitas vidas, de muitos espaços e lugares que ao mesmo tempo estão se contemplando e se constituindo.

Segundo Souza (2004), Bhabha chama teoricamente para a compreensão de um terceiro espaço, que está no que muitos talvez chamem de diferenças:

Bhabha atenta para o espaço entre o ver e o interpretar, chamando-o *terceiro espaço* - o interstício entre significante e significado do qual, considerando o contexto sócio histórico e ideológico do usuário da linguagem (*o lócus da enunciação*), se pode ter visibilidade do hibridismo (SOUZA, 2004, p. 118).

Este processo não é individual – nem que isto fosse possível –, mas é o ser eu sem deixar de ter um pouco de você. O que me constitui e me inscreve na história étnico-racial, são estas ambivalências, sob a lógica que existo.

O terceiro espaço envolve diferentes dimensões e diferentes contradições; isto pode se dar através das Línguas, onde existe uma lógica que as liga, ao mesmo tempo em que as diferencia, funde e entrelaça. Aparece neste contexto uma nova articulação destas nos sujeitos que a interpelam: um espaço no qual é permitido negociar e criar.

Neste espaço estão presentes as relações ambivalentes, como ser Índio Kaingang e ser Surdo. Há muitas referências culturais e nestas, deve-se lidar com todas as vantagens, desvantagens, preconceitos e conceitos estabelecidos.

Neste Entre-Lugar está a possibilidade de re-estabelecer, re-definir o que ora talvez estivesse estabelecido. No processo investigativo da pesquisa, pode-se dizer que os sujeitos encontravam-se inconscientes de sua condição de ser - ser Índio, ser Surdo. O ser Índio em muitos momentos aparece de forma mais convincente; o ser Surdo na cultura indígena requer em primeiro plano pensar nas Línguas, nas linguagens.

Este pensamento não passa despercebido, esta identificação é relevante. O “Entre” é visto, aqui, por um procedimento que deriva da seguinte lógica defendida por Rajagopalan (2002): “[...] a prática lingüística se distingue pelos tropeços, acasos, imprevisibilidades e singularidades – atributos que desafiam o próprio desejo de domar, de enfim, teorizar o objeto de estudo, no caso, a práxis” (p. 24).

Nesta prática encontra-se a dimensão de uma nova construção. Não são os surdos adultos, marginalizados e ignorados, como muitos que ainda resistem vivos, no sentido de sobreviverem na aldeia. O conceito presente destes é fortemente impregnado nas famílias. Há, contudo, um novo conceito se estabelecendo na escola, instituição que nos tempos atuais é referência para remodelar estes conceitos e reinventar o jeito destas práticas.

Rajagopalan (2002) faz um comentário pertinente em relação a essas práticas que se dão pela língua, na língua, com a língua:

[...] A facilidade com que costumamos falar de Línguas tende a ofuscar o fato elementar de que tais entes inexistem no mundo real, mas são verdadeiros constructos criados em resposta a certas demandas históricas. Os enunciados concretos dos demais atores; eventos que não podem ser negligenciadas pela organização em qualquer ação (p. 28).

A prática que se refere a um “Entre” aparece com muita força e significado na Língua de Sinais – LSB – e nos Sinais Kaingang - SKA. São os sinais que os surdos Kaingang conseguem deslanchar, criar e fazer desta sua própria Língua. Embora ainda não estudada linguisticamente, os surdos fazem dela sua comunicação e, sendo assim, sua diferenciação enquanto cultura. Bhabha (2005) aponta que “[...] temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (p. 69).

O emergir de ser este outro, ou esta outra Língua/Sinais, gera apropriação cuja construção Bhabha procura enfatizar: a construção do significado pela interpretação (ou ressignificação, conseqüente da subjetividade atribuída à existência de espaços intersticiais), negando a falsa idéia de transparência, homogeneidade e considerando a necessidade de historicizar e contextualizar o momento da enunciação (BHABHA, 2005).

O surdo Kaingang pesquisado nos apresentou os Sinais, mostrou parte do processo de construção de sua Identidade, possibilitou encontrar este “ENTRE” que Bhabha aponta como o terceiro espaço. Neste contexto, os surdos não ficaram somente com a LSB como uma Língua única e verdadeira, mas, com base nela, eles conseguiram fazer o entrelaçamento e surgir um novo jeito de sinalizar. Isto será mostrado no decorrer dos registros.

Os registros apresentados foram narrados de forma explicativa no momento de criação - fusão/entrelaçamento com a LSB. O exemplo disso são os sinais de mãe, pai, avó, avô, filho, filha, morte, sentar, família entre outros. O mais importante é que o indivíduo, ao refletir em/na linguagem, seja capaz de reconhecer a sua própria historicidade e re-conhecer os seus próprios desvios (OLIVEIRA, 2007).

Se a princípio não havia uma “visível” comunicação, aos poucos foram sendo apresentadas, mostradas com fervor, como a dizer “Estamos aqui!”. Os sinais que até então eram representados diferentemente da LSB, agora apareciam entrelaçados a esta Língua que também se tornou tão significativa no processo de identificação escolar.

Os Sinais e a LSB, entrelaçados, explicitam que de fato o hibridar-se ocorreu, não somente através da comunicação, mas nesta relação de identificação cultural. 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.

O Entre-Lugar, olhado a partir da LSB e dos Sinais na aldeia, possibilitou uma nova dimensão dos sinais na comunicação. Sendo assim, para sinalizar mulher/homem (gênero), é feito o empréstimo na LSB para definir o gênero, se este for a avó ou o avô, mais o sinal de avós relevante para eles na aldeia. O mesmo acontece com os sinais mãe e pai e outros.

A pesquisa buscou olhar estes sinais entendendo o que estava entre a LSB e os Sinais, isto é, o Terceiro Espaço enfocado por Bhabha: o sinal, a LSB e o porquê destes sinais junto aos dois. Um novo nascia, e poder-se-ia dizer que era um terceiro, não na ordem numérica e de valor, mas como um novo, que se tornava “Entre”.

4 POVO E ESCOLA KAINGANG NO OESTE CATARINENSE

[...] a cultura é parte integrante da pessoa, ou seja, o corpo é impregnado de cultura. (FLEURI; FANTIN, 1998, p.80).

4.1 RE-CONTAR/HISTORiar: O POVO KAINGANG NO SUL DO BRASIL

Segundo a Wikipédia (2007),

Os **caingangues** (ou ainda kaingang, kanhgág) são um povo indígena do Brasil meridional. Sua língua pertence à família linguística jê, do tronco macro-jê. Sua cultura desenvolveu-se à sombra dos pinheirais (*Araucaria brasiliensis*). Há pelo menos dois séculos sua extensão territorial compreende a zona entre o rio Tietê (São Paulo) e o rio Ijuí (norte do Rio Grande do Sul). No século XIX seus domínios se estendiam, para oeste, até San Pedro, na província argentina de Misiones.

Atualmente os caingangues ocupam cerca de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território, nos estados meridionais brasileiros de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 29 mil pessoas. Ver mapa e quadros da população caingangue (por áreas e por estados) no Portal Kaingang. Os Kaingang estão entre os cinco povos indígenas mais populosos no Brasil.

Na literatura internacional, caingangues tem designado o povo que, na literatura de língua portuguesa, é chamado xokleng (que hoje se autodenominam laklãnõ). Os xokleng foram descritos por Jules Henry (1941: “Jungle People: a Kaingáng tribe of the highlands of Brazil”), pesquisador que esteve entre eles no início da década de 1930, no leste de Santa Catarina. Por isso, o que se costuma referir, na literatura internacional, como característica da cultura “Kaingang” é, na verdade, característica da cultura Xokleng segundo a descrição de J. Henry.

Uma boa síntese sobre o povo caingangue, bastante completa em seus aspectos antropológicos principais, aparece nas teses de Mestrado e Doutorado de Juracilda Veiga (defendidas na UNICAMP, SP, Brasil, em 1994 e 2000). O primeiro desses trabalhos foi publicado em 2006, pela Editora Curt Nimuendaju (Campinas) sob o título: ‘Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang’ (grifo no original).

De acordo com Enciclopédia (2007), Nimuendajú foi o primeiro a afirmar que os Kaingang estão articulados através do reconhecimento de um sistema de metades. Diz ele: “Telêmaco Borba não compreendeu bem esta divisão em dois clãs [...] A divisão em Kañeru e Kamé é o fio vermelho que passa por toda a vida social e religiosa desta nação”

(NIMUENDAJÚ, 1993 *apud* ENCICLOPÉDIA, 2007, pág. 60). A divisão em metades Kamé e Kairu, o fio vermelho a que se refere Nimuendajú, aparece no mito de origem através da trajetória dos irmãos mitológicos Kamé e Kairu. São estes heróis culturais que dão o nome às metades Kaingang, são eles que, no transcorrer do mito, criaram os seres da natureza.

Kanyerú fez cobras, Kamé, onças. Este fez primeiro uma onça e a pintou, depois Kanyerú fez um veado. Kamé disse à onça: ‘Come o veado, mas não nos coma’. Depois ele fez uma anta, ordenando-lhe que comesse gente e bichos. A anta, porém, não compreendeu a ordem. Kamé repetiu-lhe ainda duas vezes em vão; depois lhe disse, zangado: ‘Vais comer folhas de urtiga, não prestas para nada!’. Kanyeru fez cobras e mandou que elas mordessem homens e animais (NIMUENDAJÚ, 1986, pág. 87).

Embora Telêmaco Borba tenha convivido por muitos anos com os Kaingang da região Norte do atual Estado do Paraná – o que lhe permitiu o registro de mitos e histórias, bem como a elaboração de um pequeno dicionário da língua Kaingang – ele, acompanhando seus contemporâneos do século XIX, não reconheceu a existência de um sistema de metades entre estes índios.

Os primeiros povos ou povos originais da região do atual estado do Rio Grande do Sul já estavam aculturados, em boa parte, especialmente devido ao estabelecimento das missões jesuíticas católicas no século XVIII, com a vinda do Padre Roque Gonzales, filho de pai espanhol e de mãe nativa do Paraguai - o primeiro estrangeiro/europeu a pisar em solo riograndense). Porém a relação dos gaúchos com os povos indígenas era extremamente conflituosa, embora a miscigenação entre os dois grupos se tornasse algo inevitável. Segue até os dias atuais, com grandes enfrentamentos, porque ainda existem pequenos grupos de povos aborígenes que lutam para manter as suas identidades. Por exemplo, os Mbyás-Guaranis e os Caingangues ou Kaingang, na região.

Em Santa Catarina, os povos Kaingang são a maioria, segundo registros e relatos, oriundos do estado do Paraná, porém, há quem arrisque dizer que alguns poucos vieram do Rio Grande do Sul. Existem estas diferenças no contar da história dos Kaingang, devido à localização em que se instalaram no passado, ficando nas fronteiras de estado, como é o caso de Nonoai, Chapecó, Palmas entre outros (IPUAÇU, 2007).

Localizaram-se a princípio nos Campos do Paraná, mais especificamente na região de Guarapuava, em 1810. A partir de 1840, com a colonização dos campos de Palmas, as autoridades nacionais e províncias passaram a negociar com alguns Kaingang que faziam a pacificação e o extermínio de grupos dos povos Indígenas com os não-índios. Houve na época

honorarias a quem tivesse a liderança de comandar os grupos a favor dos brancos. Muitos títulos de Hierarquia Militar foram dados a índios, além de armamentos e remuneração financeira. Desde os primeiros anos de conquista de Guarapuava, os índios colaboradores receberam o título de Capitão (IPUAÇU, 2007).

Na segunda metade do século XIX e até hoje, os Kaingang usam os termos de Hierarquia Militar para designar suas autoridades internas. Alguns índios se destacaram e tornaram-se conhecidos, como é o Major Vitorino Kondá, por ser considerado pelos brancos como um dos desbravadores da região oeste de SC, campos de Palmas, à região das Missões no Rio Grande do Sul (IPUAÇU, 2007).

Índio Kondá, hoje, é visto por alguns dos povos Indígenas como um dos grandes responsáveis pela colonização dos brancos, o qual não trabalhava a favor de sua própria gente. Em 1848, com a abertura deste caminho ao Rio Grande do Sul, as terras hoje denominadas TERRA Indígena Xapecó entraram para a colonização dos Brancos (IPUAÇU, 2007).

Conforme Ipuacu (2007) em 1859, com o decreto 2.502, era criada a Colônia Militar, atual município de Xanxerê, mas a implantação de fato só ocorreu em 1822. Os objetivos no decreto de criação eram de:

- a) defender as fronteiras;
- b) proteger os habitantes dos Campos de Palmas contra a incursão dos índios arredios;
- c) implementar a catequese e a civilização dos indígenas que ali viviam (IPUAÇU, 2007).

Entre os anos de 1882 a 1910, houve a distribuição de 255 títulos de propriedades aos agricultores, na periferia da atual cidade de Xanxerê, local que, na época, sediava a Colônia. Os agricultores que receberam estes títulos eram, na maioria, os nordestinos, ex-emigrantes da força militar. De 1902 a 1916, esta região pertenceu ao governo do Paraná, havendo muito interesse pelas terras, visto que eram férteis e de muita madeira. Aos índios foi limitado um espaço de terras - Toldo de Formigas. Ao mesmo tempo, o governo pagava aos índios que colaborassem para abertura de caminhos que levassem de Palmas ao Rio Grande do Sul (IPUAÇU, 2007).

Em 1902, as terras reservadas aos Índios eram de 76.623.000 hectares, conforme decreto:

Fica reservada, para o estabelecimento da tribo de indígenas coroados ao mundo do cacique Vaicrê, salvo direito de terceiros, uma área de terras compreendida nos limites seguintes: A partir do Rio Chapecó pela estrada que segue para o sul até o passo do Rio Chapecozinho, e por estes dois rios até onde eles fazem barra (Decreto n.7 de 18/06/1902 *apud* IPUAÇU, 2007).

Nestas terras havia inúmeros acampamentos que na época eram chamados de Toldos e se dividiam em muitos agrupamentos, chegando a um total de mais de 600 índios, segundo o Recenseamento do Brasil em 1890. Outras propriedades estavam neste limite de terras que o Decreto estabelecia, porém nas localidades estavam os brancos. Estas terras só foram reconhecidas mais tarde, em 1950 (IPUAÇU, 2007).

Houve uma lenta recuperação das terras indígenas desde este decreto. Há muita insatisfação por parte dos povos indígenas na questão de posse de terras que legalmente pertencem a estes grupos; do outro lado estão as gerações de ocupantes - agricultores que vivem destas terras. Atualmente existe o processo de legalização e devolução das terras aos indígenas, expandindo assim o Toldo do Chimbanguê (IPUAÇU, 2007).

4.2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DA COMUNIDADE KAINGANG NO MUNICÍPIO DE IPUAÇU

[...] o contato entre brancos e índios indica algumas: os mal-entendidos, a idealização do índio, a presença ou não de mediadores, as trocas e sinais de pacto ditados pelo medo (FLEURI, 1998, p. 17).

Os Kaingang, e alguns poucos Guarani são os grupos que estão organizados em aldeias na região do oeste de Santa Catarina, na aldeia pertencente ao município de Ipuacu, denominado como Terra Indígena Xapecó. Dividem-se em treze comunidades, entre elas Água Branca, Baixo Samburá, Cerro Doce, Fazenda São José, Guarani, João Veloso, Limeira, Matão, Olaria, Pinhalzinho, Serrano. Conforme nos mostra a Figura 1, logo a seguir:



Figura 1 – Localização do município de Ipuacu no mapa de SC.

Fonte: <http://www.mapainterativo.ciasc.gov.br/>

O nome Ipuacu tem origem Tupi Guarani e significa “Lajeado Grande” ou “Fonte Grande”, relacionado com o Rio Chapecó. O Rio que passa próximo à sede do Município também se chama Lajeado Grande.

A população de Ipuacu hoje é formada por várias etnias, sendo a grande maioria de indígenas Kaingang e Guarani. Como coloca Ogliari (2002),

A história, tanto dos índios, **habitantes originais destas terras**, quanto dos caboclos desbravadores, é resultado das condições de uma época, num determinado espaço geográfico. Compreender tal contexto é a melhor maneira de evitar possíveis julgamentos preconceituosos, sobre duas etnias (Indígenas e caboclos) que participaram, e cujos descendentes participam, tanto quanto italianos, alemães, poloneses [...] (p.57, grifo nosso).

O território ocupado atualmente pelos Kaingang e Guarani, uma população estimada de 5 mil habitantes, é denominado Terras Indígenas Xaçecó e abrange terras dos municípios de Ipuacu e Entre Rios, numa área de 16 mil hectares.

Nos primeiros séculos após o chamado Descobrimento, as terras eram objeto de disputa entre portugueses e espanhóis. Posteriormente, com a definição de fronteiras, foram terras das Províncias de São Paulo e do Paraná. De 1917 até 1953, estiveram sob a jurisdição de Xanxerê até o ano de 2002, quando da criação do município de Ipuacu.

O povo Kaingang, chamado no passado de Coroado, pelo fato de cortar o cabelo redondo acima das orelhas e com franja rente à testa, e o povo Guarani, resistiram, apesar de

tantas disputas, inclusive com os colonos que chegaram a ter propriedades dentro dos limites da reserva.

Posseiros, exploradores e atravessadores foram responsáveis pela derrubada das araucárias, pela caça desenfreada, o que tem provocado a quase extinção da árvore e dos animais. Paralelamente à depredação, ocorria a miscigenação dos indígenas com os caboclos, italianos, alemães e poloneses, bem como a assimilação dos elementos culturais. Isso justifica o fato de que, hoje, apenas 60% dos Kaingang se consideram puros.

A partir de 1940, as várias serrarias instaladas nas proximidades das terras indígenas (inclusive uma delas instalada *dentro* da própria reserva), foram responsáveis pela apropriação indevida das araucárias e exploração das terras, desrespeitando o Decreto nº 7, de 31 de dezembro de 1902, que delimitava as terras indígenas que se estendiam

[...] a partir do rio Chapecó, atual cidade de Abelardo Luz, seguindo pela estrada que segue para o sul, até o Passo do rio Chapecozinho, atual cidade de Bom Jesus, e até a confluência dos dois rios citados. (OGLIARI, 2002, p.46).

Conforme Enciclopédia (2007), são poucos os estudos que se dedicam exclusivamente à análise dos mitos Kaingang. Há, no entanto, referências recorrentes aos mitos coletados por Borba, Nimuendajú, e Schaden. O primeiro registro da mitologia Kaingang se deve a Telêmaco Borba, que publicou, em 1882, o mito de origem do povo Kaingang e o mito da origem do milho. O primeiro narra a história dos irmãos mitológicos *Kamé* e *Kairu* que, após o grande dilúvio, saíram do interior da serra *Crinjijimbé*.

Da Borba (1908) tem-se acesso às seguintes citações:

Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergindo toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra Crinjijimbé emergia das águas. Os Caingangues, Cayrucrés e Camés nadavam em direção a ela levando na boca achas de lenha incendiadas. “Os Cayrucrés e os Camés, cansados, afogaram-se; suas almas foram morar no centro da serra [...]. Depois que as águas secaram, os Caingangues se estabeleceram nas imediações de Crinjijimbé. Os Cayrucrés e Camés, cujas almas tinham ido morar no centro da serra, principiaram a abrir caminho pelo interior dela; depois de muito trabalho chegaram a sair por duas veredas (p. 20-21).

Os Kaingang têm como origem as mais diversas narrativas, das quais algumas citadas e outras contadas oralmente pelos mais velhos da aldeia e também registradas por pesquisadores e historiadores. Também foram levantadas outras versões por muitos pesquisadores que escrevem os mitos:

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, [...] No sudeste do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Kanyerú saiu primeiro. Dizem que Kanyerú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções (ENCICLOPÉDIA, 2007).

O livro de Nötzold, *Mitos e lendas Kaingang: ouvir, memórias, contar histórias* aponta um levantamento de pelo menos cinco versões do surgimento do povo Kaingang. Porém, todas são semelhantes na síntese sobre como surgiu o povo. Cito uma delas:

Segundo as informações de índios mais velhos da comunidade, no momento a dona Divaldina; o povo Kaingáng saiu do buraco da terra, e é por isso que nós Kaingáng temos a pele cor de terra. Temos informação de que nasceram dois grupos: o primeiro grupo é o grupo dos altos; o segundo grupo de pessoas são baixinhos. A partir do seu nascimento, o nosso povo começa a aprender com a natureza. Os animais têm contribuído muito na transmissão da tradição, das danças, as marcas tribais Kamê e Kanhrú. As referidas marcas surgem através dos Kujá (pajé) e as tintas são feitas do carvão das árvores, que para o Kamê é da árvore chamada pinheiro fãg e para o Kanhrú é a sete sangria branca Kêgfun. Casamento: se o rapaz é Kanhrú não pode casar com moça Kanhrú precisa casar com Kamê. Pessoas da mesma marca eram consideradas irmãos. Sem os Kujá (pajé) não pode ser realizado o Kiki. Os fogos são quatro; dois do Kamê e dois do Kanhrú. O Kamê faz fogo para o Kanhrú, e o Kanhrú faz fogo para o Kamê. Fabricar o cocho Kamê, é Kanhrú. O Kujá (pajé) escolhe através dos nomes. Quem batizava os nenês era o Kujá (pajé). É importante ressaltar que eram muito respeitadas as maracás tribais. Os nomes em Kaingang eram importantíssimos. Os nomes e marcas eram a identidade do povo, segundo as informações de Dona Divaldina Luiz Jacinto, Kaingang da terra Indígena Xapecó (NÖTZOLD, 2006, p.27).

Os mitos e lendas nos mostram a origem do ser humano, desde os Mitos Gregos aos Mitos Indígenas e, neste contexto, a origem dos Kaingang. Vimos, através das narrativas, que o povo encontra um meio para justificar, de forma empírica, as relações e as identificações culturais. Elas nos mostram, entretanto, parte de sabedoria que não é somente de senso comum.

Como lembra a discussão de Bhabha com Frank Geahry House:

[...] uma recomendação heurística de que simultaneamente se apreenda a cultura (e a teoria) nela mesma e por ela mesma, mas também em relação com seu exterior, seu conteúdo e seu contexto, seu espaço de intervenção e eficácia.(BHABHA, 2005, p. 303).

O exemplo disso é quando explica com quem homens e mulheres indígenas devem se casar. O povo não tinha o conhecimento científico para dizer que da mesma marca e do mesmo tronco lingüístico não poderiam se casar. A genética então é explicada sob uma outra lógica, a lógica de famílias de serem considerados irmãos, uma lógica contada e com credibilidade nos mitos.

Na aldeia do município de Ipuçu, é possível observar estas diferenças na anatomia do corpo dos Kaingang. É possível ainda observar a cor da pele que de fato é a cor da terra, uma cor avermelhada, um marrom bombom. Os cabelos são muito negros, tanto de homens como de mulheres, sendo que todas as mulheres mantêm os cabelos longos.

A constituição da estrutura do corpo é o que os mitos contam: altos ou também muito baixos. Entroncados, fortes e miúdos. Pés e mãos muito bonitos, delicados e bem feitos. Olhos negros vivos, dentes brancos e o sorriso acanhado. Os cabelos de alguns meninos ainda conservam o corte da coroa.

As pessoas da aldeia no geral são muito calmas, falam em tonalidade baixa, são simpáticas e simples. Costumam tomar decisões nas reuniões com as lideranças em conjunto. Há quem diga, entre as pessoas de fora da aldeia, que quando o povo Indígena está por muito tempo quieto, sem algum movimento de reivindicação, é que deve estar armando alguma coisa, “algum Fervo”.

Alguns pesquisadores – como Adir do Nascimento, do Mato Grosso do Sul, que pesquisa o grupo Guarani e Kaiowá –, trazem a discussão sobre estes movimentos indigenistas, como os conflitos e confrontos. Ressaltam ainda a importância de manter esses conflitos e vêem nestes confrontos e enfrentamentos o processo de reconstrução de identidade (NASCIMENTO, 2005).

Quando será que as pessoas não- índias compreenderão que a colonização não se deu somente em âmbito territorial? Os colonizados foram atingidos na cultura, sendo influenciados por outras etnias que no seu bojo também trouxeram suas culturas. As narrativas destes povos nos mostram que os indígenas foram tratados como inferiores por estas outras culturas.

4.3 A ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CACIQUE VANHKRE

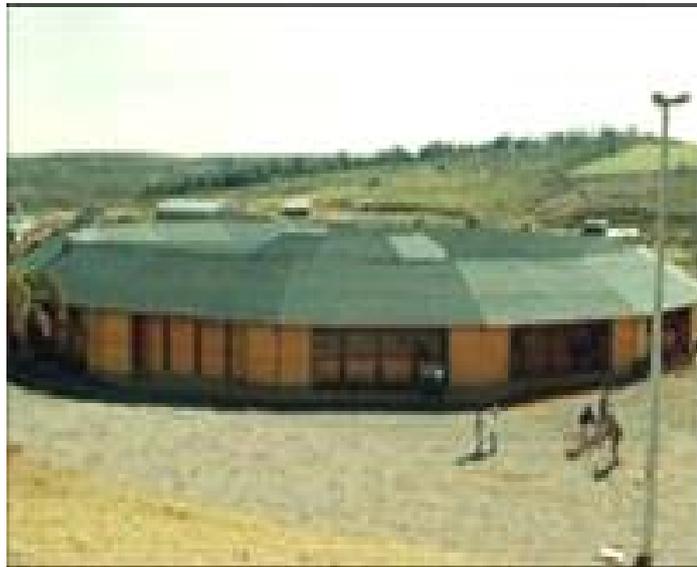


Figura 2 - Espaço físico da escola em forma de oca.

O cadinho para o hibridismo é o “terceiro espaço”, ou seja, *o espaço intersticial (inbetween)* “fora da frase”, entre o enunciado e a enunciação. “Não esqueça do espaço fora da frase” (BHABHA, 1992 apud SOUZA, 2004, p. 131).

A escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre está situada e localizada no Oeste de SC, Município de Ipuacu, na Terra Indígena Xapecó, pertencente à Etnia Kaingang, distante 25 km da Secretaria do Desenvolvimento Regional, Ciências e Tecnologia de Xanxerê e a 600 km de Florianópolis, capital de SC.

A Educação na Terra Indígena Xapecó (em Ipuacu), assim como toda a história do povo Kaingang e Guarani, passou por muitas etapas. Em meados do ano de 1912, não existia um ensino de maneira formal, eram ensinados os conhecimentos básicos de geração em geração.

Depois de 1912, até 1947, os registros mostram que existiram alguns homens chamados de professores, sendo estes índios e não-índios, que ensinavam nas casas e embaixo das árvores.

Em 1960, foi criada a primeira escola nas Terras Indígenas da região, chamada de Escola Estadual São Pedro, na Aldeia de Água Branca. Permaneceu até 1975 nesta localidade,

depois foi transferida, com o nome de Escola Isolada Federal Posto Indígena Xapecó. Em 1984, a referida escola recebe outra denominação: Escola Federal Vitorino Kondá.

Em 1988, muda novamente de nome, passando a ser chamada de Escola Isolada Federal Vitorino Kondá. Neste ano também é aprovado o Ensino Médio (parecer 352/97), passando a ser Colégio – o primeiro no Brasil com Ensino de 2º grau numa escola Indígena e em Terras Indígenas (IPUAÇU, 2007).

Em 1999, passou-se a estudar e entender a origem do nome da escola “Índio Kondá”, em homenagem à pessoa que não só não tinha contribuído para o engrandecimento da população Indígena, mas, ao contrário, havia debandado para os não-índios e prejudicado o povo e sua gente, facilitando as invasões de terra pelos não-índios.

Novamente o nome da escola é alterado. Desta vez, chama-se Cacique Vanhkre; em 2000, passa a ser chamada de Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. As mudanças aconteciam não somente nos nomes, pois havia um grande número de estudantes para estudar na educação infantil. Foram iniciadas, assim, em 2001, as turmas Infantis de Educação Bilíngüe, com a contratação de professores da Língua Kaingang.

A Escola Indígena Estadual Básica (EIEB) Cacique Vanhkre atualmente, em 2007/2008, oferece o ensino a mais de 800 estudantes, envolvendo as modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial – Turma de Surdos. A Educação Infantil é responsabilidade do poder municipal, funcionando nas dependências da escola.

Na escola, o quadro de professores é de 98% de profissionais Índios. A Filosofia da escola busca a formação de jovens que saibam decifrar os variados signos lingüísticos e da comunicação das sociedades dos índios e não-índios, para que possam defender sua cultura.

4.3.1 Organização no PPP – Projeto Político Pedagógico

A Escola contempla em seu Projeto – PPP – uma Educação Intercultural e Diferenciada em todos os sentidos, isto é, desde o calendário, escolha de professores, fortalecimento da cultura local e a revitalização da Língua Indígena, além da relação com outras culturas e o conhecimento universal.

Considera-se o PPP da escola, de 2007, como principal objetivo: trabalhar priorizando o ensino-aprendizagem da Língua Kaingang, visando revitalizar, preservar e

valorizar a identidade cultural, social e étnica do povo Kaingang, por meio da oralidade, da escrita e de outros projetos culturais.

A Escola também é Comunitária e Específica, por atender aos anseios da comunidade indígena, valorizando a participação da mesma em atividades escolares que envolvem pais, estudantes e Lideranças Indígenas. Estabelecem-se, assim, parcerias constantes com elementos importantes da comunidade: Associação de Pais e Professores (APP), Centros de Educação (CEDs), Associações e Instituições de outros setores, como por exemplo a Saúde, a Agricultura, além de secretarias municipais, estaduais e federais.

Por ser comunitária, a Escola tem um caráter e função fundamentais na construção e funcionamento, pois a diferença não está somente na Língua, mas em todo o processo educacional. Deve atender acima de tudo as necessidades da cultura e a permanência dos hábitos, usos, costumes e tradições do povo Kaingang, que em séculos passados foram sendo repassados de geração em geração.

As ações pedagógicas são baseadas em pesquisa, construção de projetos, reuniões pedagógicas com a participação e acompanhamento da comunidade escolar, questionamentos advindos no dia-a-dia escolar, cursos de capacitação. Prioriza-se a troca com os mais velhos para assegurar a cultura para as novas gerações.

A escola contribui para a discussão e compreensão da realidade sócio-político-econômica e cultural, com currículo específico, elaborado e aprovado pela comunidade. Também são abertos espaços e parcerias com outras instituições, tais como Universidades, escolas públicas, pesquisadores, etc.

Os valores Kaingang são parte do componente curricular, caracterizando-se pela Língua materna, pelos costumes, mitos, artes, história, tradições, terra, pinturas, alimentação, ervas medicinais, entre outras que identificam o povo Kaingang, para tornar a aprendizagem mais eficiente.

O processo ensino/aprendizagem é um processo integrado e interdisciplinar, uma construção social, em constante elaboração e aperfeiçoamento, que se baseia no sentido cultural e científico, onde todos interagem, tornando-se críticos, participativos, líderes e criativos.

Para tornar possível a sua efetivação, o PPP está embasado legalmente na Constituição Federal/1988, Leis de Diretrizes e Bases - LDB N° 9394/1996, Secretaria do Estado de Educação / Santa Catarina (SEE/SC), resolução 23/2000 e proposta curricular de Santa Catarina, Diretrizes Administrativas e Pedagógicas da Secretaria da Educação e

Desenvolvimento (SED) com princípios de autonomia e gestão democrática num processo dinâmico e permanente. O Projeto se embasa ainda nos decretos N° 3429/98/SC e portaria 08/99/SED/SC, Conselho Deliberativo Escolar decreto N° 31/13/86, APP e Lei 7398/85 e Grêmio Estudantil.

4.4 DESAFIOS INTERCULTURAIS

Na população Indígena pesquisada, os discursos sobre Interculturalidade se mantêm nas mais diversas falas, seja pelos órgãos responsáveis, seja pelos professores, por pesquisadores de outros estados e até mesmo por pessoas com o olhar de fora da aldeia e da escola.

No decorrer da pesquisa, buscava-se o enfoque na Interculturalidade, ou melhor, em todos os momentos procurou-se identificar onde estava a interculturalidade do povo Kaingang e entender como aconteciam estas relações interculturais na escola. Nesta procura por referências, nas trocas com os colegas professores, foram aplicadas as questões abertas ao grupo para que cada um expusesse o que pensava sobre interculturalidade.

Definidas as questões, limitou-se o número de pessoas a ser instigado: um total de 25 (vinte e cinco), sendo vinte professores da escola, quatro profissionais ligados à direção e secretaria e um líder da aldeia - o Cacique.

As questões formuladas para a problematização foram as seguintes: Como você entende a interculturalidade? É possível acontecer a interculturalidade na escola, na aldeia e em sua sala de aula? Exemplifique.

Distribuído o instrumento com as questões, os participantes reagiram de forma satisfatória, mas muitos não se dispuseram a devolver as folhas respondidas: de 20 professores, somente 12 devolveram respondidas.

As respostas descritas foram as mais diversas, relacionando as formas de culturas e a escola neste contexto. A maioria das respostas tentava explicar o termo Interculturalidade. Também houve respostas com pesquisa bibliográfica. Responderam que Interculturalidade é o intercâmbio, ou seja, o estudo em relação de diversas culturas. Interculturalidade como interação de diversas culturas na sociedade e das quais todos podem usufruir. Outros conceituaram Interculturalidade como o respeito pelas diferenças do outro e o aproveitamento das riquezas através da cultura que existe no País.

No questionamento sobre se a Interculturalidade pode acontecer nos espaços onde eles atuam – sala de aula, aldeia e escola –, todos concordaram que pode acontecer em qualquer lugar e que é importante para o povo na valorização das culturas, no reconhecimento da sociedade.

Na solicitação para que exemplificassem, nenhum citou um exemplo claro. Alguns responderam que a criança traz sua bagagem de conhecimento e desde pequeno tem contato com outras culturas, os não-índios. Se tiverem contato com outras raças, se vivem com o diferente, então, a interculturalidade é isso.

Não houve um exemplo mais concreto em sala de aula ou na aldeia sobre Interculturalidade. Todos colocam que é muito bom, muito importante e falam do respeito e das trocas entre culturas.

Apresenta-se uma das respostas, sem identificação do professor que escreveu:

Não tem como não falar na escola sobre a interculturalidade, porque como professor indígena e tendo estudantes indígenas, todos fazem parte. A criança desde pequena já traz uma bagagem de cultura, e na escola só é trabalhado este conhecimento. Desde a infância a pessoa tem contato com o não-índio e com pessoas de outras culturas, de raças e etnias diferentes. Por isso que a interculturalidade é sempre trabalhada na sala de aula (set. 2007).

Esta resposta mostra que o professor trabalha pensando na interculturalidade na escola e em sua sala de aula. Assim como este, outros que responderam não falam das relações interculturais que acontecem na aldeia. A interculturalidade é vista somente sob a ótica escolar, mas não no contexto da cultura Indígena.

Fleuri e Souza (2003) definem a Educação Intercultural como possibilidades do pensar, do olhar de forma diferenciada, sem exclusão e nem preconceitos.

A Educação Intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante (p.73).

Na tentativa de enumerar as questões sobre o grande universo da interculturalidade, vínhamos fazendo observações na aldeia, na escola. Foi possível observar que muitos professores tinham uma pasta preta cuja inscrição externa trazia “Educação intercultural”. Esses mesmos professores, quando perguntados sobre o assunto, não tinham claro o que era Interculturalidade e como ela estava presente na escola e/ou na aldeia.

Respondiam somente que foi um curso que tiveram em Florianópolis. A pergunta era refeita: Sobre o que discutiram, neste curso sobre Interculturalidade? A resposta era: “Sabe que nem me lembro direito?! Já vimos tanta coisa, projetos na escola”.

Seguindo as observações, questionava-se, então: Onde está mesmo a Interculturalidade no povo Kaingang? Na revisão sobre a Interculturalidade estava o acervo precioso de livros sobre o assunto. Partindo dessa revisão nos elementos teóricos, constatou-se que de fato alguns professores estavam falando da Interculturalidade: o fato de os professores atuarem na escola Indígena e a escola ser referência para membros daquela aldeia já caracterizava a interculturalidade.

A resistência destes povos Kaingang e Guarani em permanecer nas terras, as quais passaram por tantos colonizadores e desbravadores, como conta Ogliari (2002), a história destas terras e essa resistência, tudo isso faz parte do movimento intercultural, pois desta história restam relações significativas, as contradições e as ambivalências, que para Bhabha nada mais são que o próprio hibridismo.

Durante os intervalos, na escola, foi possível identificar as diferenças destas crianças nas brincadeiras, as diferenças as quais os professores citavam nas suas respostas. Crianças que, como seus professores, não falam alto, a voz é de tom baixo e existe certa meiguice nas pronúncias. Estas representações faziam pensar nos estudantes dos centros urbanos, nos estudantes não-índios, na diferença quanto ao respeito pelo outro e o comportamento durante os intervalos, nos recreios.

Atuar com educação Intercultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento. É a busca pela ruptura de uma visão de escola como reprodução e resistência para ir além dessa visão, assumindo os espaços educativos como produtores e legitimadores de formas de subjetividades e de modos de vida [...] (FLEURI; SOUZA, 2003, p.83-84).

Na aldeia, algumas considerações podem ser feitas sobre a interculturalidade, na cultura dos Indígenas.

Existe um espaço (o Tronco) para pessoas que por algum motivo fizeram algo que não está de acordo com as determinações do povo, tais como uma briga em um baile ou no jogo de futebol, entre famílias, enfim, alguma atitude que infringe as regras da aldeia. Esta pessoa, seja homem ou mulher, é colocada no Tronco.

O Tronco é formado por três árvores colocadas lado a lado, no meio da aldeia Sede. O ponto é, sem dúvida, estratégico. O Cacique, junto à liderança, determina se as pessoas vão ou não para o troco, como pena de repressão. São então amarrados nos punhos em pé, virados de costas para a árvore e ficam nesta posição até a ordem de desamarrar. Existem os que permanecem ali o dia todo ou até mais.

Durante os meses da nossa permanência na aldeia, foram inúmeras as vezes em que vimos homens e mulheres passarem o dia todo no castigo. A escola fica próxima, num local mais alto, de onde são retiradas as árvores para o Tronco.

Fizemos algumas fotos de longe, pois não tivemos coragem de chegar até onde estavam amarrados e pedir permissão para fotografar. Um dia, simulamos os amarrados, depois de falarmos com o capitão que cuida do Tronco. Um amigo professor e duas amigas professoras aceitaram participar da simulação.

A função do Capitão é ajudar o Cacique a manter a ordem. O capitão também tem os seus homens e suas lideranças, que trabalham para ele. Cada comunidade no território da aldeia tem seu capitão e suas lideranças. Sendo assim, em cada uma dessas comunidades existem outros Troncos.

Explicamos que era apenas uma simulação e o objetivo disto. O capitão nos relatou um pouco da história do Tronco.

Antigamente, nossos antepassados faziam diferente. As pessoas eram amarradas, as mãos e os pés, com o corpo deitado num assoalho. Em cima das pessoas eram colocados uns troncos, que ficavam amarrados também nos pés e nas mãos. Se a pessoa se mexesse, levava paulada nas canelas, nas pernas. Tinha que ficar quieto; se mexendo, os paus amarrados batiam neles. Depois foi feita a cadeia. Ainda existe a casinha na aldeia, (*Mostrou onde está*). Lá as pessoas eram levadas e ficavam presas, fechadas. Não pudemos mais continuar neste sistema. A polícia federal veio até as lideranças e considerou “Cárcere Privado”, perante a Lei dos Brancos. Assim como vocês não podem amarrar ninguém nos Troncos na cidade, nós aqui não podemos colocar ninguém na cadeia. Não temos autoridade para isto. Mas do nosso sistema nós podemos fazer. Amarrar nas árvores, no Tronco. Foi o que encontramos para que não haja bagunça e nem folia na aldeia. Eles têm respeito (CAPITÃO, 2007).

Nossa observação e análise estavam voltadas a todos os movimentos, tanto na escola quanto na aldeia. Alguns acontecimentos nos deixavam apreensivos para obter a compreensão, não num juízo de valores, mas na tentativa de estabelecer relações com a interculturalidade e a própria relação intercultural na aldeia.

Amarrar ao Tronco não parece ser culturalmente dos povos Indígenas, mas historicamente pertence ao País pela escravidão, principalmente dos negros. Os povos indígenas encontraram a forma de castigar, punir os erros cometidos dentro da aldeia através da colocação no Tronco. De certa forma reproduzem um sistema social hibridizado à cultura.

Como acentuam Fleuri e Souza (2003),

É nessa perspectiva que a educação Intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de aprender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. (p.69).

O contexto da aldeia é sem dúvida diferente dos espaços que o não-índio ocupa na “sociedade”, nos centros urbanos. Na aldeia não existe um sistema de governo. Existe a figura do Cacique, que é uma autoridade local. Ele coordena todos os trabalhos e também determina alguns procedimentos. Como, entretanto, estão organizados em lideranças, fazem reuniões e discutem problemas internos, tomando decisões a partir das discussões.

Em conversas informais, o Cacique confirmou as informações acima sobre o sistema de liderança, o que pensa sobre ser Cacique e como conceitua a atitude sobre o Tronco.

Olha, o Tronco, é um costume do nosso povo. Na verdade é para manter a ordem na aldeia. Tem o capitão em cada comunidade e as outras pessoas que fazem parte da liderança. Nós temos as nossas leis, que não seguem totalmente as dos brancos. Somos cidadãos, temos as diferenças na aldeia. O índio hoje já vai preso por pensão das crianças. Estes dias mesmo tiveram uns oito que foram para a cadeia. Se matar alguém aqui na aldeia ou fora dela, as polícias podem entrar aqui e prender. Só que não chamamos a polícia por bebedeira, ou um homem que bate na mulher, ou por brigas e bagunça do pessoal, daí se corrige, manda para o Tronco. Ser cacique, bem, é uma parte que dá respeito e autoridade, sempre foi assim (CACIQUE, 2007).

Este homem está no cargo de Cacique há mais de um ano. Para a troca de Cacique, houve na aldeia uma rebelião entre o povo, com divisão de opiniões para a nova escolha, no ano de 2006.

A escola foi o alvo de concentração de quem era pela troca de Cacique. As lideranças a favor deste que está e os que queriam trocar o anterior foram todas para a escola.

Impediram os estudantes e professores de ocupar o espaço para as atividades escolares, ficando mais de quinze dias sem aula. Ocorreu nova eleição com mais de cinco candidatos.

Na aldeia, o grau de instrução não é critério relevante para a escolha de Cacique e de privilégio entre os povos. Existe o espírito forte de Liderança, onde a amizade, o caráter, a capacidade política nas comunidades e entre eles são o que conta.

Algumas vezes conversamos com o Cacique atual, que expõe o que percebe sobre a aldeia, a escola, a atuação dos professores que ele próprio indicou. Uma dessas preocupações é com o resgate e fluência da Língua Kaingang na escola e na aldeia.

Nas conversas informais, o Cacique fala também que alguns professores não têm jeito, não têm compromisso com as aulas e com o ensino e não servem para ensinar. Começam a estudar e depois desistem, trancam a matrícula no meio do ano. Sendo que as escolhas dos professores são feitas com a presença do Cacique, por indicação dele e em comum acordo com a direção.

Perguntou-se sobre Interculturalidade também ao Cacique, que disse não saber o que poderia significar, mas achava que tinha relação com a cultura dos povos e com o jeito de cada um ser. Apesar de não ter respondido detalhadamente, esta vivência intercultural está presente na prática. O que não dá para fugir e nem negar – estando estas relações interculturais em todos os espaços da Aldeia –, é a existência de alguns pactos na política partidária, disputas de poder, diferenças sociais e econômicas, com a evidência de influências culturais do não-índio, o não saber lidar com estas inúmeras identidades e ainda como viver o presente ligando-o à marca cultural de um povo.

5 O ESPAÇO ESCOLAR: CONSTITUÍDO E CONSTITUINTE DE SIGNIFICADOS

5.1 A ESCOLA E A ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS

A EIEB Cacique Vanhkre oferece educação aos estudantes indígenas residentes na Aldeia Sede e comunidades pertencentes ao território Indígena da região.

Apesar de ser uma escola voltada às necessidades da comunidade, não oferecia, até 2003, ensino visando à inclusão e às especificidades próprias (os surdos, os deficientes mentais, os cadeirantes, entre outros).

Na escola, poucos estudantes com deficiências/diferenças eram matriculados e os que ingressavam não seguiam freqüentando nem mesmo até a 4ª série do Ensino Fundamental. A escola e os professores não sabiam como lidar com eles e conseqüentemente a Instituição e o sistema de ensino faziam com eles desistissem de estudar.

Alguns deficientes mentais com pouco comprometimento eram matriculados e, com alguns anos de escolarização, eram vistos como os que “não aprendem”, “não têm jeito para os estudos”. Os deficientes mentais com sérios comprometimentos, aqueles em que se percebia, visivelmente, a deficiência/diferença, não eram nem matriculados na escola regular, permaneciam em casa sem estudar.

Na comunidade e no município de Ipuçu, a escola especial – APAE – foi fundada em 2004. Funciona na cidade e os estudantes da reserva indígena vão à escola com ônibus pago pelo município. Entre os estudantes atendidos na APAE, 70% são índios com deficiência mental, múltiplos, autistas ou cadeirantes. Os demais estudantes da Escola Especial (30%) são filhos de moradores (não-índios) de comunidades do interior do município e também da própria cidade de Ipuçu.

A Inclusão de alguns estudantes com deficiência mental leve e cadeirantes começou a ocorrer em 2006/2007. Eles freqüentam a escola regular com acompanhamento de duas professoras nas turmas. Antes disso, os surdos conseguiam freqüentar até a 4ª série, alguns até a 5ª ou 6ª série. Os estudantes surdos faziam cópias do quadro ou dos livros,

permaneciam quietos, não exigindo do professor maior envolvimento. Na época, não se pensava em LSB e nem outra língua que não fosse a oral. Realizar as cópias e permanecer em silêncio tinha, então, a conotação de aprendizagem.

5.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL – A LÍNGUA DE SINAIS

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (FLEURI, 2003, p.77).

A partir de Vilela (2007), pode-se rever em uma breve redação sobre a Educação dos surdos no Brasil,³ o desenrolar das políticas educacionais como reflexo das posições tomadas no âmbito educacional para esta determinada população, sendo abordado, também, o reconhecimento oficial da Língua de Sinais (LIBRAS) como língua própria da comunidade de surdos do Brasil.

A história da educação dos surdos no Brasil é iniciada com a decisão de Dom Pedro II que incumbiu o Marquês de Abrantes de organizar uma comissão a fim de promover a fundação de um instituto para a educação de surdos-mudos.

Em 1856, essa comissão se reuniu e tomou como primeira deliberação a criação do Instituto. Em 26 de setembro de 1857, foi aprovada a Lei de nº. 939 que designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual para cada um dos dez estudantes que o governo imperial mandou admitir no Instituto.

Assim sendo, Dom Pedro II trouxe para o Brasil um surdo francês chamado Edward Huet, iniciando então a educação dos surdos no Brasil. O trabalho proposto por Huet seguia a Língua de Sinais, uma vez que estudara com Clerc, no Instituto Francês. Pode-se deduzir que ele utilizava os sinais e a escrita, sendo considerado, inclusive, como o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil.

O primeiro instituto para surdos no Brasil foi fundado em 1857, por Edward Huet. Inicialmente chamado de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, teve seu nome alterado para Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1956, e Instituto Nacional de Educação de surdos, em

³ *Genivalda Barbosa Vilela*, fonoaudióloga – Produziu artigo sobre Educação dos Surdos no Brasil. Artigo disponível no site <http://www.fonoaudiologos.net>

1957. Assim, a proposta de curriculum apresentada tinha como disciplinas o português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e leitura labial para os que tivessem aptidão.

Em 1862, Huet deixou o Instituto por problemas pessoais, sendo o seu cargo de diretor ocupado por Dr. Manuel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez e conseqüentemente deixou de realizar o treino de fala e leitura de lábios no Instituto. Por este motivo, após uma inspeção governamental, em 1868, o Instituto foi considerado um asilo de Surdos. Com isso, o cargo de diretor passou a ser ocupado por Tobias Leite e foi estabelecida obrigatoriamente a aprendizagem da linguagem articulada e da leitura dos lábios.

Em 1889, o governo determinou que a leitura labial e a linguagem articulada deveriam ser ensinadas apenas para estudantes que apresentassem um bom aproveitamento, sem prejudicar a escrita.

Por volta de 1897, o caráter educacional sofria fortes influências da Europa, inclusive devido às decisões tomadas no Congresso de Milão. Em 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. O uso dos sinais permaneceu até 1957, momento em que a proibição é dada como oficial. É na década de setenta que chega ao Brasil a Comunicação Total, após a visita de uma professora de Surdos à Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos.

Na década de oitenta, são iniciadas as discussões acerca do bilingüismo no Brasil. Lingüistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e da sua contribuição para a educação do surdo. A partir das pesquisas desenvolvidas por Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais, deu-se início às pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das Línguas de Sinais. A brasileira foi batizada, pela professora, de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), para diferenciá-la da Língua de Sinais Kapor Brasileira (LSKB), utilizada pelos índios Urubu-Kapor no Estado do Maranhão.

A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS, que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB. No ano de 1986, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, à luz dessa nova era, iniciou o projeto de pesquisa Projeto de Alternativas Educacionais (PAE), um trabalho de implementação da Comunicação Total para grupos de estudantes ali matriculados.

Esta iniciativa, entretanto, não tomou corpo. Atualmente, segundo a Procuradoria Geral do Trabalho (2001/2002) foi sancionada, em 24 de abril de 2002, a lei nº. 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e

expressão. A LIBRAS é vista como sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda da comunidade de pessoas surdas do Brasil. Dessa maneira, o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão, nos cursos de formação em educação especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Talvez seja possível encontrar brevemente, em outros escritos, o *continuar da história da Educação dos Surdos no Brasil*, com acréscimo de estudos sobre os Indígenas Surdos, seus sinais lingüísticos e ainda com a possibilidade de Políticas que os reconheçam como Língua nessas populações.

5.3 A COMUNICAÇÃO NA ESCOLA, NA FAMÍLIA E NA ALDEIA DO MUNICÍPIO DE IPUAÇU

[...] o objeto da perda é escrito nos corpos do povo, à medida que ele se repete no silêncio que fala a estrangeiridade da Língua (BHABHA, 2005. p. 231).

Na constituição/reconstituição desses povos está a vitalidade das culturas, com a reconstrução de suas histórias e vivendo o presente. E o presente exige uma avaliação por parte dessas comunidades, principalmente sobre a Língua, pois ela não pode se restringir à disciplina e à escola.

Nesse sentido, é necessário rever a funcionalidade da Língua na comunidade local. Bhabha (2005) faz a discussão e a apresenta colocando o *desafio de pensar a Língua enquanto cultura*, e a cultura como movimento, construção híbrida numa visão pós-colonial.

A origem da Língua Kaingang chamada Tronco Macro-Jê é um tronco lingüístico cuja constituição ainda permanece duvidosa. A Língua da família Jê, tronco Macro-Jê, é falada entre os Kaingang na aldeia do município de Ipuacu. A tradição da Língua se dá por transmissão oral; há fluência significativa apenas entre os mais velhos e os professores que cursaram o magistério Bilíngüe.

A Língua é pouco fluente entre os jovens e crianças em idade escolar, embora faça parte do currículo da escola, na forma de disciplina. Como é ensinada principalmente na escrita, não é falada como padrão. O Português é falado, na aldeia, entre os mais velhos que sabem esta língua; os jovens e crianças, entretanto, preferem usar o Kaingang.

De acordo com Souza (2004), a Língua é vista sob outra lógica:

[...] a era pós-colonial, uma revisão das aparentes certezas inscritas numa valorização da heterogeneidade; essa heterogeneidade, que aponta a inevitável imbricação Eu/Outro e a inexistência de identidades, Línguas e Linguagens “puras”, não implica, porém, pluralismo. [...] Tal era postula, muitas vezes, a existência simultânea e pacífica de vários grupos, culturais, línguas, etc [...].

Na escola, a Língua é ensinada por professores que conhecem a Língua Kaingang. A receptividade dos estudantes para as aulas é prazerosa, mas não fluente, nem funcional. A aldeia é dividida em comunidades e, em quase todas elas, o sistema de ensino nas escolas é estadual. Nas comunidades menores funcionam as escolas multiseriadas, isto é, de 1ª a 4ª série juntas em uma única turma, dependendo do número de estudantes matriculados. O professor destas salas multiseriadas geralmente é Bilíngüe (Português e Kaingang). Em algumas dessas escolas há dois professores nas turmas: um para o Idioma Kaingang e outro para o Português.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino de responsabilidade do Estado. A política demanda o atendimento aos estudantes do Ensino Básico: Educação Infantil, Fundamental, Médio e o Ensino Modular, como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nos municípios de Ipuacu e Entre Rios, no território pertencente aos Indígenas, atualmente são dez as escolas indígenas estaduais multiseriadas, uma de ensino fundamental (de Pré-escolar a 8ª série) e uma Escola Básica com os três níveis (Infantil, Fundamental e Médio).

A educação infantil pré-escolar é de responsabilidade do poder municipal, que oferece essa modalidade, com turmas na escola sede e nas escolas com maior número de estudantes. Sendo assim, as escolas multiseriadas, devido ao número mínimo de estudantes, não oferecem esta modalidade para a educação infantil.

A educação escolar indígena tem bases legais que dão o direito à educação diferenciada, à valorização das Línguas e culturas locais. Entre as mais relevantes destacam-se:

- Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
- Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999;
- Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999.

- Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT. (PORTAL MEC, 2007).

A constituição de 1988 e o Conselho Nacional, em 1999, por meio do Parecer 14 e da resolução 03, instituem a educação escolar indígena visando ao ensino Bilíngüe em todo o País. Somente dois anos depois, o Plano Nacional de Educação, através da Lei 10.172, estabelece a obrigatoriedade da categoria “escola indígena”, a qual estabelece a especificidade de uma educação Intercultural e Bilíngüe.

Há dificuldades para que as escolas de fato contemplem uma Educação Intercultural e Bilíngüe. A afirmação procede nos depoimentos dos professores e nas queixas dos estudantes e dos órgãos responsáveis pela coordenação dessas políticas. Procura-se um jeito diferente de ensinar, mas não se contempla uma educação de qualidade em ambas as línguas. Muitos estudantes estão chegando às séries finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever o Português e sem dominar a língua da aldeia.

Adir do Nascimento, através de suas pesquisas, aponta algumas referências para a escola indígena tão almejada e apregoada por muitos. Sobre a qualidade dessa escola, Adir explica, a partir das pesquisas realizadas por ela e uma equipe de professores indígenas, no território do Mato Grosso do Sul:

A qualidade não só no sentido restrito do domínio de competências convencionais (ler, escrever, calcular, definir, conceituar), mas, principalmente, a qualidade no sentido de promover a reflexão sobre sua identidade num contexto de forte interação intercultural e de construção de alternativas que possam *sustentar* a sua diferença, ao mesmo tempo em que lhes permita viver dignamente na complexidade que a contemporaneidade lhes impõe (NASCIMENTO, 2005, p. 14).

Acredita-se que essa seja a qualidade buscada e almejada pelos professores, direção e comunidade. Porém, no dia-a-dia fica tão difícil a execução do projeto contemplado no PPP da Escola, devido às influências de outras culturas, do não-índio e por hibridação, que muitas vezes os professores ficam sem saber como lidar com essas fortes relações.

Alguns aspectos dos povos indígenas e dos povos surdos são semelhantes quando se referem à Língua utilizada pelo homem branco e ao ouvinte. Entre as questões complexas que envolvem uma Língua, está a “Identidade”, a Língua como “marca de um povo”.

Os surdos Kaingang estão contemplados na política educacional do Estado de Santa Catarina, que visa a uma educação Bilíngüe. Entretanto, ainda que as políticas possam

parecer autênticas e as melhores, com a intenção de fazer o que deve ser feito em prol desse público, deve-se ter presente que a população surda indígena tem suas peculiaridades e especificidades. A criação e implementação de uma nova Política requer o estudo e a abertura para novos entendimentos quanto a sua aplicação e viabilidade. É preciso pensar a Política Educacional a partir da base, a partir do contexto e das culturas envolvidas.

A Política implantada na Educação de surdos de SC está em processo de construção. No primeiro ano, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) conseguiu acompanhar e dar assessorias semestrais nas escolas onde havia turmas com Ensino em LIBRAS. Nesses dois últimos anos, com a alegação de falta de verbas, não houve assessorias.

Nesse impasse se encontram os estudantes. Os professores, sozinhos e agindo muitas vezes pela intuição, assumem o papel de assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e outros. Durante este tempo, sem assessoria no Estado de SC, muita coisa mudou, entre elas a educação dos surdos Kaingang.

Não há registros na Educação de Surdos quanto ao contexto cultural de um povo, por exemplo. A reflexão aqui proposta tem o intuito de fazer perceber o quanto as políticas educacionais precisam atender as demandas.

Pergunta-se: A equipe pedagógica e os coordenadores da educação de surdos da FCEE, da SED e da Secretaria Local sabem que os surdos Kaingang se articulam de modo diferente na comunicação? Sem as assessorias, estes órgãos conhecem todas essas mudanças ocorridas? E os professores, estão agindo de maneira a contemplar uma educação de qualidade e diferenciada? Questiona-se o contexto a partir da realidade vivida, quanto à cultura e às especificidades de um povo, de uma turma, de um professor e quanto à hegemonia pensada por alguns poucos que têm poder de decisão, poder sobre o outro e sobre as políticas. Afinal, acompanhar o processo de aprendizagem, fluência e fusão na LSB, como padronização enquanto Sinais/Língua na aldeia, era um dos objetivos da pesquisa.

Muitos questionamentos e hipóteses levantados e discutidos sobre a Educação e a comunicação dos estudantes surdos Kaingang do município de Ipuacu, levaram às seguintes reflexões: Deve-se interferir na educação e na língua desses estudantes? A Língua de Sinais usada por surdos não-índios é a melhor indicação acadêmica? Não se está direcionando mais uma vez os rumos e os costumes desse povo? Como está o processo de aceitação da Língua de Sinais na cultura Kaingang? E os Surdos, como são vistos na aldeia e como são aceitos pelos familiares? Os sinais que são fluentes entre estes surdos podem ser uma Língua própria dessa

aldeia? Como foi construída essa forma de comunicação? Diante desses questionamentos, muito havia para estudar e também observar no decorrer da pesquisa. Alguns conceitos estudados faziam-se presentes o tempo todo, mais especificamente o Hibridismo.

Bhabha nos leva a refletir sobre o hibridismo:

[...] explica o sentimento de superioridade em relação aos colonizados e de inferioridade em relação aos colonizadores como sendo a experiência da ironia, na qual dois sistemas de valores e verdades se relativizam, se questionam, se sobrepõem, fazendo com que a *duplicidade e a ambigüidade* sejam fortes características do hibridismo (SOUZA, 2004, p.114).

Muitos dos Kaingang e outros povos miscigenados não pertencentes a uma “etnia pura”, na aldeia pesquisada, são mestiços “caboclos”. Há casamentos e amasiamentos com “brancos” (italianos, alemães, caboclo, entre outros). Houve mistura de etnias, uma realidade nacional. Esta mistura ocorreu não somente através dos corpos envolvidos, mas também na Língua, na constituição de outra cultura. Evidencia-se que no decorrer dos anos houve a predominância do Português, a Língua oficial e majoritária na região, devido a contatos com falantes influentes. Entre os mais velhos e “puros”, como eles se referem, há quem ainda fale o idioma com resquícios remanescentes da Língua nativa.

Conforme Souza (2004), Bhabha confrontou tentativas de escritores, tanto colonizados como colonizadores, para descrever o sujeito colonial. Para ele, “a linguagem é utilizada para representar o sujeito ou a própria noção de sujeito (identidade)” (p.115). A representação do sujeito ocorre através da Língua que o identifica e o mostra. Em um encontro de estudos, na escola Indígena Cacique Vanhkre, com alguns professores Indígenas, houve um depoimento relevante para a pesquisa. A depoente, Maria Virginia, uma das primeiras professoras da aldeia, emociona com seu depoimento:

Nós hoje somos cobrados porque nosso povo não fala mais a Língua. Eu só falava no Idioma dos indígenas. Quando fui à aula, nós éramos proibidos de falar na nossa Língua. Levávamos castigo se falássemos. Hoje querem que nós falemos. Hoje nos cobram para ensinar nossos estudantes. Eu não ensinei meus filhos a falar o Idioma, eu não queria que eles sofressem como eu sofri. (VIRGINIA, 2007).

Bhabha, “valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e, portanto da representação” (SOUZA, 2004). O que implica na impossibilidade de se pensar uma descrição ou discurso autêntico sobre esse sujeito. Assim, qualquer tentativa de

representação é híbrida por conter traços dos dois discursos, num de *jogo de diferenças*, no qual a busca por uma autenticidade é vista como infecunda.

Ao se tratar dos Kaingang surdos na reserva de Ipuçu, a aquisição da Língua Kaingang e do português oral é dificultada, por não conseguirem ouvir o som das palavras. Os que não são totalmente surdos também não ouvem com nitidez porque não usam prótese auditiva e não recebem nenhum treinamento de fala com Fonoaudiólogos. Os que conseguem oralizar, fazem uma mistura das Línguas (Português e Kaingang), causando estranhamento pela pronúncia e difícil entendimento da fala.

A Implantação da Proposta da LSB na escola para os surdos Kaingang foi bem aceita pelos surdos e pelos ouvintes, pois a Língua visual e os sinais os identificavam e ocupavam o lugar da palavra falada que eles não conseguiam pronunciar. Agora, surgia um outro jeito de ser dita, através dos sinais feitos com as mãos.

5.3.1 Na turma Pólo da Política de Educação de Surdos de Santa Catarina, da Escola Indígena Estadual Básica Cacique Vanhkre

A Educação Indígena com os surdos “Kaingang”, na região Oeste de Santa Catarina, acontece desde o ano de 2003, visto que esses estudantes foram aos poucos identificados na própria escola e posteriormente na aldeia com os demais, que estavam fora da escola. Nesse ano, a pesquisadora do projeto já se encontrava envolvida, por motivos profissionais da época (2003 a 2005), como Integradora de Educação Especial e Diversidade, na Secretaria Regional de Xanxerê, Gerência de Educação/Setor de Ensino.

Ainda no ano de 2003, foi realizado levantamento sobre crianças e jovens incluídos ou não nas escolas estaduais da Secretaria Regional de Xanxerê. Realizaram-se seminários, cursos e encontros de estudos sobre inclusão e diversidade, com a participação das Escolas Indígenas nesses eventos em nível regional.

Nas participações e em orientações nas escolas, através das queixas dos professores quanto à aprendizagem, foi possível identificar os estudantes que tinham alguma deficiência e os surdos. Após triagem, eles eram encaminhados para os exames clínicos. A princípio, foram realizados, na própria escola, os testes básicos de audição: tambor, apito, palmas e outros, com os que estavam na aula, pois havia, segundo os professores, aprendizagem lenta e impossibilidade de comunicação. Em seguida, foi feita uma visita às casas dos possíveis “surdos”, muitas vezes indicados pela expressão “Lá tem um que não fala”.

Após este levantamento, foram realizadas as audiometrias em 12 crianças com suspeita de surdez. Destas, 07 apresentaram perda auditiva e seriam estudantes para a Sala de Recursos e para a Turma Bilíngüe e 02 não responderam o exame e seriam necessários outros exames mais profundos, como a Audiometria de Tronco Cerebral (BERA). As outras 03 não apresentavam perda auditiva, mas outras complicações na fala e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Realizou-se uma primeira proposta de alfabetização Trilíngüe, elaborada pelo setor de Ensino da Gerência de Xanxerê, e tendo a pesquisadora como mentora. Encaminhada à Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED, a proposta foi aprovada.

Iniciada a turma em 2004, pioneira no estado de SC, aplicou-se o que se sabia e o que se considerava adequado para oferecer alfabetização Trilíngüe, visto que tanto quem estava atuando (a Professora) quanto quem idealizou (a Integradora) não conheciam a Língua Kaingang oral⁴ e não tinham registros de Sinais dos estudantes como comunicação estabelecida⁵.

A proposta de *Alfabetização Trilíngüe* estava posta, e os estudantes identificados ingressados na escola; o que se tinha em mente era a possibilidade de ensinar, de oferecer a LSB, de instigar o conhecimento e assim levar à aprendizagem. Não se podia deixar esses surdos com a referência que tinham na aldeia. A Alfabetização, porém, ainda visava à contratação de pelo menos duas pessoas: uma Bilíngüe (LSB e Português) e um professor de Kaingang.

No segundo ano, 2005, o Estado de SC e a FCEE apresentaram uma proposta para a escolarização dos surdos em todo o estado, a qual foi implantada em 06 Pólos (regionais) em SC. A *Proposta do Estado de Santa Catarina na Educação de Surdos, pela FCEE e SED levou à criação da Turma com Ensino em Libras na EIEB Cacique Vanhkre, que se tornou Pólo na educação de surdos de todo o território Indígena da aldeia de Ipuçu (SANTA CATARINA, 2007).

⁴ Língua Kaingang, Língua de tradição oral, falada pelos povos Indígenas Kaingang.

⁵ SKA: Sinais Kaingang na aldeia.

Proposta na Política de Educação de Surdos

Referendada pela Portaria E/19 de 04/05/2004 que dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina em unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2007).

Durante este tempo de implantação, foram realizadas três assessorias pela FCEE, através de uma equipe técnica pedagógica que vinha à escola onde os estudantes surdos estudavam. Estas assessorias, no entanto, não são realizadas desde 2006, por falta de recursos financeiros, segundo informação fornecida pela coordenação da Educação de Surdos, da FCEE de SC.

Na política do estado de Santa Catarina implantada para os surdos em praticamente todas as regionais, não existe uma diferenciação de especificidades aplicada à Educação de surdos, por região. Existe a Política que regulamenta as contratações e as ações a serem tomadas por igual, mas, pedagogicamente, não há metodologias diferenciadas, no caso, para os surdos Indígenas.

A política trata das questões de inclusão/exclusão do surdo no sistema escolar regular e das dificuldades de inserção devido à comunicação. Eis algumas questões/versões do documento:

Refletindo-se a respeito da educação em si, detectam-se vários problemas com o próprio processo de aprendizagem em termos qualitativos e quantitativos, pois já se espera menos dos estudantes “incluídos”. Além é claro, de o processo de aprendizagem não ser pensado de forma surda, o que exigiria uma revisão com a presença de pessoas surdas que possuem essa dimensão. O próprio currículo precisaria refletir e constituir essa forma surda, uma vez que se caracteriza enquanto dispositivo cultural e social e é fundamental no processo formador de identidade. Perlin (2000:23) observa que se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais. Perlin chama a atenção para a emergência na revisão das bases curriculares, pois esse currículo deve prever o contato do sujeito surdo para que haja manifestações culturais surdas. (SANTA CATARINA, 2007, p.33).

A Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina apresenta um detalhamento para a proposta, em que especifica a estrutura escolar, isto é, a quem se destina, por idade e turma, organizada em Pólos no estado ou por região.

5.3.2 Versão do documento da Política do Estado de Santa Catarina – Turmas com o ensino em LIBRAS

A proposta do Estado de Santa Catarina para a Educação de Surdos está assim estruturada (SANTA CATARINA, 2007):

- São turmas constituídas no ensino regular em que os conceitos/conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministrados pelo professor bilíngüe, através da Língua Brasileira de Sinais. Nas escolas-pólo serão assim constituídas:

Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos):

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 10 crianças;
- Os professores regentes de cada turma serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües com um instrutor ou monitor de LIBRAS;
- Deverá haver, no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Educação Infantil - Pré-escola (04 a 06 anos):

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 15 crianças;
- Os professores regentes de cada turma serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües com um instrutor ou monitor de LIBRAS;
- Deverá haver, no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Nota: Caso não haja professor surdo, o professor regente da Creche e da Pré-Escola deverá ser um ouvinte bilíngüe.

Séries Iniciais do Ensino Fundamental: (1ª a 4ª série):

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 15 estudantes;
- Os professores regentes serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües;
- Deverá haver, no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Turmas mistas com professor intérprete (5ª a 8ª série e Ensino Médio):

São turmas constituídas no ensino regular, por estudantes surdos e ouvintes, em que os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministrados pelo professor da disciplina, o qual deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos.

Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio:

- Compostas com, no máximo, 15 estudantes surdos.
- Os professores de cada disciplina curricular deverão ser, preferencialmente, surdos. Caso não haja professores surdos, serão priorizados:
 - a) professor ouvinte bilíngüe
 - b) professor ouvinte com intérprete em sala de aula.
- O intérprete deverá ser contratado, preferencialmente, por áreas de conhecimento (Códigos e Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas).
- Deverá haver, no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Educação de Jovens e Adultos:

A Educação de Jovens e Adultos pode ser composta por turmas com o ensino em LIBRAS e por turmas mistas com professor intérprete.

Alfabetização e Nivelamento:

Turmas com o ensino em LIBRAS.

- Compostas com o mínimo de 05 e o máximo de 15 estudantes.
- Os professores deverão ser preferencialmente surdos, bilíngües ou professores ouvintes com intérprete em sala.
- Deverá haver, no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Supletivo, Módulo e Telessalas:

- Os professores de cada disciplina curricular deverão ser, preferencialmente, surdos. Caso não haja professores surdos, serão priorizados:
 - a) professor ouvinte bilíngüe;
 - b) professor ouvinte com intérprete em sala de aula.
- O intérprete deverá ser contratado, preferencialmente, por áreas de conhecimento (Códigos e Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas).

- Deverá haver, no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Na EIEB Cacique Vanhkre foi implantada turma com o ensino em LIBRAS, conforme Política do Estado, somente de 1ª a 4ª série, a qual permanece até o ano de 2007.

Em 2006, dois desses estudantes – que já estavam na 3ª e 4ª série antes desta turma – passaram para a 5ª série, pois apresentavam nível para a conclusão da 4ª série. A idade (14 e 15 anos, respectivamente) também foi decisiva para o avanço para a 5ª série. Em 2007, os estudantes estão na 6ª série, numa turma em que se faz interpretação dos conteúdos na LSB e no SKA em todas as disciplinas.

Os demais surdos permanecem na turma com Ensino em LIBRAS, como uma classe multiseriada, visto que os estudantes são de idades e níveis de escolarização variados. Nessa turma houve inserção de estudantes em 2007 e, para o ano de 2008, haverá a mudança de mais dois estudantes para a 5ª série. Sendo assim, provavelmente a turma não permanecerá como está e há até a possibilidade de não existir mais a turma com Ensino em LIBRAS, por ser insuficiente o número de estudantes (04) para compor o grupo. Nesse caso, a Política Educacional do Estado determina que os estudantes sejam colocados nas turmas regulares da própria escola e recebam acompanhamento em outro turno, no Serviço de Atendimento Especializado/Deficiência Auditiva (SAEDE/DA), um serviço de atendimento especializado aos deficientes auditivos.

6 ENUNCIÇÃO DA DIFERENÇA OU O “OLHAR” NA CULTURA

[...] Quem são os novos sujeitos históricos que permanecem irrepresentados na invisibilidade mais ampla dessa totalidade transnacional? (BHABHA, 1998, p.303).

6.1 OS SINAIS KAINGANG NO MOMENTO DE APRESENTAÇÃO/CRIAÇÃO – A TRAJETÓRIA DOS REGISTROS E DAS ANÁLISES

Que Bhabha chama de “Terceiro espaço” – que toda a gama contraditória e conflitante de elementos lingüísticos e culturais interagem e constituem o hibridismo (SOUZA, 2004, p.119).

A escritura (apresentação), quando nos registros e relatos sobre os Sinais Kaingang, será referenciada como *a Apresentação do Sinal*, porque se deu justamente assim. O Sinal não nos foi mostrado quando solicitado; esses sinais e seus valores, criados pelos surdos, os sujeitos da pesquisa, apareciam quando eles queriam mostrar, por isso se diz *a apresentação do sinal*.

Iniciou-se com visitas às famílias para cadastramento dos estudantes; buscou-se, em pouco tempo, identificar alguma forma de comunicação deles com seus familiares, porém não foi possível observar e obter “sinais” que pudessem se configurar como padrão na comunicação para serem aplicados na escola. Os pais, assim como os filhos, não demonstravam qualquer comunicação natural e organizada para aquele espaço familiar, pois eram muito tímidos e arredios.

Nesses primeiros contatos, parecia até que não havia comunicação entre eles. Algumas dessas crianças fugiam para o mato, outras para debaixo da cama ou se enfiavam no meio das pernas dos pais. Os pais pouco sinalizavam, apenas olhavam para seus filhos.

A partir do primeiro “olhar” sobre a comunicação, a Língua de Sinais – LSB – foi sendo introduzida na turma, porque, no momento, era o que havia para oferecer, e era urgente iniciar uma forma de escolarização para esses surdos.

A preocupação maior, no primeiro ano de atividades essenciais com os surdos na escola, foi a aquisição da LSB. Com as discussões entre a professora Bilíngüe e a coordenação, verificou-se que no processo de aquisição e compreensão dos sinais era preciso trabalhar os conceitos básicos, pois muitos estavam com defasagem.

Um “Conceito básico” imprescindível para a aprendizagem era a própria socialização: muitos se apresentavam rebeldes, medrosos, arredios ao processo. Outros conceitos que no primeiro ano foram trabalhados: em cima, embaixo, cores, quantidade, noção de números, dentro, fora, a lateralidade, etc.

Para facilitar as atividades e o entendimento para os surdos, assim como para que eles percebessem que havia surdos em outros lugares, era feito o contato com um surdo adulto, um instrutor contratado pela SED, que atendia a região duas vezes por semana.

No segundo ano, em 2005, a turma Trilíngüe enquadrava-se na Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, tornando-se Turma com Ensino em LIBRAS ou Turma Bilíngüe (cf detalhado no Tópico 5.3.2).

A Educação priorizada e oferecida nesse ano foi a introdução da LSB, sem a preocupação com a escrita no Português; aos poucos os estudantes interagiam na LSB, conversando entre eles e articulando outros sinais que não faziam parte da LSB. Começou-se a observar que entre eles eram utilizados alguns sinais atípicos e, em alguns contextos, com o acréscimo desses sinais, eles dominavam a comunicação.

Durante o ano de 2005, deu-se mais atenção à comunicação desses estudantes e às situações em que eles sinalizavam. Os sinais às vezes saíam distorcidos, confusos e acanhados. Diante de pessoas estranhas, eles se fechavam e pouco sinalizavam. Essa atitude também acontecia com os ouvintes da escola e a aldeia em geral: os Kaingang ouvintes de certa forma se mostravam tímidos e recuavam quando se sentiam intimidados e com pessoas estranhas. Em 2006, os estudantes se encontravam mais ativos, mais comunicativos, presentes. Alguns desses surdos da turma, no entanto, resistiam à frequência diária na escola, sendo necessário, muitas vezes, ir à casa deles para trazê-los de volta aos estudos. Outros, com a idade de 14 e 15 anos, apresentavam evolução satisfatória na aprendizagem, isto é, liam o português e o Kaingang de palavras e frases simples, dominavam a comunicação na LSB, faziam frases e pequenos textos. Por essa avaliação, dois estudantes foram acelerados para a 5ª série do Ensino Fundamental, com acompanhamento de intérprete da LSB em sala de ouvintes e Turma Mista.

Nesse mesmo ano, a pesquisa encontrava-se como início de projeto de mestrado, pela Linha de pesquisa Processos Inclusivos - UFSC. Logo foram realizadas algumas entrevistas com as mães, de forma individual e também coletiva. Uma dessas entrevistas aconteceu no mês de dezembro de 2006, quando se observou que as mães sinalizavam com seus filhos, usando muitos sinais que para a observadora eram desconhecidos. Investiu-se nessa descoberta e, junto às mães e filhos, através de perguntas básicas sobre situações cotidianas, foi possível perceber que na aldeia havia praticamente uma forma particular de sinalizar.



Figura 3 - Encontro com as mães na sala dos estudantes surdos -14/12/06.

Os sinais: uma mãe passava para outra e comentavam entre elas. No final do encontro, já havia um bom acervo de sinais, diferentes e interessantes para o contexto da pesquisa. Logo foram agendadas, com as mães, visitas nas famílias, para registrar outros sinais no período de férias.



Figura 4 - A intervenção dos estudantes durante nossa conversa com as mães - Professora Sonimara interpretando para os estudantes.

Em 2007, prosseguindo na pesquisa, reelaborou-se o projeto e chegou-se a um foco um pouco diferente do proposto na entrada para o mestrado. Pretendia-se a princípio compreender, analisar e registrar os sinais, a aprendizagem e aquisição da LSB pelos estudantes surdos Kaingang que constituíam Turma bilíngüe.

Depois dessa entrevista com as mães, avaliou-se a necessidade de haver registros desses sinais. Na análise anterior, a observação se deu também na documentação do processo de negociação que os surdos Kaingang realizavam ao se comunicar na escola, na família e na aldeia.



Figura 5 - Foto da mãe e filha fazendo o sinal de pão - SKA (01) - A filha Tainara ensinando a mãe a fazer o sinal em LSB (02).

Nas fotos acima, a mãe da estudante sinaliza *pão* do jeito que ela faz em casa: o sinal e o próprio pão sovado nas mãos. A menina sorri e mostra para a mãe que o pão não é esse que a mãe faz. Esse não é o pão da casa, é o outro pão, o pãozinho que se compra na cidade. Esse ela sinaliza usando a LSB e também o alfabeto, fazendo a mãe formar, no alfabeto manual, a palavra pão.

Era assim com as mães, era assim com os estudantes. A fala por meio dos sinais, o olhar minucioso e curioso para com a comunicação, sempre à procura de algo novo para o registro. Nesta busca e nas falas surgiu a sigla para os sinais utilizados na aldeia, em contato com os surdos, principalmente durante o ano de 2007. Muitas vezes eles e também a pesquisadora falavam “Sinais Kaingang” ou sinais da aldeia. Em uma dessas conversas, uma estudante chama a atenção com algumas questões;

Professora, será que ninguém sabe aqueles de Florianópolis (FCEE – Ione, Juliana, Walter e Patrícia), que vieram aqui (os outros, Ana Regina, Uéslei-UFSC), os sinais Kaingang? É só nós que sabemos e fazemos assim? Eles chamam de LIBRA, né, professora? Eu digo os Sinais da aldeia (SILVANA, 2007).

Depois de respondidos os questionamentos da estudante, as questões se voltaram para o assunto SIGLA, o que durou bom tempo e gerou a sigla para os sinais na aldeia, como eles se referem: “Sinais Kaingang na Aldeia – “SKA”. Esta sigla passou a ser usada para os sinais registrados nessa pesquisa. O que havia de referência para eles era a palavra LIBRAS que, no decorrer da escolarização, com as assessorias da FCEE e contatos com outros surdos que visitaram a escola, aprenderam a chamar de LSB, por uma opção dos surdos quando se referem à Língua. LIBRAS é a sigla, dada pelos ouvintes e definida pela lei que a reconhece no Brasil como Língua. Foi esta discussão que levou à criação de uma sigla para os sinais na aldeia.

Góes discute sobre a influência da cultura dos ouvintes na cultura dos surdos. Nesta linha de análise, Góes afirma:

Ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral. (GÓES, 2000 *apud* SANTA CATARINA, 2007, p.29).

Os surdos Kaingang passavam por esse “pensar” nos sinais como uma sigla. A representação dos sinais tornou-se algo significativo para eles. As observações e registros aconteciam de maneira informal, muitas vezes induzidos nos conteúdos e nas articulações do dia-a-dia, em conversas e passeios. O primeiro sinal, que desencadeou a observação mais criteriosa nos contatos com os sinais Kaingang, foi o sinal de nenê/criança.

O sinal de nenê foi o primeiro realizado com padronização e repetição entre eles – os surdos, os ouvintes e familiares. Observava-se que as crianças da aldeia são carregadas de forma diferente dos bebês da cidade ou não-índios. Sinalizar “nenê” na Língua de Sinais Brasileira – LSB, se faz com um gesto de embalar, no colo. Os surdos Kaingang sinalizam “nenê” (ou criança pequena até mais ou menos dois anos), batendo com a mão direita no antebraço esquerdo, porque os nenéns são carregados num braço, acavalados na cintura. O sinal para “nenê recém-nascido” até mais ou menos cinco meses é feito no braço, com duas leves batidas da outra mão no braço oposto, como se estivesse deitado e com expressão de dormir, no rosto, com a cabeça levemente inclinada para o lado onde se bate.



Figura 6



Figura 7

Figura 6 - Estudante Marcione sinalizando o nenê da mãe dela, de 04 meses.

Figura 7 - Estudante Amarildo segurando o nenê recém-nascido da irmã, na casa dele.



Figura 8 – Menina cuidando de sua irmã

O nenê maiorzinho é carregado na cintura, por isso o sinal no SKA é realizado com batidas no braço, e não mais o embalar, como na LSB.

Esse sinal faz parte da SKA e é referência forte na aldeia, para os surdos e para os ouvintes. Em nenhum momento foi possível vê-los sinalizando na LSB o sinal de nenê ou bebê, num gesto de embalar, já que eles sinalizam sempre na forma exemplificada acima, nas fotos.

Nesse contexto ficou claramente exposto que há sinais próprios desse povo. A cultura e os costumes predominam em alguns espaços e pode-se dizer que ultrapassam os próprios espaços da aldeia. Reportando à teoria Pós-colonial, Bhabha (2005) afirma que a perspectiva pós-colonial nos força a repensar as profundas limitações. Essa perspectiva insiste que a identidade cultural e a identidade política são construídas pelo processo de alteridade.

Compreendido o sinal de nenê, avançou-se para outros que surgiam e já estavam presentes, porém ainda eram imperceptíveis ao nosso olhar. O próximo sinal que chamou atenção foi o adotado para números, parecendo ser próprio da aldeia e utilizado mesmo quando os sujeitos da aldeia conheciam o sinal da LSB, que era diferente.

Sinalizar numerais é muito mais que *sinal*, número representa *quantidade*. Sendo assim, números são representados com as mãos em punhos fechados em frente ao queixo descendo até a cintura num gesto de abrir as mãos, com a expressão do rosto indicando quantidade.

No primeiro conjunto de imagens abaixo, a estudante surda mostra como é feito o sinal de números. A próxima imagem mostra os estudantes da 1ª série numa atividade fora de sala, trabalhando matemática com contagem de pedras.

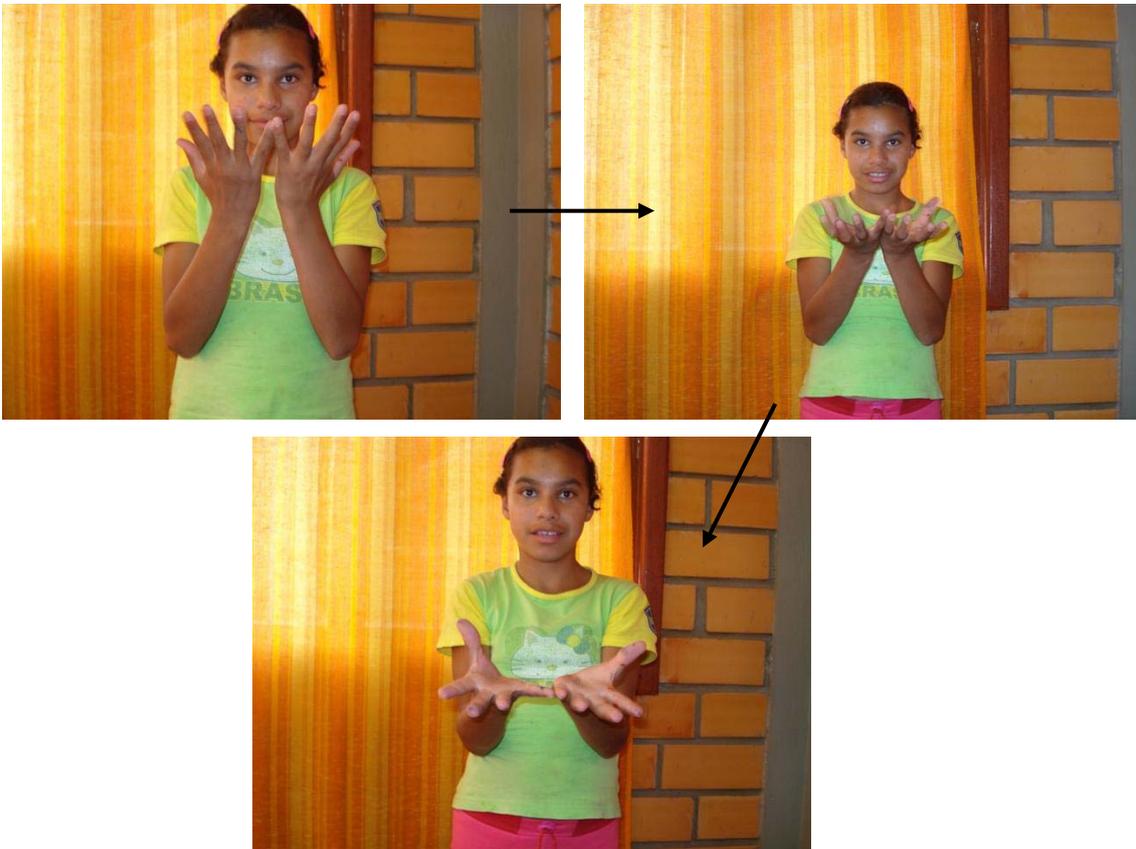


Figura 9 - Sinal de número

Nos contatos ocorridos na escola, envolvendo todos os sujeitos da instituição, cada momento oportuno era registrado e isso fazia a diferença. Foram muitas trocas de informações com os professores de 1ª a 4ª série, como no caso das fotos nas aulas de matemática no pátio da escola. Essas trocas com os professores e as observações de atividades

com os estudantes do ensino regular, traziam subsídios para os trabalhos em sala de aula com os surdos, além de expor o contexto que acrescentava informações quanto às questões culturais, assim como é explicada a experiência da alteridade por Laplantine:

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (LAPLANTINE, 2000, p. 16).

Trabalhar com os números pressupõe que as crianças tenham noção de quantidade. Nas turmas observadas, tanto de ouvintes como de surdos, as crianças estavam iniciando o processo de reconhecimento dos numerais e símbolos relacionados à quantidade. Talvez por se encontrarem nesse processo, os surdos usavam os dedos para indicar quantidade e fazer os sinais.



Figura 10 - Turma de alfabetização da E.I.E.B. Cacique Vanhkre, trabalhando matemática na área externa da escola, com contagem de pedrinhas.

Os numerais, individualmente, são realizados numa seqüência de quantidade de dedos, número 01 é um dedo (indicador), 02 são dois dedos (médio e indicador), 03 são três dedos (anelar, médio e indicador), 04 são quatro dedos (mínimo, anelar, médio e indicador), 05 é a mão cheia, aberta, virada com a palma para frente.

Os demais números, até o 10, são na mesma seqüência; por exemplo, quando representam o número 08, a mão é direcionada para a frente fechando o punho, que logo é reaberto para fazer o número: mão cheia com todos os dedos para o 05 e mais 03 da outra mão, perfazendo 08 dedos. Assim também para o número 09. Para representar a dezena, mostram as mãos em punho novamente, soltando, indicando que é 10. Fazem o mesmo e mais algum outro número para indicar a seqüência. Assim realizam somente uma vez o 10, depois os dedos indicam, por exemplo, 2 ou 6 se o número é 12 ou 16, ou outra combinação qualquer.

Veja abaixo a representação nas fotos:





Figura 11 - Estudante Tainara fazendo os números de 01 a 10

As observações foram fundamentais, imprescindíveis; também a docência foi relevante. Os estudantes foram instigados a trazer outros sinais. Trabalhou-se os conceitos de forma que complementassem o processo de aprendizagem no qual já estavam inseridos. Os momentos de docência e o convívio fizeram com que tudo fosse relevante e significativo. A preocupação não era com o registro na escrita e na forma do conteúdo em si, mas sim para

que houvesse o entendimento e a aquisição dos conceitos básicos, mostrados pelos sinais, na conversação. É o que Bhabha (2005) nos acrescenta, neste sentido, sobre a interdisciplinaridade e o pedagógico:

A interdisciplinaridade é o reconhecimento do signo emergente da diferença cultural produzida no movimento ambivalente entre a interpelação pedagógica e a performativa. Ela nunca é a adição harmoniosa de conteúdos e contextos que aumentam a positividade de uma *presença* disciplinadora ou simbólica pré-estabelecida (p.229).

Trabalhar a totalidade, priorizando a construção da Identidade, tornou as aulas diferentes, instigantes, interdisciplinares. O uso das pedrinhas britadas na escola Kaingang não foi somente para trabalhar quantidades na matemática. Os estudantes da escola brincam com as pedrinhas sentados no chão, em círculos ou de dois em dois e até mesmo individualmente, em um jogo parecido com as “Três Marias” e que, na aldeia, recebe o nome de “Butti”. Para este jogo, utilizam-se 12 pedras no centro, jogadas para cima com outra pedrinha na mão. A regra é ir pegando no ar as pedrinhas, sem derrubar a outra da mão. Vencedor é quem consegue pegar todas as pedrinhas.



Figura 12 - Estudante Tainara sinalizando o jogo “Butti”



Figura 13

Figura 13 - Meninas brincando de “Butti”, no recreio



Figura 14

Figura 14 - Professor Giovani fazendo o sinal de “Butti”.

Avançando nas observações, verificou-se que os estudantes surdos sinalizavam “morte” de forma diferente da LSB e investigou-se a razão. Quando o grupo folheava um livro à procura de figuras de crianças com famílias, apareceu a figura de Tiradentes e uma estudante fez sinal de enforcado. Alguém sinalizou “Morte” na LSB, mas a menina explicou um pouco da história de Tiradentes, que sua professora já havia trabalhado em anos anteriores. As observações com base no diálogo prosseguiram: “As pessoas, aqui, são enforcadas, porque são amarradas no Tronco?” Respondeu que não. não morrem no tronco nem são enforcadas; aqui na aldeia, quando brigam, vão para o tronco, não morrem. Algumas morrem quando são esfaqueadas, geralmente no coração ou na barriga. “Morrem”, a menina fez o sinal de morte típico da aldeia.

Para configurar a “Morte”, a menina fez a configuração de mão como se fosse fazer o número 05 na LSB, só que virada para dentro, iniciando na testa e descendo até o queixo, numa expressão de fechar os olhos. Em seguida, as mãos postas junto ao peito.

A cada novo gesto, insistia-se no sinal de morte da LSB. Ela sinalizou novamente como já havia feito. Era um provocar, ver se esse sinal era fluente, como um padrão para eles. Essa menina quase sempre apresenta convicção no que coloca. Então, entrou em cena outro estudante e repetiu, gesticulando: “Eles não morrem com a facada no pescoço, estrangulados, esfaqueados em outras partes do corpo (barriga, coração, costas)”. Também apresentaram por sinais como é representada a morte de quem morre do coração: o coração estoura, explode. Outro jeito de morrer é que alguns bebem muita pinga, estão sempre bêbados nas estradas e

daí caem, morrem. No contexto Kaingang, morrer, ou sinalizar morte, depende de como se morre, na aldeia.

A observadora/pesquisadora e os estudantes surdos foram ao cemitério próximo da escola. As fotos abaixo mostram esta visita, feita no dia em que falecera um senhor de comunidade vizinha. As fotos mostram a menina Tainara, a qual contava que ali estava enterrada uma criança que sua mãe conhecia. Ela andava pelo cemitério e mostrava onde estavam enterradas as pessoas da família, sinalizando com o alfabeto manual os nomes escritos em algumas sepulturas e túmulos.



Figura 15 - Estudante Tainara no cemitério, sinalizando morte - Dia em que haveria um enterro no cemitério próximo à escola.

Dessa tarde no cemitério resultou um conto que a pesquisadora escreveu para o Concurso Literário promovido na semana do servidor 2007 do governo do Estado de SC. Nesta tarde, a intenção era também fotografar o jeito, o ritual de um enterro na aldeia. O conto, que está no Apêndice dessa dissertação, traz presente a história de vida, morte e enterro na aldeia.



Figura 16 - Sinal de morte no SKA



Figura 17 - Sinal de morte na LSB

Nas casas, na escola, nas salas de aulas, principalmente na sala bilíngüe com os estudantes e nas famílias, tudo era alvo de observação e registros. Foi interessante perceber que as pessoas da aldeia raramente sentam em cadeiras, e logo investigar *como* o ato de sentar estava representado no sinal feito por surdos. Sentar, no SKA, era realizado com um gesto de levar a mão aberta, ao lado do corpo, abaixando até o chão. Na escola os estudantes sentam nas cadeiras apenas pelo tempo suficiente para copiar as atividades, nas casas sentam-se no chão ou em pedaços de troncos e bancos baixos. Outros fatos históricos podem ser lembrados quanto aos povos Indígenas viverem nas matas, andando à procura de um local para se instalar: o sentar acontecia no chão, nos troncos, o que se reflete ainda na atualidade.

Veja o registro:



Figura 18 - Sentar no SKA (Tainara)



Figura 19 - Sentar na LSB (Giovani)

Outro fator da cultura Kaingang é sobre o conceito de família, que para eles não é formada apenas por pai, mãe, filhos. Família são todos os que estão próximos a eles, podendo ser numerosa ou não. A maioria das famílias é composta de pai, mãe, filhos e avós, paternos e maternos, tios e primos e outras pessoas que moram junto ou próximos a eles.

O sinal de Família é representado com as mãos configuradas de modo semelhante ao sinal de fazer grupos na LSB, como mostra a foto:



Figura 20 - Família no SKA (Tainara)



Figura 21 - Parentes juntos na festa do dia do Índio 19/04/2007

Seguindo a investigação entre os membros da família, percebeu-se que para parente eram usadas as mãos com os dedos em zero na LSB, fazendo o círculo e fechando nos dedos mínimos. Esse sinal de parente, em algumas regiões, é feito para família na LSB. Em SC, o sinal para família é geralmente realizado com a configuração de mãos em “F”, realizando o mesmo movimento usado para parente. Esse é mais um sinal que foi ressignificado por eles.

Observe o sinal nos registros.



Figura 22 - Sinalizando parente. Mãos em zero juntas, virando e encostando os demais dedos.



Figura 23 – Sinal parente



Figura 24 - Os parentes do estudante surdo Maicon, que está à esquerda, de blusa bordô.

Parentes são os tios, irmãos e primos, que não moram perto, mas moram em outras aldeias e/ou comunidades.



Figura 25 - Encontro de parentes na festa do dia do Índio - 2007.

Os homens estão ao redor do fogo fazendo o churrasco, enquanto as crianças e mulheres aguardam e guardam um local para comer na sombra.



Figura 26 - Parentes e amigos na festa do Índio - 19/04/2007.

Para pai, mãe e filhos, os surdos fizeram uma fusão da LSB com a SKA. Eles sinalizavam pai e mãe como era o sinal de cada pai e de cada mãe, mais o sinal de homem e mulher da LSB. Para dizer filho/filha, sinal de “junto de”. Também fazem o sinal dando como referência os cabelos – pelos ombros na mulher e pela nuca no homem – e mais o sinal de junto.

Veja as fotos:



Figura 27 - Tainara sinalizando mãe, cabelos nos ombros (Mulher) e junto (Filha “De”)



Figura 28 - Sinal de pai, dando a referência dos cabelos curtos



Figura 29 - Mãe e pai na LSB.

Figura 30 - Junto “De” sou “De”.

Parecido com o sinal de pai e mãe é o sinal de avó e avô. Nesses sinais percebe-se o empréstimo e a “Entre”: antes não sinalizavam o “gênero”, mas entenderam na LSB a função do sinal ao dizer homem e mulher, juntaram ao da aldeia que identifica quem é esse homem e essa mulher e surge o sinal usado por eles e entre eles na Aldeia.

Avó e Avô, o mesmo que identifica a LSB para homem e mulher, mais o sinal de bênção. Até início de 2007, eles sinalizavam somente bênção tanto para avó como para avô, agora fazem o sinal com referência ao gênero. Quadros e Karnopp (2004), no livro *Estudos Lingüísticos*, afirmam que “de um modo geral, todas as Línguas, orais ou de sinais, incorporam em seu vocabulário palavras estrangeiras, que são consideradas como **empréstimos lingüísticos**” (p. 89, grifo nosso) Evidenciou-se, isto que Quadros e Karnopp afirmam, na aldeia, com os sinais de avó e avô. Veja as fotos:



Figura 31 - Tainara sinalizando avó e avô (mulher e homem, na LSB) e bênção para configurar os avós.



Figura 32 - Professor Giovani sinalizando avó e avô na LSB.

Neste contexto e nas atividades diárias de sala de aula, os sinais emergiam naturalmente. Em alguns momentos tinha-se a impressão do “nascer” de um novo, como aquela mãe havia relatado. Outro sinal que marcou a pesquisa aconteceu numa tarde com os estudantes da Turma com Ensino em LIBRAS, quando faltava a estudante Tainara. Era uma terça-feira e, às 14h40min, ela chegou com sua mãe, voltando do médico. Seu colega Maicon correu à porta e sinalizou dessa forma:



Figura 33 - Sinalizando demora.

Perguntou-se em LSB atrasada? Ele negou e repetiu o mesmo sinal, depois Tainara fez no alfabeto: demora-demorada. Então não é atrasada, é demora para chegar à aula. Como se perguntasse, na Língua oral, “Onde esteve até agora? Olhe, é hora de chegar à aula?” Os batimentos no braço eram rápidos, bem rápidos, a expressão do rosto de cobrança e pergunta: demorou por quê?

Houve acompanhamento diário na escola, pela manhã, como intérprete na turma da 6ª série. O privilégio de acompanhar as aulas e interagir com a turma de ouvintes e com os professores contribuía para as observações quanto à cultura, identidade e Línguas.

Às segundas-feiras havia aulas de Artes e o professor trabalhava técnicas de artesanatos da aldeia e confeccionava com os estudantes. Muita coisa, muitos nomes apresentados naquele contexto eram desconhecidos, o que instigou a realização de registros sobre o artesanato. Desta vez, não foram realizadas comparações com os sinais na LSB, o registro mostra apenas os sinais próprios da aldeia.



Figura 34 - Amarildo e Silvana na turma da 6ª série e na fig. da direita Silvana sinaliza cacique.



Figura 35 - Silvana sinalizando flauta.



Figura 36 - Amarildo sinalizando flautino.



Figura 37 - Silvana sinalizando chocalho.

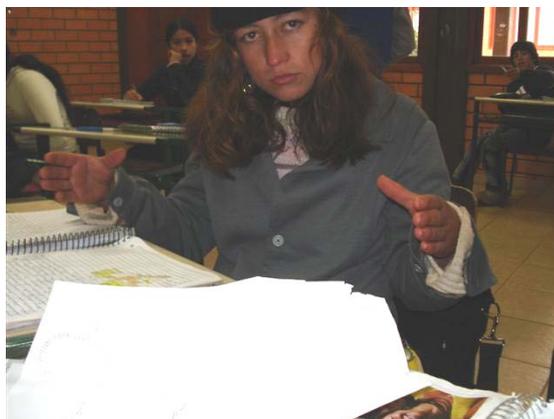


Figura 38 - Sinal de cesto/balaio.

Os cestos ou balaios são sinalizados conforme o tamanho e as características; a sinalização é parecida com a dos classificadores usados na LSB.



Figura 39 - Silvana e Amarildo sinalizando “cesto”, “balaio” pequeno.

Segundo a LSB Vídeo (2007); os Classificadores servem como auxiliares para determinar as especificidades de uma idéia, detalhando forma, tamanho e/ou estado em que se encontra o objeto a que se está fazendo referência na língua.

Os classificadores são bastante usados pelos surdos Kaingang, nos artesanatos confeccionados e vendidos na aldeia. Observa-se nos surdos da aldeia pouca destreza e agilidade com as mãos. Eles fazem os sinais de forma um tanto acanhada, sem leveza, diferentemente dos surdos usuários da LSB. A configuração das mãos também se apresenta algumas vezes confusa.

Configuração de Mão é um dos parâmetros gramaticais das línguas de sinais (do Brasil e as dos demais países) e pode ser comparado aos fonemas das línguas orais, ou seja: é através dela que os sinais são produzidos e passam a fazer sentido, juntamente com a orientação, direção, sentido, ponto de articulação etc (LBS VÍDEO, 2007).

Pelas análises e registros realizados quanto aos sinais e o jeito de sinalizar, deduz-se que os atos e fazeres da aldeia estão imbricados na cultura Kaingang e fazem emergir o “jeito próprio” desse povo nos estudantes surdos. Um surdo que não fala pela voz, mas que fala com as mãos e o corpo, se faz presença, toma os espaços para si, faz ouvir e é parte do universo, escreve sua história como fazem os outros sujeitos ouvintes. Por outro lado, os estudantes ouvintes da escola também são quietos, de pouca conversa até mesmo entre eles. Em quase 04 anos de sistema de Ensino em LIBRAS, os surdos estão aprendendo a se

comunicar, estão aprendendo uma Língua que lhes é própria, mas ainda um pouco estranha numa comunidade de ouvintes que falam duas línguas orais.

Na figura abaixo, Silvana segura o chocalho e Amarildo sinaliza o instrumento.



Figura 40 - Instrumento usado nas danças do povo Kaingang.

O cocar é usado, na aldeia, somente quando há apresentação de danças, para enfeites em parede e para a venda como artesanato.

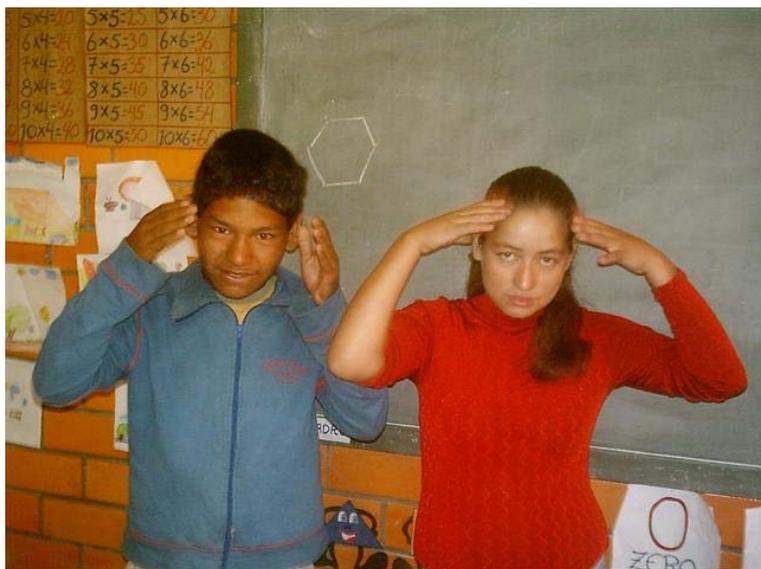


Figura 41 - Amarildo e Silvana sinalizando cocar



Figura 42 - Cesto feito pelos estudantes em sala de aula.

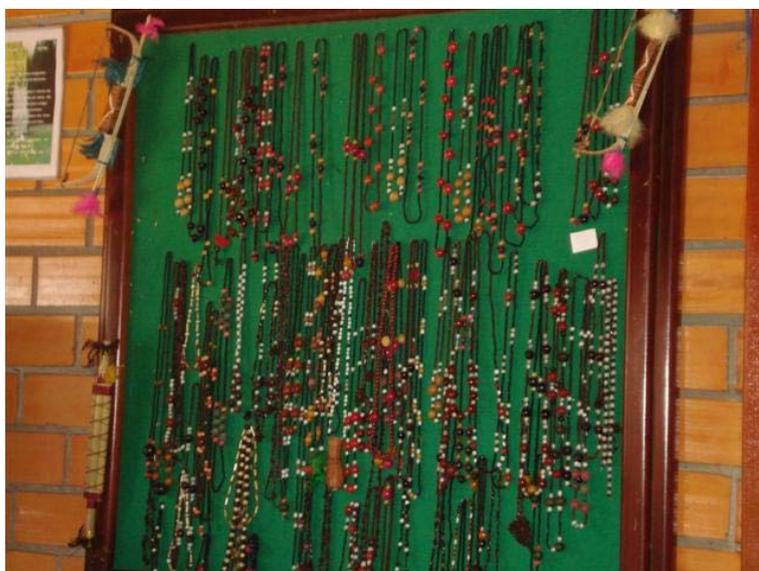


Figura 43 - Colares feitos pela comunidade indígena, à venda na escola ou pelos próprios índios aos camelôs, nas ruas.



Figura 44 - Colar para enfeitar a parede.

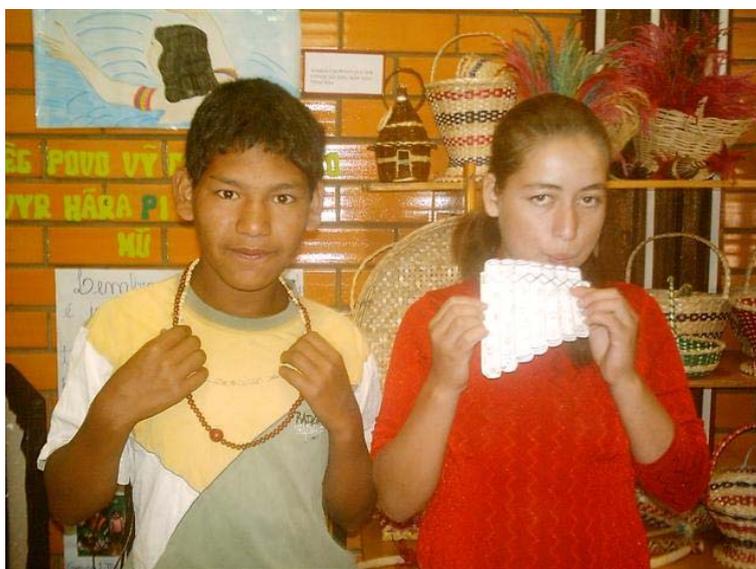


Figura 45 - Os dois estudantes mostram a finalidade de cada objeto artesanal.



Figura 46 - Amarildo e Silvana sinalizando o colar e a flauta.

O sinal de colar aqui aparece com uma das mãos em pinça, bem no meio do peito, segurando num gesto de pegar uma semente. O sinal de flauta usa os dedos médios, indicador e anelar das duas mãos para representar o instrumento de música na aldeia.

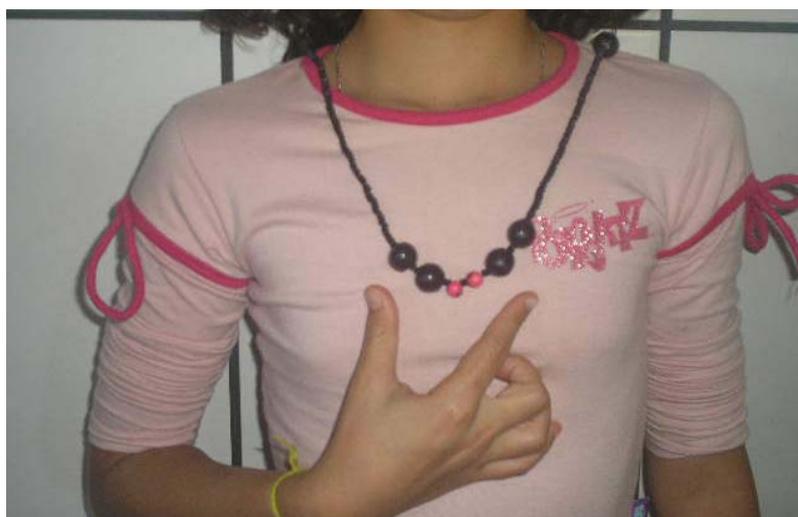


Figura 47 - Colar sinalizado ao peito. Conforme o tamanho do colar, será o ponto de articulação e o classificador.

Desse modo, para sinalizar o colar de parede, aponta-se para a parede na mesma forma que o colar está no peito, só se diferencia mostrando a parede. É como na LSB: para o sinal de quadro, usam-se os classificadores para mostrar suas variações.



Figura 48 - Artesanatos feitos pelos estudantes na sala da 6ª série - Projeto do professor de artes Jhonatan. Ao lado, estudante Amarildo, preparando o material.

A escola pesquisada funciona em três turnos e o transporte é feito por ônibus que traz os estudantes das comunidades vizinhas. Poucos moradores possuem carro, muitos andam a pé e pedindo carona. Os professores também dependem de carona, de Xanxerê até a aldeia, para vir trabalhar.

O sinal de ônibus feito pelos surdos Kaingang traz presente a vivência diária da grande maioria da população da aldeia. O sinal é realizado como se as duas mãos estivessem num grande volante, com os dedos polegares levantados sinalizando o lado para onde está pedindo a carona.

Os registros ilustram vários momentos:



Figura 49 - Giovani sinalizando ônibus em LSB.



Figura 50 – Tainara ônibus em SKA.



Figura 51 - Surdo adulto (Guega) sinalizando ônibus com seu amigo de trabalho na olaria.

A foto acima aconteceu durante uma entrevista sobre ser surdo indígena. O cenário é uma olaria e a conversa é com alguém que interage com o colega de trabalho Guega, que é surdo e poderia ser definido como Identidade Surda Revigorada.

Guega (surdo adulto) foi convidado para viajar com a turma em dezembro, junto com os demais surdos da escola. O seu amigo que aparece na foto, de camisa verde, sinalizou viajar. Eis os registros.



Figura 52- O amigo explicando sobre a viagem.



Figura 53 - Arrumar as roupas para a viagem.



Figura 54 - 01, 02, 03 dias viajando.



Figura 55 - Conhecer a praia, o mar, que lindo!



Figura 56 - Guega e professora Marisa, observando o barro se transformar em molde de tijolos.



Figura 57 - Tijolos prontos na prateleira e depois para o forno.



Figura 58- Funcionários dentro de um forno.



Figura 59 - O amigo sinalizando tijolo.

Depois de visitar a olaria, foram feitas outras visitas familiares a surdos adultos, porém nenhuma chocou tanto como a da família de uma senhora surda adulta. Um parente deu o depoimento sobre esta senhora, que tem pouco contato com os outros surdos, vive nas estradas e mora com um irmão.

Durante a conversa com a cunhada, na igreja, não foi possível registrar os sinais devido ao local e à pouca receptividade da entrevistada, que respondia minimamente ao que era solicitado. Disse que pouco se comunica, mas que se entende com a cunhada surda; na hora de comer faz o sinal de comer, no gesto da mão fechada em concha, bem próxima à boca, como se estivesse comendo com a própria mão. No dormir, sinaliza com os olhos fechados e mãos juntas postas no rosto. Alguns sinais feitos por ela são como uma representação de mímica.

Evidencia-se a pouca comunicação entre as pessoas da família. O sinal de comer é bastante relevante, visto que esta senhora surda come muitos alimentos secos e com as mãos, outros alimentos no prato e com a colher. Também ocorre o sinal para sair, que é feito com uma das mãos mostrando longe e com os olhos direcionados ao lado para ir.

Nas poucas vezes em que apareceu na escola, conseguiu aprender “Oi” na LSB. No início em 2003, ela fugia muito e não olhava para as pessoas. Depois de uns dois anos de poucos contatos com a professora Bilíngüe da escola, ela somente sorria muito. Hoje ela tenta gesticular.

Obtivemos alguns registros sobre esta senhora:



Figura 60

Figura 60 - Cama onde ela dorme em dias sem chuva.



Figura 61

Figura 61 - O sinal de fogo recente na sombra - As roupas com que se cobre.



Figura 62 - A senhora surda andando pela estrada (foto do ano de 2005).



Figura 63 - Fotografamos as mãos e os pés.



Figura 64 - Festa do dia do Índio em 2007.

Na escola há sempre muitas festas e na comunidade também há festas relevantes (a do dia do Índio é uma delas). No dia da criança, na escola, havia muitos bolos e todos comeram à vontade. O sinal para bolo já era conhecido há uns dois anos: sinaliza-se fazendo o pedaço do bolo com o dedo indicador e o polegar.



Figura 65 - Professores cortando bolo na festa e distribuindo para as crianças.

Segundo relatos das mães, em casa as crianças comem bolo em pedaços; são bolos caseiros feitos na forma e assados de modo convencional; raramente o bolo é recheado e grande. Na Festa do Dia do Índio, outro sinal apresentado foi o de churrasco. Nesse dia pôde-se ver como eles assam a carne, e o sinal se deve a este modo de assar.



Figura 66 – Tainara sinalizando churrasco e Giovani sinalizando carne e churrasco na LSB.



Figura 67 - Na festa do dia do Índio, a família do Maicon, que está de camiseta branca, ao lado da mãe.



Figura 68 - Um dos locais onde se assava o churrasco.

Os estudantes surdos haviam desenvolvido, junto à turma da 6^a série, um projeto sobre ervas medicinais, após pesquisa nas casas de toda a aldeia. Nessa pesquisa, muitos sinais se tornaram conhecidos e apresentados à escola como um todo. Geralmente, as ervas medicinais são sinalizadas a partir de características das plantas, principalmente das folhas. Os sinais que os surdos criaram respeitaram os critérios de dar destaque às características das plantas, mas acrescentaram a localização do corpo para a indicação da dor ou da doença.



Figura 69 – Tainara sinalizando cidreira e, abaixo, febre.



Figura 70 - O pé de funcho usado para febre e chá para as mulheres lactantes aumentarem o leite.

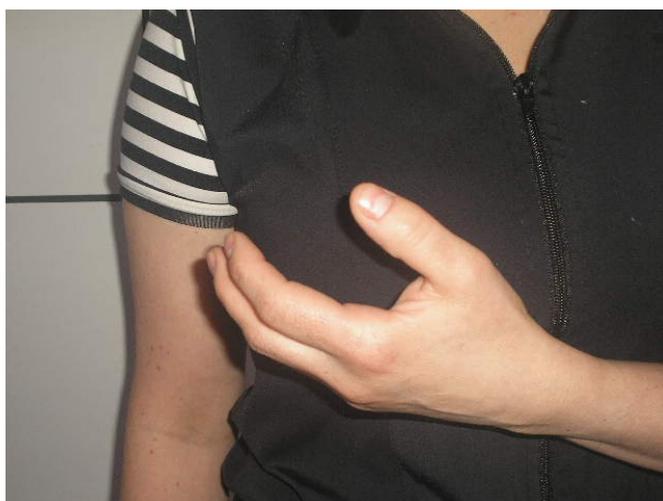


Figura 71 - Sinalizando o seio cheio de leite, depois de tomar chá de funcho.

Para o ato de amamentação, sinaliza-se o peito maior e o nenê mamando. Os sinais criados pelos surdos Kaingang ressaltam a funcionalidade na vida diária. A escola tem uma horta, de onde são retiradas muitas verduras. Os estudantes participantes do projeto foram à horta e identificaram alguns sinais, tais como o sinal de verdura. Tainara sinaliza com as mãos juntas, num sentido de surgir. Giovani, o instrutor surdo, usa o sinal de saladas em LSB, com as mãos abertas, juntando os punhos, como se mostrasse o pé de alface ou outra salada. Sinaliza completando, se for verdura, com o sinal de diversas.

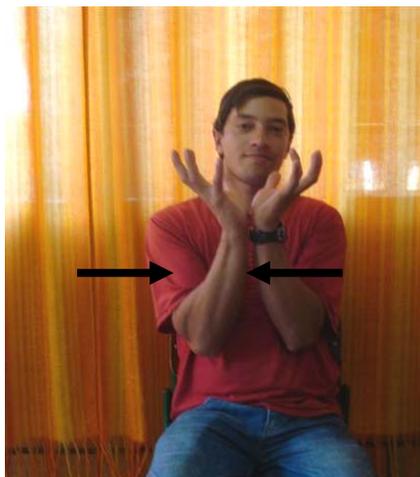


Figura 72 - Verduras (saladas).



Figura 73 – Verduras.



Figura 74 - Esse tipo de salada (verdura) surge nas matas da aldeia e é muito apreciada pela população.

Ao redor da escola, assim como em toda a aldeia, há muitas Palmeiras. Durante o ano elas dão frutos – os coquinhos amarelos, fibrosos, cujo gosto é parecido com o da fruta Manga, são gosmentos devido às fibras.

Os estudantes trouxeram um sinal para o coquinho:



Figura 75 - Tainara sinalizando a árvore (01), o coquinho na mão (02) e chupando o coquinho na boca (03).



Figura 76 – Giovani sinaliza árvore na LSB (01) - tira a fruta do cacho (02) - leva a fruta à boca (3).

Assim como a Palmeira é árvore característica da região, a Erva-Mate também é abundante na aldeia. A planta é podada, as folhas arranjadas em arrobadas, vendidas às ervateiras e/ou trocadas pela erva processada pronta para o chimarrão. Registrou-se a comparação entre o sinal feito pelo instrutor surdo e o sinal feito na aldeia.



Figura 77 – Árvore.



Figura 78 - A erva pronta no pacote.



Figura 79 - A erva pronta na cuia e tomar o chimarrão.



Figura 80 - Árvore.



Figura 81 - Mãos sinalizando o “V” de árvore verde - chimarrão.

As observações na escola aconteciam sempre no contexto dos conteúdos ou em conversas informais. Quando da apresentação de alguns sinais, nem sempre foi possível fazer o registro, por não se dispor de máquina fotográfica no momento. Foi necessário voltar e fazer os registros em outro dia, solicitando os sinais ao professor e a alguns surdos. Os estudantes são bastante tímidos e é difícil fazer com que repitam o sinal numa pose para fotos. O sinal é realizado nas conversas sem o tempo para registrá-los. A menina Tainara concordou em fazer as fotos, mas depois demonstrou cansaço.

O sinal de surdo utilizado pelos surdos da aldeia é apresentado pela menina Tainara, enquanto o professor Giovani sinaliza pela LSB.



Figura 82 – Giovani sinalizando surdo na LSB.



Figura 83 – Tainara sinalizando surdo no SKA.

Mãos da estudante com os dedos indicador e médio colocados na orelha, numa expressão de estar “sem”, trancado, falta audição.



Figura 84 - Giovani e Tainara fazem o mesmo sinal para dizer Kaingang, (surdo Kaingang).

No sinal da escola ocorrem empréstimos lingüísticos. Ao sinalizar escola, eles usam as letras no alfabeto manual e o ponto de articulação que indica a inscrição que a maioria das escolas usa, ao lado do peito, onde a sigla se encontra nos uniformes escolares.



Figura 85 - Amarildo sinaliza o “C” de Cacique e Silvana o “V” de Vanhkre.

Nesses empréstimos, os surdos representam a cultura ouvinte e também a cultura do não-índio surdo. Segundo a estudante Silvana, *“é um sinal criado a partir do que eles observaram nas camisetas de estudantes de outras escolas e por serem muito perguntados pelos outros surdos, estudantes de outras escolas/cidades”*.

Eis o desenho nas camisetas novas da escola, na cor preta, escolhida pelos surdos, e azul, para os professores e funcionários.

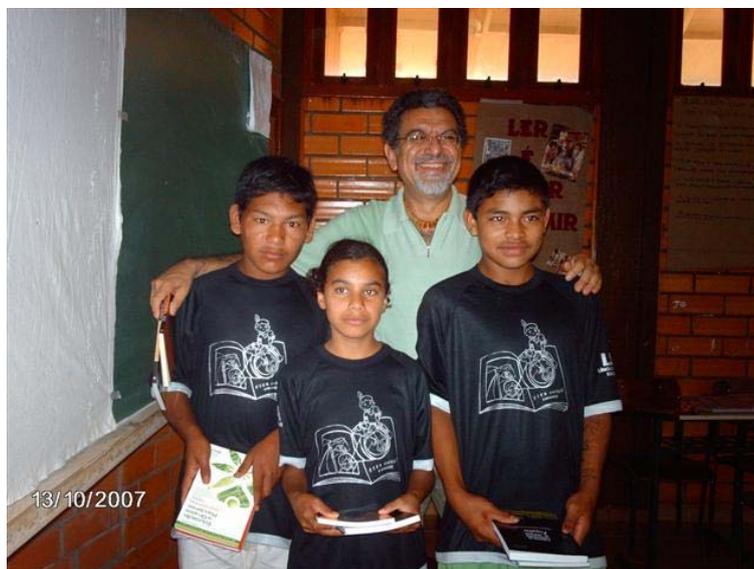


Figura 86 - Registro dos estudantes surdos com o professor Fleuri, após a palestra e visita ao receberem livros para a biblioteca da escola.

Os registros sobre os sinais SKA foram encerrados aqui, embora ainda haja muitos a registrar. Isto porque, apesar de todo o tempo e das observações realizadas, muitos sinais se perderam ao olhar e à interpretação no decorrer da pesquisa.

6.2 A REPRESENTAÇÃO DOS SURDOS NOS DIFERENTES AGENTES DA ESCOLA

Passaram-se dois anos na observação das relações estabelecidas pelos surdos na escola como um todo. Na turma de 6ª série, a princípio a aceitação foi muito boa, a curiosidade para com a LSB também sempre questionada e trabalhada na turma de ouvintes, os quais apresentavam facilidade em aprender. Os surdos, bem incluídos, não apresentavam dificuldade na turma: participavam nas aulas com os ouvintes e os ouvintes com eles. Em dia de prova, muitos dos ouvintes ficavam olhando e esperando para entender melhor as questões da prova, pois os surdos perguntavam mais esclarecimentos de alguns enunciados. A LSB fluía bem mais que a própria Língua Kaingang na turma de ouvintes. Buscava-se saber mais

sobre o que os estudantes da 6ª série pensavam sobre os surdos, pois, segundo Bhabha (2005), “Esta representação tem a ver com um “interior” e um “exterior”, para que haja uma relação socialmente determinante” (p. 303).

Uma questão foi formulada para os estudantes, sem que recebessem muitos detalhes, nem tempo extra para completar em casa. A resposta devia ser dada na sala de aula, sem influências e intervenções de outras pessoas.

6.2.1 Na turma da 6ª série, ouvintes e surdos

A questão formulada buscava saber o que eles pensavam sobre o “ser surdo” Kaingang. Fez-se a pergunta e solicitou-se resposta dissertativa para a turma toda, com vinte estudantes ouvintes e três estudantes surdos.

Nas respostas dos surdos apareceu a aceitação do ser surdo e até certo orgulho e prazer em agora poder se identificar como surdo na turma.

As respostas dos surdos serão apresentadas na íntegra. O primeiro texto é do estudante Amarildo, que ainda não se encoraja a escrever sozinho, apenas responde e escreve algumas palavras soltas no português, mas reconhece muitas palavras Kaingang na leitura e escrita.

Eu gosta sim, professora, de ser surdo Kaingang. Eu aprenda bastante na escola. Porque tem pessoa igual Professora Sonimara me ensina, professor homem surdo ensina, você ensina. Eu gosta mais Língua dos sinais do que fala. Fala eu não sei falar direito, professora. Xo isto (AMARILDO, 2007).

Esse estudante, que apresentava muita dificuldade antes de iniciar com a LSB na escola, agora respondeu com bastante naturalidade. Por vários anos, fora reprovado e muito discriminado; embora oralizasse razoavelmente, fazia misturas na língua oral dos dois idiomas (Português e Kaingang).

O texto da estudante surda Silvana – reproduzido a seguir – foi mais longo, já que ela escreve em português com mais facilidade, porém com os erros normais para a fase da escrita em que se encontra. Talvez sua dificuldade não seja tanto no português, mas sim na articulação sonora/visual com a língua, visto que até pouco tempo a estudante também fazia misturas entre as duas línguas orais.

Eu sou Silvana. Eu tenho 16 anos. Eu moro na área indígena. O meu pai foi embora. Ele é branco, e minha mãe é índia. Contam que passado criança eu cai na água e daí fiquei surda por caunça desse. Eu gosto de falar com surdos com as mãos. E melhor ainda estudar para trabalhar, ser professora vai bem na vida. Tem muitas coisas da verdade, eu também sou surda, eu aprendi fazer sinais e aprendi LIBRA. Mas eram difícil aprender, mas agora eu sei um monte de coisas de sinais. Eu escrevo no quadro, eu cuido dos estudantes. Para mim é improtentes muito de leres, estudar, eu gosto de respeitar as pessoas. Porque o que ama mais e estudar. Para leres e trabalhar com surdos. Para mim é um monte de coisa a minha solução é ver um surdo falar um historis. Proque eu não quero um aparelho, porque eu escuito um pouco, Eu não quero isso não para mim não adianta aparelho. A sim ta bom. Eu atorro espicar converças e não brigar (SILVANA, 2007).

Silvana escreve em estruturas do Português oral, com características da própria aldeia, ainda que apresente, em algumas frases, estruturas da LSB. O que chama atenção é a desenvoltura ao escrever sobre ser surda. Ela relata que pode usar aparelho, mas não quer, afirmando muitas vezes que gosta de sinais e gosta de ser surda, encontrar com outros surdos, falar suas histórias e contar as novidades, na LSB.

A estudante descreve a realidade familiar: o pai é branco e não vive com a mãe e os irmãos. Também fala do respeito pelas pessoas, da importância de estudar, de ler e de como isso faz bem à vida. Quando era menor, frequentou a escola com ouvintes até a 4ª série. Com muita dificuldade, Silvana lia algumas palavras e não entendia o que lia, nem sequer levantava a cabeça para olhar as pessoas. Estava sempre com o olhar triste, cabisbaixa, sem interação com colegas e professores.

Silvana apresenta, em seu texto, o processo que Bhabha (2005) descreve sobre o retorno do sujeito, em que afirma [...] “há uma agência que procura a revisão e a reinscrição” (p. 265). Nesse olhar, o texto mostra que ela muitas vezes fala da LSB, dos sinais e de ser surdo, para que o outro perceba o quanto ela agora se reconhece e se reescreve como surda.

Atualmente, Silvana se relaciona bem na sala de aula, aceita ser surda, faz-se respeitar e respeita os outros. Pode-se comprovar, por suas ações, que verdadeiramente ela se representa como surda e atua em todos os espaços possíveis na escola.

O próximo texto é de um estudante novo na turma, chegado no mês de setembro de 2007. Este garoto apresenta dificuldades visuais e perda leve de audição. Não acompanhava a série em que estava no turno vespertino e, pelo Conselho de Classe, foi orientado a ingressar nesta turma, por haver a professora que “auxilia”. Nesse caso, a profissional considerada auxiliar na turma é a professora que atua como intérprete da LSB. O jovem se destaca na escola por ser um ótimo desenhista e fazer trabalhos escolares com

cartazes e desenhos. Na turma ele foi bem aceito pela facilidade de desenhar: faz no quadro-negro desenhos dos colegas e outros desenhos que lhe pedem, durante a troca de aulas.

Ser “bom” em alguma área como Artes, seja no desenhar, no operar instrumentos musicais ou em outras especificidades, eleva o conceito da pessoa envolvida e a deficiência visual ou auditiva leve torna-se sem relevância.

Mas o que é ser “bom”? De acordo com os depoimentos da turma da 6ª série, ser bom significa fazer o que eles não fazem; desenhar pessoas e fazer outros desenhos como eles próprios não sabem fazer. Isso faz o estudante ser identificado como “bom”, melhor que muitos “normais”.

Bhabha (2005) aponta para “o processo da falta” (p. 89), no qual a relação do sujeito com o “Outro” se produz. O estudante escreve demonstrando o início de um processo de identificação como surdo na turma.

Para mim, ser surdo não é desumano, porque todo mundo tem seu jeito de ser. As pessoas são iguais, mas são diferentes também. A língua de Sinais é importante para se comunicar com as pessoas surdas (ÉLISON, 2007).

Esse estudante está aprendendo e tendo contatos com surdos a partir de setembro de 2007. Estava por duas semanas na turma, quando foi proposta a questão sobre ser surdo. É um estudante que fala, apresenta uma oralidade com pouca tonalidade, troca algumas letras na pronúncia. A perda auditiva é leve e seu comprometimento maior é na visão.

As respostas dissertativas dos estudantes ouvintes, colegas dos surdos da 6ª série, aparecerão sob a forma de discussão durante esta análise. Dos vinte estudantes que responderam, dezoito qualificaram os surdos como normais e iguais a eles, “merecem respeito e não têm culpa de serem assim”. Outros, responderam que eles “têm problemas, mas são iguais a nós”.

Na contextualização do discurso de igualdade, de humano, respeito e estar junto; Bhabha (2005) discute com Arendt⁶: “Minha intenção se dirige para outras articulações do estar-junto humano, na medida em que elas estão relacionadas à diferença cultural e à discriminação”(p.265). Nesse caso, é o discurso das forças hegemônicas. Os surdos são inteligentes; cinco das vinte respostas afirmaram que os surdos são, muitas vezes, mais inteligentes do que eles, os ouvintes.

⁶ A obra de Hannah Arendt é *A condição humana*.

Analisando esta afirmação, pode-se refletir sobre o quanto isto ainda é impregnado no ver o outro como deficiente e incapaz. O colega surdo pode ser mais inteligente que o ouvinte? Por que não? O fato de ser surdo o torna menos capaz de aprender? Ele precisa é de um jeito diferente de ser ensinado, priorizando o visual no contexto dos conteúdos. Bhabha (2005) aponta para o domínio da *outridade* e do social – em que “nos identificamos com o outro exatamente no ponto em que ele é inimitável, no ponto em que se esquivava da semelhança” (p. 257).

Algumas respostas traziam esse enunciado:

“O fato de ser surdo e saber tudo, saber quase mais do que eu.” Pelo menos em dez respostas os ouvintes diziam que não queriam ser surdos; gostavam dos sinais, sabiam, entendiam LSB, mas não queriam ser surdos, pois pensam que os surdos sofrem em não ouvir e sofrem em tudo na vida. Algumas das representações levantadas pela observação se confirmaram. Entretanto, não se almejava chegar ao ponto de que os ouvintes dissessem que queriam ser surdos. Também não se esperavam reflexões como “somos iguais”, “eles sofrem”, “é difícil demais ser surdo Kaingang”.

A representação dos surdos Kaingang na turma de 6ª série é vista como natural. Os ouvintes têm respeito pelos surdos e pela própria língua de sinais. De vinte respostas, apenas uma disse que eles são surdos-mudos. Isto é importante: não pensar o surdo como mudo. A turma está em processo de aprendizagem sobre o ser surdo. Os surdos conseguem se destacar por algumas habilidades, pelas participações e pela forma de comunicação. O relacionamento de todos em sala é harmonioso e os surdos já não passam despercebidos na turma e na escola, sendo presença como estudantes e como surdos Kaingang. Bhabha (2005) afirma:

[...] transcender as contradições e ambivalências que constituem a própria estrutura da subjetividade humana e seus sistemas de representação cultural. A transcendência é sem dúvida marcada pelo “não falar” o oral, mas constituída na LSB como outra estrutura de fala, a fala dos sinais com as mãos (p. 43).

6.2.2 Funcionários da escola - servente, auxiliar e motorista

A escola é um espaço de muitas relações. Os estudantes surdos mantêm contato com os professores, os colegas e também com os motoristas do transporte escolar, que se encontram

diariamente com o estudante surdo antes mesmo dos professores. Um registro de experiência mostra este contato:

- Observava sempre como eles se dirigiam até o ônibus na saída para casa, como desciam quando vinham à escola, com quem estavam sentados. Um dia, presenciei uma cena que me entristeceu. Era o horário do meio-dia e eu precisava falar com a mãe de um estudante surdo que não havia comparecido na reunião. Tomei o ônibus e fui junto com os estudantes até a comunidade em que eles moravam. No retorno, o mesmo ônibus que levava os estudantes do turno matutino já trazia os do vespertino. O ônibus vinha fazendo paradas para apanhar os estudantes; em dado momento, embarcou um menino surdo e todos se afastaram, deixando-o sozinho no banco. Tentei intervir, convidando alguém para sentar, mas, como ninguém aceitou, sentei eu. O menino repudiou, mas continuei sentada, sem manter contato, tentando conversar em LSB com os ouvintes e ao mesmo tempo verbalizando para que entendessem o que conversava, e assim fomos até a escola. Quando todos desceram, perguntei ao motorista se o menino surdo sempre ficava sozinho e por que os colegas não sentavam com ele. O motorista me disse que já foi pior, pois o estudante não queria mesmo ninguém, gritava muito e era rebelde.

Nas observações feitas em agosto de 2007, percebeu-se que esse mesmo menino agora vem brincando com todos e sentam juntos, até em três no banco; ele brinca com o motorista na entrada e saída.

Em 2006/2007, a observadora/pesquisadora investigou, também com os motoristas, o que pensavam sobre o ser surdo Kaingang.

Um motorista da 1ª Linha fez os seguintes comentários:

Sentia eles desorientados, afastados, atitudes rebeldes, eram tratados diferentes. Hoje vejo que não! Eles mudaram. Estou nessa linha há 03 anos e então os vi desde o começo. Agora são educados, comportados, entendem mais. Não sei a LSB. Só algum sinal, cumprimentos. Gostaria de aprender os Sinais. Se eu tivesse um filho surdo eu aceitaria a LSB. Faria de tudo para aprender e dar o melhor para o filho surdo na comunicação através do sinal (MOTORISTA, 2007).

Tempos depois, era significativa a mudança nas entradas e saídas destes estudantes no ônibus. Quando o motorista relata que eram desorientados, é porque também na sala de aula e em outros espaços eles se comportavam da mesma forma.

Para um motorista da 2ª linha, este é o primeiro ano de trabalho com a população indígena e com surdos no ônibus, mas ele já teve contato com surdos antes: tem um irmão adulto surdo, que não é Kaingang; a família é de italianos e não reside na aldeia.

Em seu depoimento, diz que os surdos sofrem muito sem entender e sem ouvir a voz do outro, porque estão juntos, mas há comunicação. Só na escola eles são felizes, porque contam com as professoras que os entendem. Diz que é preciso alguma atividade diferente para eles nos recreios, já que eles sofrem muito. A opinião desse motorista fez pensar e rever os recreios, a fim de observar sob outro olhar o que os surdos faziam nestes intervalos.

Os serviços gerais da escola são realizados por cinco auxiliares. O único auxiliar homem explica que tem pouco contato com surdos, mas que não vê diferenças entre eles na escola. As mulheres auxiliares apresentam diferentes opiniões: Três delas dizem que sentem muita pena deles, porque não falam. Duas consideram que os pais não podem com a vida deles, pois são sem limites e até poderão bater nos pais. Todas concordam que estas crianças eram piores e que estão bem nas aulas se comparado ao que eram no começo.

Bhabha (2005) propõe uma outra dimensão do “habitar”(p. 36) no mundo social, definindo uma fronteira que está ao mesmo tempo dentro e fora, o estar de fora de alguém que, na verdade, está dentro.

Segundo o olhar dos funcionários da escola, os surdos não fazem parte deste espaço, não estão presentes como estudantes, mas estão presentes como representação, já que são vistos como *crianças especiais*. Afirmam que *as crianças da professora Sonimara* não são da escola, e sim da professora. Nesse caso, “é difícil ensinar e lidar com eles”. Por outro lado, “eles aprendem e muitos aprendem até mais que os outros, que não são *crianças especiais*”.

6.2.3 Na aldeia

No dia em que aconteceu a entrevista com os motoristas, havia, nos ônibus, algumas mães de estudantes ouvintes. Quando se perguntou se tinham filhos surdos, parentes

surdos e se conheciam algum surdo na aldeia, as cinco mães que estavam aguardando o horário para ir para casa disseram que não conheciam, não tinham parente e nem filho surdo. Novamente a pergunta: as senhoras não conhecem? Nunca viram os surdos aqui na aldeia? Aqui na escola? No ônibus? “Não”, elas responderam. Correto, essas mães não moravam na sede, mas em comunidades próximas pertencentes à aldeia e vinham poucas vezes à escola. Para Bhabha (2005), colonizado e colonizador fazem uso de uma tática chamada *mímica*, a partir da qual se constrói uma imagem persuasiva de sujeito, com o objetivo de “apropriar-se e apoderar-se do Outro”(p. 121).

Da mesma forma como foram entrevistados os motoristas, fez-se a enquete na aldeia. Aleatoriamente foram ouvidas pessoas nas ruas e famílias, totalizando cinquenta opiniões.

Nestas 50 entrevistas, 26 pessoas relataram que conhecem alguns surdos e sabem que eles estudam na escola da Sede, que usam as mãos para falar e que alguns surdos também falam. Outras 20 pessoas disseram não conhecer, não viram e não sabem de nada; 04 disseram que sabem: eles estão por aí na Sede, antigamente também havia surdos, eles eram mudos e viviam nas matas, sozinhos e abandonados depois de adultos. Viviam sozinhos porque queriam, não era a família que mandava embora. Eles gostavam de sumir assim. Afirmaram muitas vezes que antigamente os surdos eram mudos, mas agora não, eles são inteligentes e aprendem.

6.2.4 Nas famílias dos surdos

Chegou-se ao ponto mais esperado, devido aos acompanhamentos e depoimentos dos pais desde o início do processo de escolarização. Agora se buscava ter certeza daquilo que pais e familiares estavam pensando, se aceitavam e como reagiam ao processo. Para isto, organizou-se uma visita às famílias. Neste trabalho, as casas dos estudantes são representadas por letras, já que o objetivo não exige outra identificação.

Primeiramente, foram obtidos os depoimentos com famílias próximas à escola. São três e moram na sede, entre 500 e 1000 metros de distância da escola. As demais moram de 5 a 35 quilômetros de distância da aldeia sede.

Na família “de Amarildo”, a mãe nos recebeu com muita alegria e nos acomodou num banco ao lado de fora da casa para a conversa. Foi explicado o motivo de estar na casa dela e que a conversa fazia parte da pesquisa sobre o acompanhamento dos surdos na escola. Questionou-se como ela estava percebendo o filho e se ela lembrava de quando foram feitos os exames em Xanxerê para ver se ele era surdo. A mãe confirmou que o filho melhorou

muito de lá para cá: antes não gostava de estudar e nem de ir à aula, agora vai junto com a irmã na mesma série (6ª série). Contou que a professora é muito boa e tem paciência para lecionar com esse tipo de estudante. Afirmou estar contente com o filho, porque ele falava enrolado e agora está melhor na fala, além de falar com os gestos.

O estudante da família “de Kaue” entrou esse ano para a sala dos surdos de 1ª a 4ª série, proveniente de uma sala de ouvintes numa 2ª série. Pelo processo de aprovação, estava nessa série, mas não sabia ler e era muito desatento. O exame de audiometria foi realizado somente depois de um bimestre nesta turma. Durante a visita, a mãe demonstrou estar muito feliz com o filho. Nessa nova turma percebe que ele aprendeu, já lê e escreve, sabe a matemática, está mais calmo, gosta de ir à aula e sabe os sinais.

Professora, não quero tirar ele desta sala. Mesmo que ele fale um pouco e os outros não. Os sinais ele já sabe bastante também. Aqui ele aprende. Na outra sala tinha reclamação que ele era desatento, não ficava parado. Depois que veio para esta sala não me incomoda mais. Ele aprende. Vocês, professora, ensinam bem. Ele pode continuar aqui, né! (Família Kaue 2007).

Esse menino repetiu o teste de audiometria e recebeu o diagnóstico de perda total em um ouvido e perda leve no outro. Mesmo com o diagnóstico de não ser um surdo profundo, a família prefere que ele continue nessa sala.

Seguindo as visitas, fomos à família “de Jucelei”. A família apresenta dificuldades na educação do filho, a mãe nos recebeu um tanto desconfiada, não convidou para entrar e nem para sentar. Iniciou-se conversa informal, até que pedimos para sentar, a fim de escrever melhor. A mãe fez as seguintes colocações sobre o filho:

Não posso mais com a vida dele. Ele não gosta muito de ir à aula. Prefere ficar no Rio brincando. Ou então ele sai com alguns adultos aqui da aldeia. [...] Está bebendo, fumando e não obedece. Nós não sabemos mais o que fazer. Aconselhei, mostrei as coisas para ele, ele não quer, não adianta. Tenho medo que vire uma pessoa do mal. Vocês na escola me ajudem, o conselho tutelar ou o Cacique. Não sei mais o que fazer. Acho que é porque ele é assim surdo e não fala (FAMILIA de Jucelei, 2007).

Visitamos a família “de Maicon” de carona com um carro de funcionários da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que passaria por aquela comunidade. Chegamos a casa quase às 11 horas da manhã, a mãe estava bastante risonha com nossa visita. Fazia muito calor e se percebia o movimento de crianças no mato próximo a casa, brincando na água do rio que passava pelo local. Todos, a maioria meninos, correram para o mato, pelados. Pedimos

a eles que voltassem e assim fizeram, saltando na água de barriga ou em mergulho, outros sentados. Enfim, mostravam muita intimidade com a água do rio. O menino surdo não estava nadando, só olhando. A mãe disse que ele nada, brinca e toma banho junto com os outros, mas hoje ele só iria se lavar perto do meio-dia para ir à aula. Estava com um pouco de tosse, por isso a mãe não o deixou na água. A conversa com mãe foi breve, mas muito prazerosa. No ano anterior (2006), esta mãe já havia dado depoimento de que seu filho era “outro”:

Professora, a senhora se lembra de quando veio aqui para ver o [...] pela primeira vez? Então ele era brabo, chorava muito, brigava, corria para o mato e se escondia embaixo da cama! Pois depois que ele começou ir à aula, aprendeu estes sinais, a professora Sonimara tem paciência com ele, ensina e ele foi mudando. Agora é como se ele falasse, assim na fala. Ele não fala a Língua, mas ele fala assim com as mãos, né, professora, a senhora sabe. Para nós é como se tivesse nascido outro filho, outro filho que fala uma outra língua das mãos (FAMÍLIA de Maicon, 2007).

Nesse dia, 08 de outubro de 2007, nossa conversa foi mais rápida, lembrando-lhe da importância de o filho ter seu documento de Identidade. A mãe quis saber por quê. Expliquei que o filho está bem, que agora ele é muito compreensivo, brinca e é feliz. A visita objetivava encaminhar a documentação do menino, que deve repetir o exame de audição BERA e fazer a Carteira de Identidade, então a família precisa também fazer a parte dela, isto é, levar o filho para fazer as fotos e preencher os formulários que são necessários para o Registro Geral (RG).

A conversa com a família “de Tainara” aconteceu no mesmo dia, visto que esta mãe estava na Aldeia Sede para outros afazeres e aproveitamos para falar com ela embaixo da sombra de uma palmeira. Assim, sentamos no chão e fumamos nosso cigarrinho. A conversa fluiu com bastante naturalidade. Esta mãe é muito feliz por ter a filha surda, acha até que a menina se destaca e sabe muito mais do que se fosse ouvinte:

(*Nome da estudante*) Não gosta de faltar à aula. Não tem jeito, ela pode estar doente, ou eu quero às vezes sair com ela para outro lugar que eu precise ir e ela não deixa. Em casa está sempre inventando uma coisa ou outra. Se a gente, eu, o pai, o irmão, a vó ou outra pessoa que estiver lá em casa, não entender ela e o que ela quer dizer, ela dá um jeito e faz entender. Ainda quando não pega na mão da gente e ensina como fazer com os dedos ou com a mão. Está sempre pela casa com os cadernos. Gosta de matemática, pergunta o que tem escrito e quer que a gente responda certo e que ela entenda. Na cidade não dá para sair muito com ela. Precisa ter dinheiro, porque ela gosta de comprar, saber quanto pagou as coisas, por dinheiro ela é louca para ter e gastar (FAMÍLIA de Tainara, 2007).

Para visitar a família “de Marcione” foi preciso pegar carona com um funcionário público de outra prefeitura, porque a estudante havia se mudado para muito longe da sede, mas ainda nas terras da aldeia, onde frequenta outra escola com ouvintes.

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um ímã para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998 *apud* SANTAR CATARINA, 2007, p.20).

Na família “de Natalia”, a pessoa surda não é estudante, é uma mulher surda da aldeia. Ela anda pelos matos e dorme em uma casinha separada dos familiares. Visita a escola raramente. Era a segunda vez que eu visitava a família dessa senhora. A primeira vez tinha sido no início do processo de identificação dos surdos na aldeia. Na casa só havia uma menina, cuja mãe estava na igreja; a senhora surda não estava. Fomos à igreja e a cunhada dela nos respondeu o que lhe foi perguntado, dando o seguinte depoimento:

Ela gosta mesmo é de andar por aí [...]. Caminha o dia todo! Eu e ela se entendemos, eu faço os gestos e ela entende. Às vezes ela é meio brava. Ela vai à escola de vez em quando. Nunca estudou, não lê e nem escreve. Mora com nós. Será feita uma casinha para ela nos fundos do terreno da minha casa. Para Florianópolis não sei se ela vai com vocês. Mas pode que ela vá (FAMÍLIA de Natalia, 2007).

Quando do cadastro dos estudantes surdos em 2003, analisamos também outros surdos adultos, entre os quais havia uma que chamava a atenção. Era uma índia surda, que só sabia sorrir, ria de tudo e não compreendia o que era dito. Seus traços físicos eram bastante deprimentes, andava pelas ruas sem rumo. Os pés descalços demonstravam muitas caminhadas na mata, no barro, em pedras e espinhos, as mãos também estavam deploráveis. (Ver fotos nos anexos)

Segundo as classificações de Perlin (2008), em seu texto sobre identidades, muitos dos estudantes Surdos da aldeia e da comunidade podiam ser reconhecidos como Identidades “Embaçadas”.

As identidades surdas embaçadas são outro tipo que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Os surdos não conseguem captar a

representação da identidade ouvinte. Nem conseguem compreender a fala. O surdo não tem condições de usar língua de sinais, não lhe foi ensinada nem teve contato com a mesma. São pessoas vistas como incapacitadas. Neste ponto, ouvintes determinam seus comportamentos, vida e aprendizados. É uma situação de deficiência, de incapacidade, de inércia, de revolta. Existem casos de aprisionamento de surdos na família, seja pelo estereótipo ou pelo preconceito, fazendo com que alguns surdos se tornem incapacitados de chegar ao saber ou de se decidirem por si mesmos. Na família a falta de informação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e algumas clínicas reproduzem uma ideologia contra o reconhecimento da diferença. Estes são alguns mecanismos de poder construídos pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez, colocando o surdo entre os deficientes ou retardados mentais (p. 128).

Na perspectiva atual, o surdo que está no processo de escolarização não se encontra mais na classificação de “Embaçadas”. Ele é visto como pessoa, aparece como “sujeito” e manifesta-se a sua maneira. Também apresenta vida múltipla, isto é, torna-se sujeito com cultura própria, pessoa que em outros espaços está se constituindo como “povo”, em espaço cultural que molda o sujeito.

Em quase quatro anos de implantação da turma e escolarização na LSB, a senhora surda citada tem aparecido na escola algumas vezes, sendo que já diz “Oi” em Língua de Sinais, compreende algum gesto e sinaliza tentando estabelecer uma comunicação.

A família “ GUIGA” também diverge das outras famílias visitadas. Nessa, o surdo é a própria família . É um adulto de 44 anos, que é independente, tem casa própria e mora sozinho. Ele trabalha no próprio território da aldeia, numa olaria, onde começou a visita. Conversamos com um rapaz que trabalha com este surdo há oito anos. Queríamos saber como ele o percebia no ambiente de trabalho e como eles se comunicavam. O rapaz informou que não há problemas na comunicação, que conseguem interagir bem, tranquilamente. Depois, fomos à casa do senhor surdo e tentamos nos comunicar com ele, mas quase não nos entendemos. Retornamos à olaria, no local de trabalho: o amigo sinaliza para ele ligar a máquina, fazer os tijolos e ele faz. Convidamos ele e o colega de trabalho para viajar junto com a turma para Florianópolis, o colega traduzia em gestos o que falávamos, acrescentando que há muitos anos trabalham juntos e se conhecem.

Foram entrevistados dois surdos adultos, para se fazer um comparativo nas referências sobre ser Surdo na aldeia. O senhor Surdo trabalha, tem amigos, é chamado pelo nome no local onde mora e no trabalho, estabeleceu formas de comunicação e é um membro atuante, enquanto que a senhora Surda vive na família, mas não faz parte da família. Sua referência na aldeia é ser chamada de “Muda”. Quando se pergunta por ela, todos dizem:

“Está por aí!” Ela está sempre andando, não tem local fixo e aconchegante para ficar. Nosso referencial primeiro, quando do início dos cadastros nas famílias dos surdos em 2003, foi essa senhora e um menino que estuda na escola regular, com diagnóstico de deficiência mental. Vendo eles dois com essas referências, pensou-se em formar a turma de surdos; no princípio “Trilíngüe” e depois uma turma com Ensino em LIBRAS.

6.2.5 Pelos próprios surdos Kaingang

São oito, os estudantes surdos na escola. Na aldeia e fora da escola há mais uns quatro adultos identificados como surdos. Durante a aplicação do Projeto de docência “Minha Identidade”, a intenção era, como diz Bhabha (2005), fazer a “reinscrição” deles como sujeitos “surdos-índios”. Por isso, muitas vezes, havia avanços e recuos nos conteúdos, de forma que os conceitos realmente fossem assimilados na vida deles, não somente nos cadernos. Há a fala de um menino que entrou este ano para a turma e se identifica como surdo, apesar de apresentar uma surdez leve ou moderada. Consegue oralizar e aceita a sua realidade, é muito tranquilo em relação ao fato de ser surdo. Este menino lê e escreve pequenos textos.

Sou Kaue Ronaldo, gosudo gosto. Gostodmora na aldeia. Qeuro cer polislcia reporper. O texto dele: Sou Kaue Ronaldo, gosto de ser surdo. Gosto (ser índio) Gosto de morar na aldeia. Quero ser Policial repórter (KAUE, 2007).

Esse estudante é chamado de repórter, pelas professoras, porque ele é muito atento ao que acontece na aldeia. Sabe de tudo, quer saber o que ainda não sabe, pergunta muito e tem o olhar muito vivo, curioso e atento.

A outra estudante é Tainara, que diz:

Gosto de ser surda. Sou também Índia. Moro num lugar que tem pessoas índios morando. Queria também ser ouvinte, falar. Mas sei LSB, sei os Sinais Kaingang na aldeia-SKA. Tá bom. Gosto. Sou menina. Idade 11 anos. Gosto estudar. Ano que vem 5ª série, junto muito estudantes. Tá bom. Só! (TAINARA, 2007).

Essa estudante apresenta bom entendimento na LSB, assim como nos sinais feitos na aldeia. É simpática, alegre, gosta de combinar roupas, calçados e bolsas. Estuda com prazer, tem amigos na escola e está sempre atenta nos acontecimentos. Identifica-se como

surda e como Índia. Já foi em Fonoaudióloga, tentou falar e quis ser ouvinte, mas ficou revoltada por não ouvir e não falar. Agora aceita ser surda e é partícipe com suas opiniões e comentários nas aulas e na escola.

O estudante Maicon não quis tentar escrever. Oralmente, suas respostas foram: *Sou Maicon, moro na aldeia, moro com a família, eu sou Índio, sou surdo. 11 anos. Menino.* Quando as perguntas foram para a colega, Tainara, Maicon ficou olhando e praticamente repetiu o que ela dizia, mas, para confirmar se ele tinha entendido, fiz para ele, em sinais, “Sou menina, tenho 11 anos” Maicon riu dizendo “Não, sou menino e igual Tainara 11 anos.” Estas são algumas situações de sala de aula, que fazem acreditar na escola, na LSB e na própria razão de viver.

Maicon é menino de poucas palavras. Às vezes se isola, é arredio com os acontecimentos, finge em sala de aula não estar interessado nas explicações, porém percebe-se que ele está atento e não demonstra. Na triagem inicial, em 2003, apresentava diagnóstico de deficiência mental. Era incomunicável com os estranhos. Escondia-se embaixo das camas, no mato, atrás da mãe. Começou a vir à aula com muita resistência e era difícil ele permanecer na sala. Atualmente, o estudante já está melhor, mas ainda falta ele se expor mais, participar, querer aprender e acreditar em si mesmo para escrever, ler, fazer as atividades propostas. É um estudante que faz pensar e rever estratégias visando a obter seu maior envolvimento.

Depois foi a vez do estudante Juscelei, que tem apresentado muitos problemas na escola e na aldeia. Quando perguntado sobre ele ser surdo, desconversou, gesticulou com a mão sinalizando não, rindo e virando de costas para mim. Tentou-se estabelecer uma conversa com ele, revisando o nome, o sinal, onde mora, quem mora na casa dele, a escola, a professora Sonimara e esta pesquisadora como professora deles. Repetindo-se as perguntas: “Você é surdo?” Ele respondeu que sim. “Você é Índio Kaingang?” Ele respondeu que sim. Quando perguntado se ele era índio e surdo, Juscelei maravilhosamente nos surpreendeu: sinalizou surdo com os dedos indicador e o médio em cima da orelha e em seguida os mesmos dedos tremulando em frente à boca, significando Kaingang. Esse momento foi, de fato, mágico! Nascia assim o sinal de Surdo Kaingang.

Já disseram que aquele estudante difícil, aquele estudante que às vezes não dá a resposta que queremos, pode ser o estudante que mais nos surpreenderá e que fará com que continuemos a nos dedicar a nossa profissão - ser professora.

Os estudantes Silvana e Amarildo, cujos depoimentos estão citados na representação na turma de 6ª série, assumem-se como surdos e demonstram satisfação por usar a LSB e os SKA em sala de aula.

A Estudante Marcione está afastada da turma desde junho de 2007, pois a família mudou de residência e comunidade. A menina estuda em outra escola indígena, junto com os ouvintes, pois nessa escola não há o número de estudantes surdos (04) exigidos, segundo a proposta do Estado de SC, para abrir a turma.

Na aldeia há alguns surdos adultos, com os quais conversamos, para saber como se sentem sendo surdos. Nos relatos, um senhor disse que gosta muito de morar lá na aldeia, reconhece que é Índio e Surdo, mas que não quer estudar e aprender LSB.

Outra surda adulta foi a senhora já citada anteriormente, cuja entrevista foi feita com a cunhada. Ela não demonstra ter noção de tempo e lugar. Sinaliza que anda, anda, vai. Mostra o mato, as casas. Enfim, não sabe. Percebe-se tristeza no olhar e no seu jeito de ser. Mesmo sorrindo ela aparenta ser infeliz, abandonada.

Refletindo sobre o que vimos, ouvimos e acompanhamos no processo de escolarização de estudantes e não-estudantes, mas surdos e índios, a análise confirma que sem a LSB na vida deles, não seria possível esse olhar dos ouvintes. O olhar que olha e vê. Vê o surdo Kaingang, a Língua de sinais como sendo uma forma de comunicar e aprender com as mãos. Respeita o surdo porque ele vai à aula, aprende, é inteligente. Não o vê como “Mudo”, ou o deficiente mental e também aquele que não consegue “se virar sozinho” na vida. Os surdos ainda são vistos como pessoas especiais, mas não na conotação de deficiente; parece ser num gesto carinhoso e de diferenciação sim, mas o diferente devido à LSB, assim como se refere ao “especial” pela Língua.

6.3 PROJETO DE DOCÊNCIA “MINHA IDENTIDADE?”

[...] nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’, [...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no ‘além’: um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem - aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 2005, p. 19).

Iniciou-se a coleta de dados para a pesquisa através de observações semanais. Devido à complexidade do contexto, para conhecer a cultura e os sinais desses estudantes, optou-se por atuar na docência. Para isso, estaria durante 40 horas semanais na escola, junto com os estudantes, interagindo e observando os sinais da comunicação. Ao mesmo tempo, continuaria instigando, provocando reflexões através dos conteúdos trabalhados em sala de aula na turma com Ensino em LIBRAS e na compreensão e interpretação, nas aulas da 6ª série, com os dois surdos maiores. Outra razão para assumir a regência de classe, foi o fato de a própria pesquisadora estar em processo de estágio probatório no exercício de efetivação na esfera estadual, como professora concursada.

Assim, foi necessário realizar a troca interna, entre escolas, na Secretaria Regional de Xanxerê, com a professora Sonimara da Silva, professora Bilíngüe da EIEB Cacique Vanhkre. A professora trabalhou durante estes meses na escola onde a pesquisadora é efetiva, EEB Joaquim Nabuco, ocupando o seu lugar nas turmas, pois, do contrário, não haveria tempo suficiente para acompanhar a turma de surdos no contexto e processo da pesquisa.

Outra razão para o exercício da docência foram as observações realizadas em 2006 e 2007, nas visitas à escola e às famílias e na festa do dia do Índio em 19/04/07, quando fatos observados fizeram compreender que era preciso estar na aldeia e na escola para apreender e registrar os sinais. A participação na festa do dia do Índio foi imprescindível para conhecer as atitudes dos estudantes. Percebeu-se que somente um dos educandos assumia, naquele dia, que era surdo; os demais evitavam se aproximar de outros surdos e das professoras que eram fluentes na LSB. Partindo dessa observação, era possível entender que esse dia para eles era o “dia do Índio” e não o “dia do surdo”, já que eles estavam confusos, em suas Identidades.

Pela duplicidade de identidades – ora surdos, ora índios – e pelas línguas envolvidas no processo de aprendizagem – LSB, os sinais próprios do Kaingang e o Português (ambos falados e escritos) –, assumir a docência com esses estudantes era fundamental. Estaria com eles e faria os registros dos sinais, nos momentos exatos de criação e fluência, além de ter a oportunidade de trabalhar conceitos e conteúdos sobre a Identidade.

Não é somente a língua que muda ou o modo de vestir, mas também uma forma de rever nossas leituras, às vezes tão estabelecidas e legitimadas (ou por muitas vezes não) pelo contexto que vivemos (MARINHO, 2007)

Algumas reflexões foram feitas sobre Identidade. Por solicitação da escola e atendendo ao PPP, haveria uma Feira Interdisciplinar e anual na instituição; em que todos os professores atuam sob a forma de projetos. Estando na função de professora da turma, agora professora da escola, tinha a incumbência de organizar e desenvolver um projeto, para apresentar na feira.

Elaborou-se um projeto com o tema “Minha Identidade?”, o qual foi sendo desenvolvido com a turma na escola diariamente, por três meses (maio, junho e julho), com a participação direta da professora. Nos meses seguintes, a professora Bilíngüe e o professor surdo continuaram a desenvolver este projeto na turma.

No decorrer da pesquisa e no exercício da docência, percebeu-se que um professor surdo nesse meio seria uma referência para os surdos Kaingang, principalmente para os meninos. Na escola, assim como na aldeia, a figura masculina apresenta-se como destaque no que diz respeito às decisões, ao número de representantes homens nas lideranças e na docência. Os estudantes já tiveram contato com surdos instrutores, nos outros anos. Duas vezes por semana, instrutores vinham à escola para trabalhar no ensino da LSB. Até então, tinham vindo instrutoras, mulheres surdas. Agora eles tinham a possibilidade de ter um instrutor homem.

Um novo projeto foi elaborado e enviado à Secretaria Regional, que liberou a contratação. Em julho de 2007 foi contratado um professor surdo, que atua com os estudantes, junto com a professora Bilíngüe Sonimara.

O segundo momento da pesquisa compreendeu os meses de agosto, setembro e outubro. Foi possível observar de fora e registrar as falas de quem agora estava atuando na turma. Os educandos tinham um homem como “modelo”: ele era surdo, era professor e essa referência, tanto como profissional quanto na identificação masculina, era importante para eles.

Havia um trabalho a desenvolver na escola, como docente e como pesquisadora. Professora da turma e da escola, começaria por aplicar o projeto com os estudantes. O tema: “Minha Identidade?”, possibilitava o processo de ir e vir. O tema era proposto em forma de pergunta, a princípio simples no modo de ver, mas profunda no aplicar e no aceitar as identidades.

Intensificou-se o trabalho com os estudantes, na tarefa árdua de identificação, algumas vezes com avanços, outras com recuos. Os estudantes continuavam assumindo sua identidade de surdos no espaço escolar, mais precisamente na sala de aula. Aspirava-se ver

em mais espaços esta identificação. Aos poucos, eles reconheceram o *tema* como a pergunta do projeto: “Minha Identidade?”. Sinalizava-se de diversas formas, explicando: Identidade documento? Identidade como se eu estivesse me olhando num espelho? Quem sou eu? Identidade de quem nasce na aldeia? Um(a) índio(a)? Identidade de ser surdo? Menino ou Menina? Enfim, esses contextos, quando trabalhados, adquirem tamanha grandeza para a aprendizagem que até fica difícil explicar.

O tema permitiu a investigação e o resgate da vida dos estudantes e de todas as relações em que estão envolvidos. Aliás, não somente a vida dos estudantes, mas também a nossa própria vida e identidades (mulher, mãe, professora, pesquisadora, intérprete, filha, sogra e outras).

O descobrir-se e descobrir o outro não é tão simples assim. Como Bhabha mostra, há um novo que negocia, traduz e localiza contextos constantemente sendo modificados pela presença do outro. Esse outro pode estar invisível no lugar a partir do qual olhamos nossa prática artística, mas talvez seja necessário (e isso se faz no tempo constante, portanto, não se finda) torná-lo visível, ou seja, revisitar as ideologias que permeiam nossos meios de convívio. Bhabha (2005) afirma que

O direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre a vida dos que estão em minoria (p.21).

Estávamos naquele espaço construindo nossa identidade. Este que até o momento não era o meu espaço, já que eu tinha minha agência em outro contexto e agora me agenciava a eles. Muita dúvida tinha estado nesse espaço. Bhabha (2005) coloca que, na passagem de entre-lugares ou interstícios, abre-se “a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (p. 22).

Os Entre-Lugares são os espaços da identidade, ainda que metonímicos, em que Bhabha (2005) fala do Negro. Nessa pesquisa, fala-se do Índio e do Não-Índio, pois é assim que são chamados na aldeia. Nosso espaço na escola também foi negociado: em alguns momentos foi possível haver negociação, em outros ela foi impedida. O Entre-Lugares, esse terceiro espaço, constituiu-se de momentos de interação e possibilidade de conviver e aprender outra cultura.

O projeto sobre identidade é resultado de observações com a turma de surdos Kaingang, na E.I.E.B. Cacique Vanhkre, situada na aldeia dos Kaingang, nas terras Indígenas do interior do município de Ipuacu.

Foram três anos e meio de acompanhamento da turma, com discussões e reflexões com a professora regente, Sonimara da Silva e com os pais dos estudantes. Com o projeto de pesquisa, concluiu-se que os estudantes precisavam rever questões sobre identidade e se assumir no contexto de Surdos/Índios. Era preciso levar em consideração as atitudes desses estudantes quanto a ser ou não ser surdos, índios Kaingang, usar LSB ou usar os sinais deles, aprender a escrever Português ou Kaingang ou ambas as línguas. Era prioridade trabalhar mais diretamente com os estudantes, decifrando conceitos, refletindo sobre os conteúdos escolares e observando como aconteceria o processo de identificação.

Eis o tema: Minha Identidade? Em forma de pergunta para questioná-los e problematizar: quem são eles nesse universo de índios surdos, de crianças, de jovens e adultos? Eles como pessoas, na família, na aldeia, na cidade, na região, no estado, no Brasil e no mundo.

Traçaram-se os objetivos e planejaram-se as atividades de ensino e aprendizagem de forma aberta e flexível; estratégias foram pensadas para atingir os objetivos, usando instrumentos facilitadores de exploração visual e com praticidade para garantir o envolvimento dos estudantes, por completo, numa construção coletiva e com avaliação constante. Esse projeto de docência pretendia estar o tempo todo com o olhar voltado aos sinais que emergiam. Os registros só seriam feitos após compreensão e reflexão com os sujeitos.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- - Promover a reflexão sobre a Identidade de cada estudante, na escola, na família e na aldeia, observando os sinais utilizados por eles no contexto.

Objetivos Específicos:

- - Identificar-se individualmente;
- - Resgatar a história na família;
- - Levantar representações na escola;
- - Conhecer e explorar o lugar onde vivem.

Atividades de Aprendizagem

Identificação Pessoal:

- Apresentação pessoal-dialogada-gesticulada em círculo.
- Apresentação pessoal escrita no quadro.
- Recortes significativos de revistas.
- De que gosto e não gosto.
- Montagem de um painel.
- Desenho de minha identificação.
- Palavras que me identificam.
- Produção de um texto pessoal.
- Características - medida, peso, cor e altura - de cada estudante.
- Nossas famílias, quem são?
- Fazer o documento de identidade de cada estudante.
- Pesquisar o documento de origem de cada um: certidão de nascimento e certidão indígena.
- Refazer o exame de audiometria na fonoaudióloga.
- Encaminhar carteirinhas de Passe Livre para surdos.
- Trabalhar o corpo humano, como conteúdo e identificação pessoal.

Identificação na Escola:

- A escola em nossas vidas. Dialogar e discutir sobre há quanto tempo estão na escola.
- Resgate de fotos e registros sobre a escola e sobre a turma em LIBRAS.
- A função das pessoas na escola (direção, secretaria, professores, estudantes, serventes e merendeiros).
- Quantas pessoas estão na escola?
- Elaborar gráfico.
- Produzir texto coletivo sobre a escola.
- Fotografar a escola e as pessoas em suas funções.
- Identificar quantos desses professores e funcionários são índios e quantos são os não-índios que trabalham na escola.

Identificação na Aldeia:

- Localizar, no mapa.
- Investigar a origem do nome do município.
- Estudar a história do povo Kaingang.
- Dramatizar a história, trazendo-a para as festas populares.
- Visitas na comunidade.
- Fotografar fatos importantes no cotidiano.
- Elencar costumes e tradições que o povo Kaingang ainda preserva.
- Participar da Feira Interdisciplinar na escola, trazendo os resultados das atividades desenvolvidas nesse projeto.

Estratégias Sugeridas Para Aplicação:

As atividades serão sugeridas de forma que possam envolver as demais disciplinas com outros professores. Os planos de aula envolverão todos, no mesmo tema: Minha Identidade? As disciplinas envolvidas, ministradas por outros professores, são: Educação Física, Artes e Kaingang. As demais disciplinas serão ministradas pela professora executora do projeto numa perspectiva interdisciplinar, isto é, os estudantes terão somente um caderno para todas as atividades e disciplinas.

As estratégias sugeridas serão construídas pouco a pouco com os próprios estudantes, numa avaliação contínua e com possibilidades de avançar e recuar nos conteúdos, dependendo do desempenho e interesse da turma. Há a intenção de realizar, na escola, um curso de fotografia em lata, em parceria com a casa da Cultura de Xanxerê, sendo que esse recurso será usado para fotografar o contexto do projeto (famílias, escola e os educandos, individualmente). Terão prioridade as atividades voltadas à exploração visual e confecção de cartazes, fotos, visitas, passeios, exploração de documentos, recortes, dramatização, confecção de artesanatos, atividades escritas de alguns conteúdos no caderno, em Português e Kaingang.

Recursos Utilizados:

A previsão de materiais, indicada neste primeiro momento, solicita materiais cotidianos da escola (lápiz, caderno, borracha), além de cartolina, revistas, jornais, livros de histórias, vídeos, máquina fotográfica, materiais para o artesanato, latas e outros.

Avaliação:

A avaliação é constante e voltada à interação com as atividades propostas, considerando a LSB e os novos sinais que surgem no decorrer das aulas e dos conteúdos. O olhar nesse projeto é para a criação do sinal no contexto e o seu registro. O Projeto visa trabalhar a Identidade e, nesse sentido, todos os esforços estão voltados para uma metodologia que contemple o encontro do grupo com suas múltiplas facetas: estudantes, surdos, índios Kaingang, além da questão de gênero e de classe.

Minha Presença como Docente nas Turmas e as Interações com as Atividades de Aprendizagem:

Iniciei o trabalho na EIEB Cacique Vanhkre numa segunda-feira. No período matutino, fiz a interpretação com a turma da 6ª série. Na aula de Artes, logo aconteceram os registros dos sinais, o que foi de muita relevância para a pesquisa e para meu entendimento sobre o artesanato na aldeia. No período vespertino, comecei a aplicar o projeto, mas os estudantes eram bastante tímidos e os objetivos não avançaram neste dia. Depois da minha apresentação, eles foram aos poucos participando e fazendo também a apresentação dos colegas mais tímidos. As atividades nesse dia surgiram das apresentações. Falei de mim, fiz algumas brincadeiras, contei a história da minha vida de forma que eles achassem graça – o sinal no meu rosto e como ele havia sido adquirido, algumas malandragens que fiz quando criança. Recortamos gravuras de coisas das quais gostávamos e outras de que não gostávamos, expusemos e explicamos um para o outro, colando em um cartaz grande. Muitas fotos foram feitas, fato que fez os estudantes gostarem muito e se apegarem mais à atividade.

O espaço físico da sala de aula era o mesmo para os dois turnos. A sala era ampla demais; por isso, já nesse primeiro dia solicitei uma menor à direção, que prontamente sugeriu a sala que já era utilizada pela turma há dois anos.

Na manhã seguinte, houve um intervalo em que começamos a mudar os materiais e a organizar a sala para o período da tarde. Quando os estudantes chegaram à tarde, já me ajudaram e, juntos, arrumamos tudo. Nessa tarefa meu olhar triplicava: ansiosa, eu *precisava* ver os sinais Kaingang.

Os demais estudantes da escola espiavam a nova sala e alguns perguntavam se era ali que estudavam os especiais. Nesse momento percebeu-se que era importante haver uma identificação na porta. Então, os estudantes desenharam as próprias mãos em uma folha grande, onde escrevemos “Turma Bilíngüe”.

Com o passar do tempo e das aulas, exploramos o máximo de cada um nas modalidades de desenho, escrita, recortes, textos coletivos e individuais. Na matemática e outras disciplinas, tentávamos fazer com que os conteúdos estivessem alinhados, traçados e ligados, objetivando sobretudo a compreensão do conceito, acima de qualquer atividade.

Após duas semanas de convívio com a turma, começamos a estudar o corpo humano, visto que na turma as idades eram bem díspares. De modo simples, no próprio corpo, foram identificando as partes e desenharam um ao outro no chão. No material concreto (esqueleto anatômico), os estudantes observaram melhor o corpo por dentro, reconhecendo partes e órgãos.

Um dos meninos estava em plena fase da adolescência e outro havia me dito um dia antes que ele fazia sair “agüinha do pênis”, referindo-se à masturbação. Precisava trabalhar sexo e sexualidade. Na aldeia, é natural casar-se cedo, tanto homens quanto mulheres.

Estudamos as partes do corpo, o que temos em cada parte, a função de cada órgão e chegamos aos órgãos genitais. Esperava que o grupo expusesse suas dúvidas e assim aproveitaria para esclarecer o assunto a partir da curiosidade deles.

Havia estudantes com oito anos, assim como tinha outros com dezesseis anos e que já transavam, o que complicava na hora de falar sobre o assunto. Com toda a turma, expliquei o básico sobre a reprodução, o namoro, as diferenças entre homem e mulher e sobre como o corpo vai se modificando. Os olhos dos estudantes brilhavam e *“se os olhos deles brilham, os nossos enquanto professores com certeza dilatam”* (grifo meu).

Na tarde seguinte, surgiu a oportunidade de os estudantes assistirem a um filme com as outras turmas. Aproveitei o momento para encaminhar os estudantes menores, solicitando que os outros ficassem mais um pouco na sala. Retomei aquela fala da “agüinha” e daí sim o assunto foi totalmente aberto e explicado em detalhes: gravidez, doenças, amor, prazer, casamento, sexo e masturbação. Como na aldeia é considerado normal casar com menos de 16 anos, muitas meninas são mães antes de completarem 15 anos. Também é considerado normal os meninos iniciarem a masturbação muito cedo, entre oito e onze anos e se exibirem aos outros meninos menores. A intenção era que eles entendessem um pouco mais sobre as modificações do corpo, a idade, a vida sexual, estudar antes de casar, porém essa visão era a da professora não-índia.

Prossiguiu-se nas atividades sobre o corpo nas identificações pessoais que o conteúdo favorecia, estudando sobre os sentidos, as sensações e a funcionalidade, assim como uma breve iniciação sobre o nosso cérebro, sempre com a preocupação de aproximar o

conteúdo do real e do visual. Nessa perspectiva, trabalhar os sentidos incluía estudar a audição, a orelha e o que cada estudante ouvia.

Essa identificação partiu do formato do rosto, dos olhos, cabeça, cabelos, pele, a boca, a língua, os dentes (quantidades e cuidados). Quanto mais esclarecimentos sobre os conteúdos, mais avançávamos na compreensão dos conceitos, o que os tornava muito interessantes. Estávamos trabalhando com o nosso corpo, com as nossas características. Em sala de aula era testado também o que se ouvia fora. Os estudantes novamente se deparavam com o não-ouvir, que trazia à tona o “ser surdo” e não o “olhar na surdez”, importante para o reconhecimento e a identificação que se buscava.

Outro conteúdo que propiciou vários conceitos foi o paladar. A boca com uma gama de possibilidades, entre elas o exercício da “fala”. Na turma há estudantes que falam, outros que nem balbuciam. A fala apareceu relacionada às funções da boca, por isso os estudantes tentavam pronunciar as palavras, assim como faziam nos testes de audição para entender o que cada um conseguia falar e ouvir. A boca foi estudada não somente como uma via para a fala, mas com um conjunto de funcionalidades. Quanto aos dentes, investigou-se a quantidade, os nomes, trocas e funções. Depois, a língua como órgão essencial à alimentação e sobrevivência, através do reconhecimento dos sabores: o doce, o salgado, o azedo.

As atividades continuaram com os demais sentidos: a sinestesia (sensação em uma parte do corpo, produzida pelo estímulo em outra parte), assim como tato, visão e olfato. Sempre atentando para o significado, não para a falta da audição e nem da fala, mas no que é próprio e no que é possível entender através de nossos sentidos.

Quando da atividade sobre a audição e o ouvir, olhamos o exame de audiometria de alguns e o BERA de outros. Também havia uma foto do dia em que eles foram à cidade de Xanxerê fazer esses exames para o ingresso nesta turma, em 2003 e 2004. Buscava-se em todos os momentos a “identificação” e nesse momento o olhar era outro para os estudantes e para a pesquisadora.

Trabalhou-se durante muitos dias com estes conteúdos, que favoreciam ações para explorações significativas dos conceitos. Foi assim com o tato e outros sentidos.

Partindo do alfabeto, foi trabalhada a seqüência padronizada das letras, tanto no português como em LSB. Os nomes dos estudantes escritos com as letras do alfabeto e o que eles haviam apontado para os gostos de cada um. Sendo assim, o “A-a” não era só sinal gráfico, mas era em LSB, em Kaingang e era a letra inicial das palavras que eles tinham escolhido: aldeia, água, amor e árvore. Também era necessário reconhecer que a letra ‘a’ não

começava as mesmas palavras no Kaingang e no Português. Assim, faziam-se atividades visuais com essas palavras, que foram sendo discutidas e significadas pelo grupo. Apresentada a palavra *água*, eles imediatamente mencionavam *rio*, *nadar*, *brincar*, *lavar*. Mais raramente *beber*, *tomar*, *fazer comida*, *lavar casa*. O mesmo foi feito com todas as demais palavras.

Os conteúdos foram desenvolvidos a partir das palavras escolhidas por eles e direcionadas por mim. A letra “n”, por exemplo, foi relacionada à palavra *número*, então trabalhamos os números, medidas, idades, pesos. Com o “f” (família, fogo, festa), identificou-se cada pessoa da família (avó, avô, mãe, pai, filhos, tios, irmãos mais velhos, mais novos, nenê).

Os objetivos traçados no projeto e a observação dos sinais continuavam sempre presentes nestas atividades e assim foi sendo desenvolvido o projeto “Minha Identidade”? As palavras no contexto – o “i” de *Identidade*, *idade*, *Índio*, *irmão* – ligavam-se à vida de cada um e às relações que estabelecemos com as pessoas.

Todas as palavras trabalhadas foram expostas no dia da Feira Interdisciplinar na escola, com a exposição de fotos e as línguas em que elas são escritas e entendidas, visualmente. Este projeto também será exposto no dia da defesa deste trabalho, na UFSC, no *hall* de entrada do auditório do CED.

A proposta de docência na turma com Ensino em LIBRAS estava focada na Identidade, que abrange a identificação pessoal, escolar e na aldeia. Muitos dos conteúdos já haviam sido desenvolvidos com a professora-regente, mas nosso projeto talvez tivesse um outro enfoque, visto que exigia a participação deles como sujeitos.

Assim como no momento do segundo exame de diagnóstico de surdez, quando eles sabiam o que e para que estavam fazendo, também frente aos conteúdos a participação agora se dava com *consciência*.

No início da escolarização, o grupo estava conhecendo e aprendendo muita coisa, tudo ao mesmo tempo: socialização, LSB, os amigos, a escola e outros. Agora era diferente, pois já tinham todos estes conceitos assimilados e então podiam concretizá-los, tornando-os ações, em atitudes da vida diária.

O que tratávamos e almejávamos era essa nova compreensão de um eu, que não é somente um *eu sozinho*, mas um *eu e o outro*. É o eu e outros em mim mesmo. Foi vislumbrando possibilidades e descobertas de identificação que o projeto foi aplicado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Onde se traça a linha divisória entre as Línguas? Entre as culturas? Entre as disciplinas? Entre os povos? (BHABHA, 2005, p.97).

Chegar a essa fase na apresentação da pesquisa, sob a forma da dissertação, não foi tarefa fácil. Porém, difícil também foi finalizar a pesquisa de campo, visto que a pesquisadora estava envolvida com o contexto escolar, com os estudantes e a comunidade local.

Esta pesquisa chega aos registros finais com alguns questionamentos considerados naturais, porque se trata da Língua como identificação de uma população que é minoria. Os sinais Kaingang registrados e apresentados trouxeram a possibilidade de discutir e analisar a influência cultural, além de entrar em contatos com sinais diferentes e outros que são entrelaçados com a LSB.

Os sinais Kaingang na aldeia – SKA, como ficou sendo chamado – remetem o olhar para quem sinaliza: os surdos; porém, a história que antecede a escolarização destes estudantes aponta para o fracasso escolar e pessoal, o surdo visto como “Mudo”, deficiente, excluído digno de cuidados. A LSB trouxe a possibilidade de uma comunicação estruturada, de uma Língua e de uma identidade.

Acredita-se que esta nova Identidade ficará para sempre, a do novo filho, já que agora os estudantes surdos têm outra lógica de representação na escola e na aldeia. Pela lógica apontada nas entrevistas e questionários; os surdos são *especiais*. Já não são considerados mudos, eles falam uma Língua que não é a oral, mas é por sinais, é com as mãos.

“Finalizamos” partindo da premissa que guiou o nosso olhar – a cultura, durante esta trajetória de vivências, de docente e de pesquisadora como alguém que acredita nas possibilidades dependendo das oportunidades. Além de levantar e investigar o problema, era importante olhar também para o que sinalizavam e seus significados: “Que elementos culturais constituem a identidade dos surdos Kaingang e em que contexto os sinais lingüísticos de comunicação dos surdos se legitimam e se entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira?”

Os sinais, mais que um jeito de expressar, são o próprio jeito de ser. Como sinalizar o nenê embalado no colo, como na LSB, se na aldeia poucos embalam nenê deste modo? E ainda, por que sinalizar banho, como na LSB, em pé, embaixo de chuveiro? Na aldeia, o banho é tomado no rio, na fonte, no tanque, na sanga. Neste sinalizar está a legitimidade dos sinais Kaingang que procurávamos, no espaço de vivência e relevância para eles.

A análise, no decorrer da pesquisa, direcionava a lente para mais longe, envolvendo o contexto. Se o sinal trazido para a escola por estudantes surdos é percebido e aceito pelos demais, tornando-se parte do vocabulário dos surdos, então, o que sinalizam faz sentido e tem proeminência nesta aldeia. Como entrelaçam com a LSB? Sinalizam com uma forma de comunicação gestual, visual e cultural, importante para a aprendizagem e a identificação pessoal/cultural. Hoje, os surdos Kaingang estão num processo de criação de sinais.

No primeiro momento, sinalizavam para estabelecer comunicação com seus familiares; em seguida, tiveram acesso à LSB, uma Língua reconhecida, estruturada gramaticalmente. A LSB deu o sentido à comunicação que então servia apenas para entender e ser entendido. Ancorados na LSB, conseguiram se entender e compreender os conceitos básicos nos conteúdos trabalhados com a LSB como L1. A seguir, partindo dessa relação dos sinais deles com a LSB, foram criando outros sinais indispensáveis ao seu contexto.

A fase de aprendizagem acompanhada foi um processo magnífico, porque houve a interação e conversação fazendo o entrelaçamento da LSB com o SKA. A comunicação dos sinais foi compreendida, a ponto de gerar ‘ressignificações’ para os sinais, como os que envolvem gênero e classificação. Observamos que há o uso considerável dos Classificadores (CL, na LSB), talvez devido a estas construções de sinais na aldeia, na lida com a Língua que os faz sujeitos identificados como surdos Kaingang.

Uma questão que agora surge é se os sinais Kaingang (SKA) têm futuro como Língua ou se a tendência é desaparecer, devido ao contato destes surdos com outros, fluentes na LSB. Pode-se dizer que o SKA tem futuro como um outro jeito de sinalizar, entrelaçado com a LSB. Não existe um estudo da Lingüística sobre a estrutura destes sinais como Língua; o que existe é a fluência e a funcionalidade deles na aldeia. Talvez o SKA possa ser estudado por pesquisadores da área da Lingüística e outros, numa análise mais detalhada da Língua Kaingang, levando em conta também a possibilidade de haver sinais com empréstimos da

Língua Oral Kaingang. A pesquisa apresentada nesta dissertação é o marco inicial nos registros dos sinais destes surdos indígenas.

Considera-se que os objetivos propostos foram atingidos; tanto os explícitos no projeto de pesquisa, quanto os implícitos. Para a concretização destes últimos, ainda que não registrados no trabalho, houve a mesma determinação e empenho que para os demais. Um destes objetivos representava um grande desafio: o de deixar registrado, na história da educação de surdos de SC e do Brasil, o fato de que, na região Oeste de SC, no sul do Brasil, existem surdos Kaingang os quais utilizam a LSB e ainda têm sinais próprios da aldeia, que ora conseguem ressignificar, criando novos sinais.

Algumas perspectivas pessoais também se realizaram: estar numa Universidade Federal, estudar numa Linha de Pesquisa em que se discutisse e tivesse contato com surdos adultos, acadêmicos (os colegas surdos da turma 2006), além de ter como co-orientadora Gladis Perlin, a professora Ronice Quadros, Marianne entre outros, que até a entrada para o mestrado eram consideradas “mitos” “utopias”.

Nesta introspecção inclui-se a pessoa do professor-pesquisador. Paulo Freire, na sua descrição de escola, fala deste espaço onde tudo acontece, pois é o lugar de gente, e gente faz histórias e constrói narrativas.

A Escola

Escola é...

O lugar onde se faz amigos,

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

Gente que trabalha, que estuda,

Que se alegra e se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

O estudante é gente,

Cada funcionário é gente.

A escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir

Que não tem amizade a ninguém,

Nada de ser o tijolo que forma a parede,

Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

*É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, e se amarrar nela!
 Ora, é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos educar-se,
 Ser feliz.*

Paulo Freire (2007)

A pesquisa proporcionou esta experiência de atuação numa escola indígena, podendo perceber e vivenciar muitas situações antes inimagináveis, como a de uma formação na qual foi possível conhecer outras teorias e compreender o conceito de Interculturalidade, através do Professor Orientador Reinaldo M. Fleuri. Apaixonar-se pela pessoa deste ser humano que consegue ser coerente vivendo no mundo globalizado, ter a chance de estar junto dele e tentar assimilar um pouco desta sabedoria.

Sabedoria foi o que também encontrei nos professores com quem tive contato nas demais disciplinas, assim como nas leituras de Homi Bhabha, ao conhecer um pouco da teoria do pós-colonial. E recebi a compreensão e dedicação de todos os que atenderam a meu pedido para compor a banca.

Foi fundamental poder contar com muitos amigos nesta trajetória, seja por me ajudarem na metodologia e revisão dos textos, seja por estarem presentes e indispensáveis, como Sonimara da Silva, os amigos do grupo Mover e demais professores das escolas por onde passei.

Concluir a dissertação foi uma vitória, não somente para a minha pessoa e nem por um título de Mestre, mas também por todos os que aqui do interior do estado de SC não conseguem continuar estudando. Também foi a vitória de todos que torceram por mim e acreditaram: meus amigos, professores, meus familiares todos e principalmente a minha mãe, professora aposentada que tantas vezes sofreu por eu não ter estudado na minha juventude.

Só tenho a acrescentar que finalizo com muita alegria e orgulho por cumprir com esta meta estabelecida. Obrigada a todos!

La Solidaridad no se agradece

Se retribuye

(Anistia Internacional)

REFERÊNCIAS

AMARILDO. **Questionário aplicado na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre**. Aldeia Sede de Ipuauçu, Ipuauçu, Santa Catarina, set.2007. (registro escrito)

AZIBEIRO, Nadir E. **A educação intercultural e a possibilidade da desconstrução da subalternidade**. Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/html/Nadir_livroTelmo.htm> Acessado em jan. 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 3. ed., Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BORBA, Telemaco. **Actualidade indígena**. Curitiba: Paranaense, 1908. (Disponível em: <<http://www.orbitfiles.com/download/id2423613788.html>>)

CACIQUE atual. **Entrevista concedida na Aldeia Sede Ipuauçu**. Ipuauçu, Santa Catarina 14/09/2007. (Depoimento Oral).

CALDAS, Aline de; RIBEIRO, Dyala; SANTANA, Gisane. Lecturas. **Perspectivas regionales**. ano 2, n. 8, Argentina, 2004. Disponível em: <<http://www.imagine.com.ar/perspectiva>> Acesso em out. 2007.

CAPITÃO Sede. **Entrevista concedida na Aldeia Sede Ipuauçu**. Ipuauçu, Santa Catarina 10/10/2007. (Depoimento Oral).

COSTA, Vorraber Marisa (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. S.L: DP&A, 2002.

ÉLISON. **Questionário aplicado Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre**. Aldeia Sede de Ipuauçu, Ipuauçu, Santa Catarina, set.2007. (registro escrito).

ENCICLOPÉDIA povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/kaingang/cosmo.shtm>> , Acesso em: junho 2007.

FAMÍLIA de Amarildo. **Entrevista concedida na Aldeia Sede Ipuauçu**. Ipuauçu, Santa Catarina, junho.2007. (Oral registrado pela pesquisadora).

FAMÍLIA de Kaue **Entrevista concedida na Aldeia Sede Ipuauçu**. Ipuauçu, Santa Catarina, set.2007. (Oral registrado pela pesquisadora).

FAMÍLIA de Maicon. **Entrevista concedida na Aldeia Sede Ipuauçu**. Ipuauçu, Santa Catarina, nov...2007. (Oral registrado pela pesquisadora).

FAMÍLIA de Jucelei. **Entrevista concedida na Aldeia Sede Ipuauçu**. Ipuauçu, Santa Catarina, junho 2007. (Oral registrado pela pesquisadora).

FAMÍLIA de Tainara. **Entrevista concedida na Aldeia Sede Ipuauçu**. Ipuauçu, Santa Catarina. Out. 2007. (Oral registrado pela pesquisadora).

FERREIRA, Manuel. Literaturas africanas de expressão portuguesa – II. **Biblioteca Brebe**, v. 7, Portugal: Instituto de Cultura Portuguesa, 1977.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: UFSC, 1998.

_____. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; FANTIN, Maristela (Orgs.). **Culturas em relação**. Florianópolis: UFSC, 1998.

_____; SOUZA, Maria Izabel P. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. Florianópolis: UFSC, 2003.

FREIRE, Paulo. **A escola**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>> Acesso em: 23 nov. 2007.

FREIRE, Paulo; HORTON Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: PERLIN, G. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

IPUAÇU. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. Ipuaçú, Estado de Santa Catarina, 2007.

KAUE. **Texto feito em sala de aula na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre**. Aldeia Sede de Ipuaçú, Ipuaçú, Santa Catarina, julho.2007. (registro escrito).

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense. 2000.

LSB VÍDEO. Disponível em: <http://www.lsbvideo.com.br/product_info.php?product>. Acesso em: 10 nov. 2007.

MARINHO, Nirvana. **Nem tudo são flores. 2004**. Disponível em: <<http://idanca.net/2005/05/24/nem-tudo-sao-flores/>> Acesso em: 08/10/2007.

MOTORISTA 1ª Linha. **Entrevista concedida no próprio ônibus na Aldeia sede Ipuaçú**. Ipuaçú, Santa Catarina, Set.2007. (Relato oral registrado pela pesquisadora)

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Antonio H. Urquiza. Sustentabilidade e educação escolar indígena. In: Congresso Internacional de Educação UNISINOS, 4, **ANAIS**. Porto Alegre: s.n., 2005.

NIMUENDAJÚ. **Apostila para encontros mensais com professores indígenas promovidos pela SDR – Xanxerê**, com fins de difundir o resgate histórico dos Kaingang. Xanxerê: s.n., 1986. (mimeo)

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Mitos e lendas Kaingáng: ouvir memórias contar histórias**. Santa Maria: Palloti, 2006.

OGLIARI, Eli Celso. **O passado presente: etnias e construção histórica em Ipuacuú.** Xanxerê: News Print, 2002.

OLIVEIRA, Jair A. **A pragmática em sala de aula.** São Paulo: s.n., 2005. Disponível em: <www.psicopedagogiaonline.com.br> Acesso em 2007.

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas.** Disponível em: <http://pastoraldosurdo.com/815/6801.html?*session*id*key*==*session*id*val*> Acessado em jan. 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In:* SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PORTAL MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/>> Acesso em: 21/11/2007.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira - estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. Por uma Pragmática Voltada à prática Lingüística. *In:* ZANDWAIS, Ana (Org.). **Relações entre pragmática e enunciação.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

REBOLLEDO, Nicanor Rosendiz. Bilingüismo e alteridade indígena. *In:* Colóquio na América Latina da Associação Internacional para projetos Intercultural UFSC, 1, **ANAIS**, Florianópolis: s.n., nov. 2006.

SANTA CATARINA. **Política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2004. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/>> Acesso em nov. 2007.

SILVA, Edna L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3 ed., Florianópolis: UFSC. 2001.

SILVANA. **Questionário aplicado na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre.** Aldeia Sede de Ipuacu, Ipuacu, Santa Catarina, set.2007.(registro escrito).

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *In:* ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas.** São Paulo: Boitempo, 2004.

TAINARA. **Texto feito em sala de aula na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre.** Aldeia Sede de Ipuacu, Ipuacu, Santa Catarina, julho 2007. (registro escrito)

VILELA, Barbosa Genivalda. **Histórico da educação do surdo no Brasil.** Disponível em: <http://www.fonoaudiologos.net>. Acesso em: 29 dez. 2007.

VIRGINIA, Maria. **Entrevista concedida no curso de capacitação.** Aldeia Sede Ipuacu. Ipuacu, Santa Catarina, julho 2007. (Depoimento Oral).

WIKIPEDIA. **Cainganges.** Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kaingang>> Acessado em out. 2007.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Um conto

“Pesquisador é mesmo curioso”

Dizem que todo pesquisador deve ser curioso, mas nem tanto! Convivendo e pesquisando numa aldeia Kaingang, na região oeste de Santa Catarina, estava curiosa para ver um enterro feito por este grupo aos seus entes queridos.

Passaram-se quase dois meses e nada. Até que um dia o esperado aconteceu e, junto com os estudantes da escola e mais professores, fomos nós para a cerimônia. Justo neste dia eu estava sem a minha máquina fotográfica; recorri à escola e, com a máquina emprestada em mãos, fomos para o local. Estranhei porque havia poucos estudantes na sala, mas assim mesmo nos dirigimos por um atalho para chegar ao cemitério.

Neste atalho fomos encontrando muitas coisas dignas de registro e fotografamos. Chegando ao cemitério, ficamos olhando uma cova e outra e logo identificamos um senhor preparando um túmulo que seria o do falecido. Aguardamos por ali, meus estudantes surdos vendo quem estava enterrado nas sepulturas e me explicando quem foi este, quem foi aquele, enquanto eu fazia fotos, aproveitando todos os sinais que eles me apresentavam.

Uma senhora entrou e logo me disse que ali estava enterrado o homem que puxava a festa do Kiki: “A senhora pode olhar as abelhas. Elas fizeram mel e estão junto com ele. Olha, o túmulo rachou e tem muitos favos de mel. Lá no Pinhal, em outro cemitério, está enterrada a mulher que acompanhava ele nas festas e também tem abelhas e mel. É porque eles faziam a frente da festa e usavam mel para adoçar a bebida.”

O cemitério tinha muito que bisbilhotar: um cacique enterrado que havia sido morto por uma emboscada, histórias de almas que aparecem, cruzes de troncos, covas com quatro ou cinco pessoas da mesma família enterradas, covas feitas todas com a cabeça virada para o lado em que o sol nasce e os pés para o poente. Assim aguardávamos.

Estávamos apreensivos pela chegada do senhor que havia falecido, já estávamos lá esperando há um bom tempo. Enfim, uma estudante surda avistou o cortejo que vinha a mais de três quilômetros e sinalizou, mostrando de onde vinha. Nosso objetivo era conhecer os sinais que os surdos Kaingang faziam com relação à morte, visando o contexto cultural da aldeia.

O cortejo foi se aproximando do cemitério: em frente, o carro funeral branco, logo em seguida outros carros e um caminhão vermelho, cheio de pessoas em cima, o qual se encostou em um barranco para que descessem e também já ficasse virado numa descida para a partida. Por último estavam os pais da estudante surda, montados numa moto.

O caixão foi retirado do carro por homens vestidos de verde e branco, camisetas do time da localidade, numa homenagem ao falecido amigo e patrocinador, que também era juiz de futebol. Eu não perdia os momentos e fotografava, mas com um pouco de receio, pois não havia pedido licença a ninguém da família.

O cortejo foi entrando e eu me afastei para pedir licença para fotografar. Fiquei um pouco longe do caixão e, meio sem jeito, perguntei a um rapaz onde estava a viúva. Atrás de mim, uma senhora mais velha me respondeu “Eu?” Perguntei: “Ah, a senhora é a viúva? Será que posso tirar umas fotos?” Ela só confirmou com a cabeça.

Neste momento, um filho que estava bem junto ao caixão, me chamava com a mão, dizendo: “A senhora tire foto aqui, pode tirar.” Aproximei-me e era visível o grau de embriaguez do filho. No caixão estava a bola de futebol em meio às pernas do senhor falecido, a bandeira do time cobria o restante do corpo.

Misturada às pessoas que se despediam e olhavam pela última vez, fui fazendo fotos. Nesta aproximação percebi que havia outros estudantes surdos e familiares no enterro. O senhor falecido era parente de três deles. Cumprimentei e contei que não sabia que eles estavam no velório. Eles justificaram a ausência em aula e explicaram que o morto era tio, primo, parente e fizeram o sinal com a mão na boca como se estivesse com o apito na boca.

Fotografei os estudantes e os sinais durante a explicação sobre o parentesco. Registrei algumas fotos do falecido meio de longe, procurando não focar o rosto e outros detalhes que o identificassem. Estava com receio em meio aos Kaingang, encabulada e me sentindo mal, pois era uma situação nova, constrangedora. Mas necessária.

A cerimônia foi simples, não houve reza e nem muita amarração na despedida. Fecharam o caixão e logo todos foram saindo depressa. O caminhão já roncava na estrada e todos rapidamente embarcavam; alguns até subiram com o caminhão andando. Eu fotografando tudo.

Confesso que achei diferente a maneira como saíam do local. Tão rápido! Partimos também do cemitério com algumas pessoas da aldeia, professores e estudantes em direção à escola. A mãe da estudante surda nos acompanhou e, durante a conversa, perguntei

se era sempre assim rápido um enterro. Ela respondeu que sim, pois eles têm um pouco de receio de cemitério, que não é lugar bom para ficar muito tempo.

Chegando à escola, entreguei a máquina para o técnico pedagógico que trabalha na secretaria. Fui para a sala organizar os estudantes e trabalhar sobre o assunto com eles. Discutimos sobre a morte, criamos um texto coletivo no quadro e então fomos olhar as fotos na secretaria.

Pensávamos que as fotos já estariam no computador, mas ainda estavam na máquina. Com medo de olhar, o técnico só apertava no botão para que eu olhasse. Qual foi o meu desespero: vi várias fotos – as do atalho até o cemitério, algumas dos estudantes – e olhei novamente. Soltei um grito: “Meu Deus! As fotos do morto não saíram!”

Asiram, 2007

ANEXOS

Anexo 01 - Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA – PROCESSOS INCLUSIVOS
MESTRANDA: MARISA FÁTIMA PADILHA GIROLETTI
ANO DE APLICAÇÃO: 2007

PREZADOS COLEGAS DE ESCOLA

As perguntas a seguir fazem parte da pesquisa de Mestrado da Professora Marisa. Peço a colaboração para responder a questão formulada. Não há necessidade de colocar o seu nome.

Obrigado!

* Como você entende a interculturalidade? É possível acontecer a interculturalidade na escola, na aldeia e em sua sala de aula? Exemplifique.

Anexo 02 - Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA – PROCESSOS INCLUSIVOS
MESTRANDA: MARISA FÁTIMA PADILHA GIROLETTI
ANO DE APLICAÇÃO: 2007

PREZADOS COLEGAS DE ESCOLA

A pergunta a seguir faz parte da pesquisa de Mestrado da Professora Marisa. Peço a colaboração para responder a questão formulada. Não há necessidade de colocar o seu nome.

Obrigado!

* O que você pensa e como vê o surdo Kaingang?

Anexo 03 - Termo de autorização de uso de imagem e de nomes próprios.

Eu,, abaixo assinado, autorizo, neste ato, Marisa Fátima Padilha Giroletti a utilizar minha imagem, assim como a imagem de meu filho(a), (ou cunhada, irmão e outro parentesco que possa existir. Nesta autorização inclui-se o uso dos nomes próprios dos filhos e parentes), na Pesquisa de Mestrado “A cultura surda Kaingang no Oeste de Santa Catarina: Olhares sobre a Língua de sinais”. Autorizo conseqüentemente sua utilização/veiculação gratuita em toda e qualquer exibição pública para divulgação do referido Curso de Mestrado.

Xanxerê,..... de de 2007.

Nome:

Endereço:

Telefone:

Identidade:

CPF:

Anexo 04 - Escola: espaço físico - o contexto

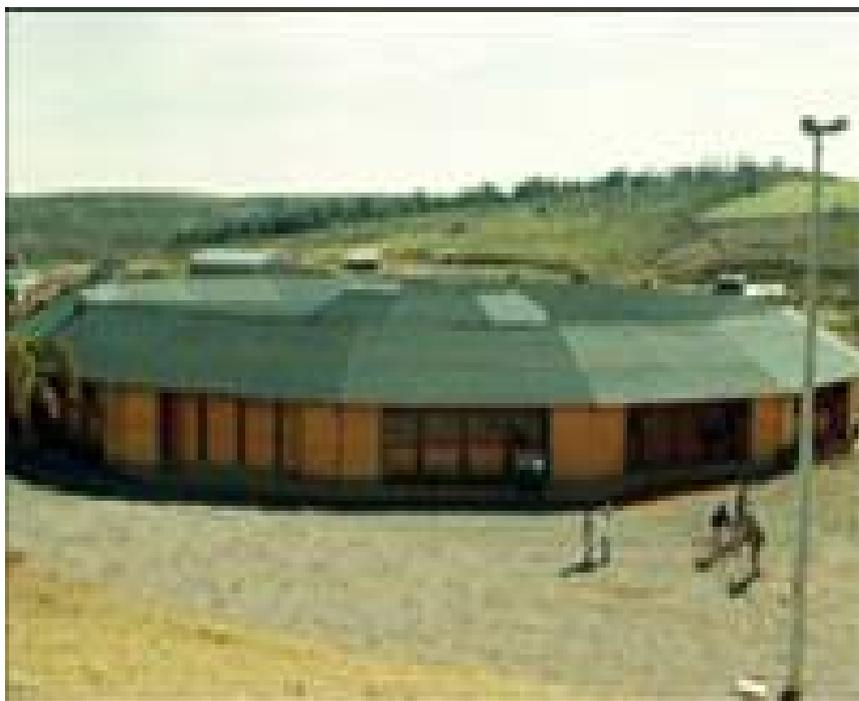
A placa abaixo, colocada quando da inauguração da escola em 1998, fica exposta em frente à secretaria e direção, na parte externa.



Placa de araucária identificando a escola.



O ginásio em forma de tatu - O Tatuão.



A escola em forma de oca.



O centro de artesanato em forma de cágado.

Fotos da escola e arredores do espaço escolar.



(01) Estudantes no dia do desafio, dentro do ginásio



(02) Professores e estudantes se aquecendo ao sol, às 07h30min, uma manhã muito fria. Junho de 2007



O dia em que o “tatu” ficou com a cara na geada.



O espaço de fazer artesanato, sem condições de aula, devido à geada.



O sol é o senhor do calor.

Difícil é chegar à escola hoje!



A grama próxima à escola.



Menina andando até a escola, de chinelos, na geada
Professor Getúlio e sua filha, no caminho até a escola

Como diz Paulo Freire (2003), [...] “o caminho se faz caminhando”.



A escada feita de tubos vai em direção aos portões da escola.

Professora Sonimara da Silva.

Paulo Freire explica que é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre este processo e que deixemos isto claro a quem nos vai ler.

Anexo 05 - A turma com ensino em LIBRAS



Assessoria FCEE em 2005.

Integradora Marisa e Instrutora Carla. Estudantes Silvana, Patrícia e Juliana, da FCEE. Estudantes Juscelei, Amarildo, Marcione, Maicon e Tainara.



A sala de aula, com Maicon escondido.



Amarildo, Tainara e Juscelei.



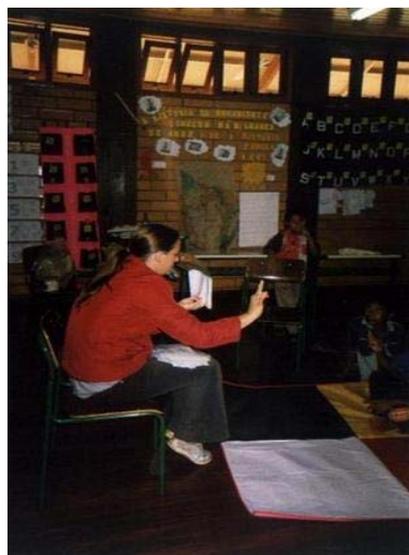
Instrutora Carla Cris Pasetti, nossa primeira instrutora de LIBRAS.



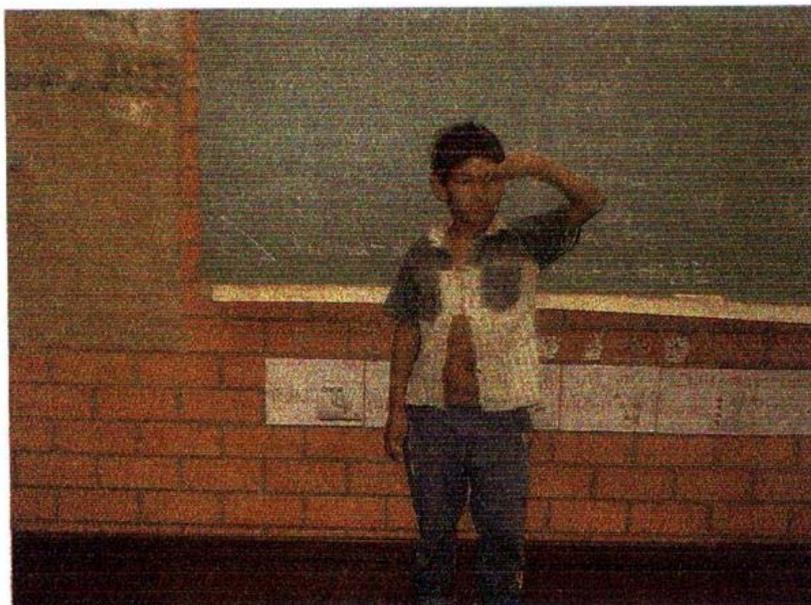
A INSTRUTORA CARLA TRABALHANDO
COM OS ALUNOS OS NOMES



Carla ensinando os nomes no alfabeto manual.

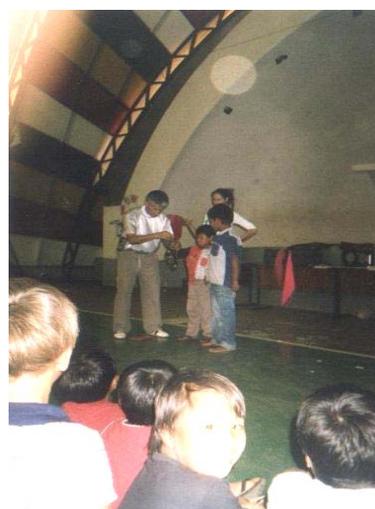


Carla mostrando no português os nomes dos estudantes e fazendo no alfabeto manual. Todos tinham que descobrir de quem era o nome.

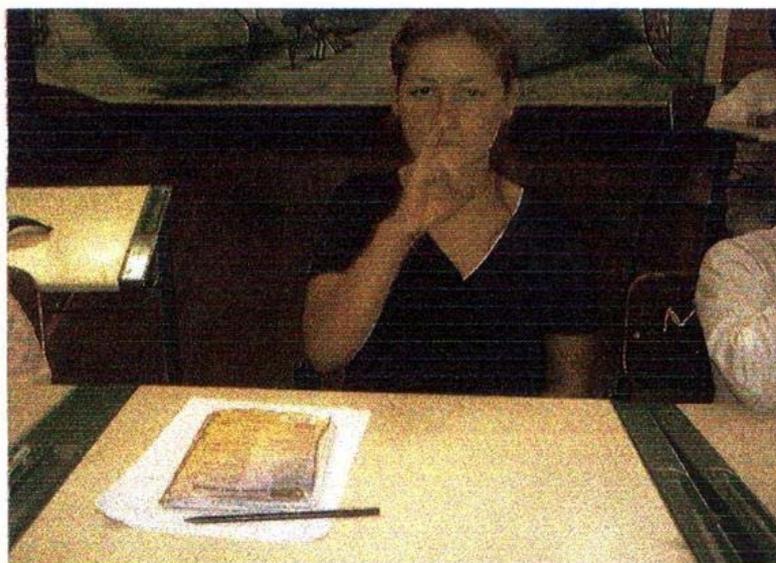


A MARILDO

Amarildo narrando sua história de vida



O mágico na escola, com os estudantes surdos participando da atividade (2005).



SILVANA TAMBÉM FAZENDO OI
MAS COM UMA EXPRESSÃO DE TRISTE

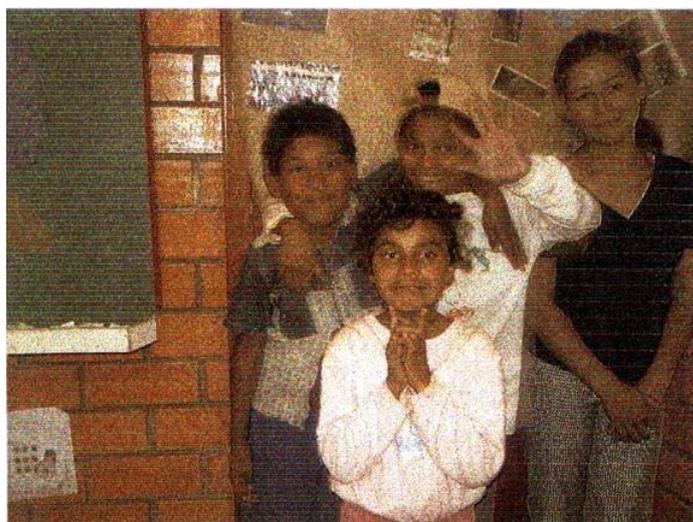
Silvana no início da aprendizagem da LSB (2004).



Professores: de Artes, Kaingang, Educação Física e Sonimara, no
curso, em 2004.



Tainara diz “oi” muito alegre, na sala de aula, em 2005.



ALGUNS DOS ALUNOS: NESTE DIA
FOI TRABALHADO A ÁGUA. E
CONSTRUÍRAM UM PAINEL. *Com uma gota
d'água.*

A turma na sala em 2005.



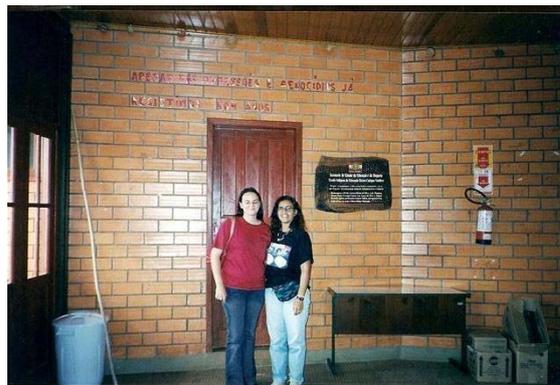
Professora Sonimara trabalhando o tema Constituição Familiar com fantoches, na turma em 2004.

Conhecemos o Uéslei Paterno, em 2005, e nunca mais o esquecemos (foto abaixo)

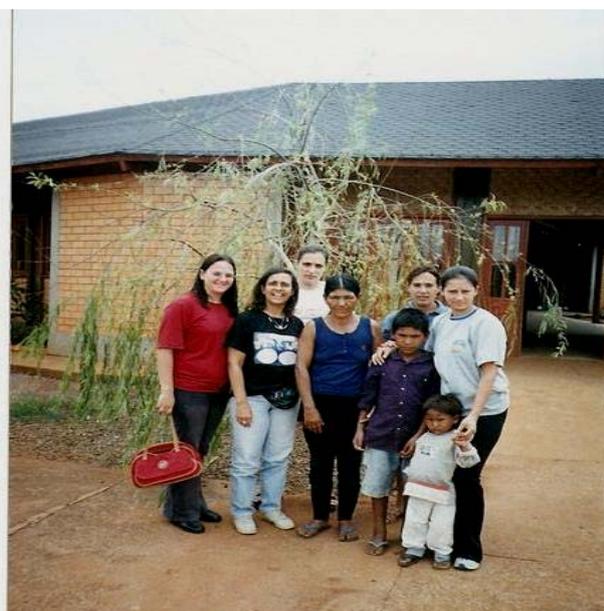


Professora Sonimara, com Uéslei Paterno, numa visita dele à escola. Estudantes Juscelei, Tainara e Maicon.

Foi a primeira vez que Maicon aceitou fazer uma atividade com uma pessoa diferente da professora Sonimara.



As fotos, registrando a visita de uma pessoa surda pesquisadora da UFSC, foram cedidas por Ana Regina Campello (2004): a profª. Maria Regina Rodrigues, Ana Regina Campello, Sonimara da Silva e a instrutora surda Carla Cris Pasetti, na sala de aula da Profª. Sonimara e no ambiente externo da escola, próximo à secretaria.



Defronte à EIEB Cacique Vanhkre: Carla, Ana Regina, Maria com seu filho Amarildo e a neta Aline, Sonimara, Maria Regina, e a Diretora Anisia Magistrali Belino. Essa foto foi cedida pela pesquisadora Ana Regina Campello, quando de sua visita à escola em 2004.

Nathalia (surda adulta) se divertiu muito com Instrutor Walter na assessoria. As atividades de interação e mediação com os estudantes basearam-se em desenhos e em histórias no visual.



Instrutor Walter, da FCEE, em assessoria na escola em 2005.



Professora Marisa, na época Integradora de Educação Especial e Diversidade, com Walter e Nathalia (2005).

Estudantes surdos na Turma com Ensino em LIBRAS: interessante é observar a desenvoltura do estudante Maicon, o brilho de sua presença (2007)



Kaue, Maicon, Tainara e a prof. Sonimara.



Maicon, prof. Giovani e Kaue, de costas.

Estudantes de diversas séries no pátio próximo à escola. Na frente está a professora Sonimara e os surdos (indicados pelo sinal branco).



Foto do dia de Gincana (outubro de 2007), na EIEB Cacique Vanhkre.



Preparando para plantar as ervas medicinais, no Espaço Seu Vicente.



Professora Marisa, Prof. Davi e estudantes da 6ª série, plantando as primeiras mudas de árvores e ervas.



Professoras Sonimara e Marisa, em uma casa próxima, escolhendo um tronco de árvore para levar até o espaço da escola, Sr. Vicente.



Em algumas visitas às famílias, havia crianças que gostaríamos de levar para casa.

Anexo 06 - A possibilidade de aprender viajando - Florianópolis 2006.

Os estudantes no aeroporto Hercílio Luz.



Tainara dentro do avião no aeroporto de Florianópolis.



Maicon no avião.



Amarildo e Felipe.



Sonimara e a estudante Silvana.



Este era o avião da TAM.



Este era o piloto.



Os estudantes e professores na praça – 2006.



O mar em Florianópolis.



Os estudantes na Van em que viajavam.

Anexo 07 - Nossas diferenças culturais



Cabelos curtos podem significar que a pessoa tem piolhos.
Todas as mulheres usam cabelos compridos.



Estudante Amarildo perguntando se a professora Marisa está com piolho, durante o primeiro dia de interpretação na turma da 6ª série.



Professora de matemática e estudantes na 6ª série.

O frio no lugar assusta a professora Marisa.



Marisa e professor Carlos (1ª série), na escola.

A matemática ensinada no pátio da escola



Contagem de pedrinhas - Estudantes da 1ª série.

Sair cedo, de carona, para ir trabalhar.



Professoras Marisa, Sonimara e Jurema à espera de uma carona, às 06h30min da manhã.

Pode ser uma no colo da outra.



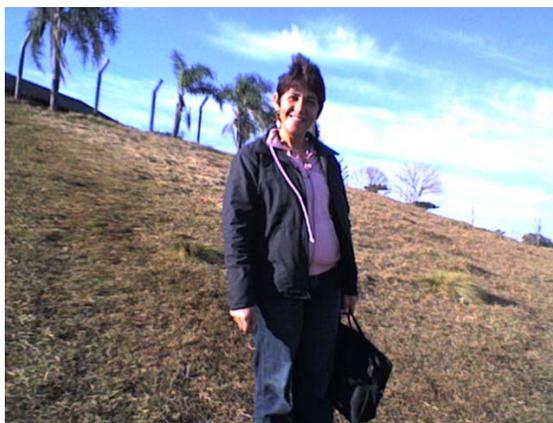
Professoras Marisa, Sonimara e Jurema na carona de um caminhão.

O grupo sempre junto [...]



Almoço na escola em dia de estudos. As mulheres discutem no intervalo do dia de estudo. Homens e mulheres sentam separadamente

Professora Marisa chegando à escola num dia de muito frio



A alegria que esta pesquisa proporcionou é visível no olhar.

Anexo 08 - Os brinquedos e brincadeiras na aldeia

A bicicleta é um dos brinquedos comprados, mas que poucas crianças conseguem ter.



Nesta família, há uma bicicleta para três irmãos.

Na segunda foto, a brincadeira é com a enxada fazendo estrada e piquetes para brincar com pedaços de madeira e pedras, como se fossem carros e animais.



A bicicleta está sem pneus, mas os amigos empurram e brincam da mesma forma.

Os balanços podem ser na árvore!



Professora Sonimara, estudantes e pais, no dia da feira na escola.

Basta um lugarzinho na sombra e uns amigos, que a gente se diverte!



Estudantes no espaço das brincadeiras na feira.

Eles também se divertem dançando.



Grupo de danças da escola.

A raquete para jogar a bola.





Estudante Kaue, mostrando o bastão que ele mesmo fez para jogar bola.

Gostamos mesmo é de nadar e brincar na água.



Irmão e primo do estudante Maicon, nadando no rio.



Maicon conta que os meninos estão nadando.



É divertido faltar à aula numa tarde de dezembro para nadar no rio.

No barro



Se faltar água, brinca-se no barro.

Nossa sala de aula é divertida



Maicon e Juscelei na sala de aula, em 2006.

Ensinando LIBRAS à colega ouvinte.



Juscelei e sua amiga ouvinte, na sala de aula.



Na força, a brincadeira é de quem pode mais. Maicon e Juscelei na sala de aula.



Amarildo, Kaue e Maicon, na sala de aula, em julho de 2007.

Anexo 09 - Encontro do Prof. Reinaldo M. Fleuri com os professores na escola, em outubro de 2007.



Professores assistindo à palestra do professor Fleuri.



Estudantes e pais na palestra (01) e professora Marisa, fazendo a abertura e apresentação do professor Fleuri ao grupo presente (02).



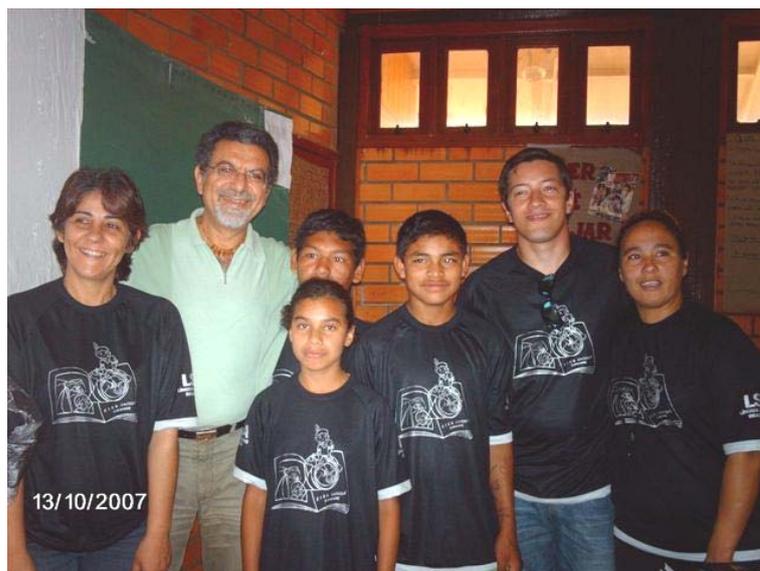
A abertura com o Hino Nacional em três línguas: LSB, Kaingang e Português.



Surdos Professores de Xanxerê na palestra (01).



Professor Fleuri recebendo uma camiseta da estudante Tainara (02).



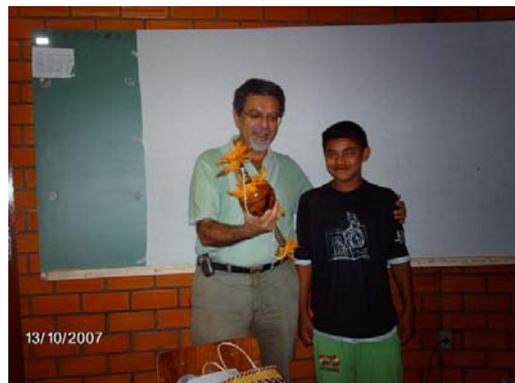
Parte do grupo de surdos e professores Marisa, Sonimara e Giovani, com Fleuri.



Apresentação de uma dança pelos estudantes, no intervalo da palestra.



Fleuri trouxe seus livros para trocar por outros livros e artesanatos da aldeia.



O bebê da professora Cíntia presenteia com um colar.



Professoras italianas também presenteiam com uma cesta de produtos da região.



Professor Getúlio e Fleuri trocam colares por livros.
Os estudantes surdos trocam instrumento de dança por livros.



Enfim, o almoço, com todos no pátio da escola.



E, na escola, o almoço antes do retorno de Fleuri à Florianópolis.

Anexo 10 - Da visita na à olaria



Professoras Sonimara e Jurema e o surdo adulto Guega, em frente à olaria.



Professora Marisa e dois funcionários, dentro da olaria.



Guega fazendo tijolos e cuidando das máquinas.



Local por onde passa o barro.



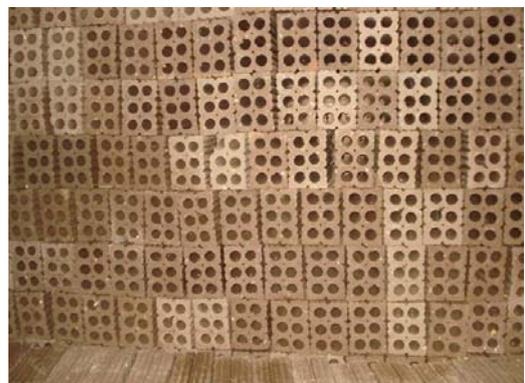
Barro saindo para o corte.



Prateleira para secagem, antes da queima.



Fogo para aquecer o forno.



Tijolos dentro do forno para cozinhar.

Anexo 11 - Simulação de pessoas no tronco



Mãos amarradas fortemente, com uma corda.



Três amigos representaram a situação.



Simulação do castigo no caso de briga entre duas mulheres, na aldeia.



Anexo 12 - Festas e encontros na escola



Chá de fraldas da professora Cíntia, na escola.

Dia do Índio –19/04/2007



Professores Edilson, Arnaldo, Sonimara e Learci, preparando as faixas e pinturas para a festa e Prof. Davi pintando estudante Aldo.

A escolha da índia mais bonita da turma



Grupo de Teatro dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola

Solenidade de abertura da festa do índio



O Cacique (à direita, de camisa rosa) e demais componentes da mesa.

Teatro para contar a história do povo



Grupo de Teatro dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola.



Carne, muita carne.



Muita gente e muitos espetos de churrasco.



Churrasqueiras feitas no meio do mato. Nesta festa, com mais de cinco mil quilos de carne assada, calcula-se que almoçaram aproximadamente de 8 a 10 mil pessoas.

Toda festa precisa de ...



Fila para ganhar o cachorro- quente (estudantes na festa da criança-2007).

Doces, muitos doces



Estudantes Kue, Tainara e Kaue, ajudando a organizar os doces para distribuição na festa.



Mais de 400 kg de bolos.

Festa do dia dos professores.



O porco não pode faltar!

O jogo de amigo secreto também não falta!



Professor Getúlio na revelação do amigo secreto, no ginásio Tatu.

Professor Marcelo é um pé-de-valsas.

As camisetas foram presente da escola



Ficou bonito! Professor Jair e Sonimara.



Marisa e Sire, na entrega do presente.



Palestra do curso com Professora Marisa.

Anexo 13 - Olhar

O olhar deles brilha. O nosso dilata! Não é lindo, isso!?



Estudantes surdos.

*“A verdadeira descoberta não consiste em procurar novas paisagens,
e sim em ter um novo olhar.” Marcel Proust*



Professora Marisa, no ônibus dos estudantes.

O olhar aqui é de satisfação, depois de um dia de festa e alegria junto ao grupo.



Enquanto a festa não começa, a gente olha.



Hum. O bolo!



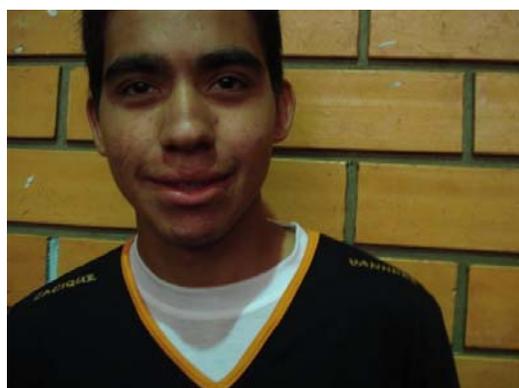
O lanche vai sair.



Pode olhar, dona Judite. A fila é grande!



É isso aí, o bolo logo sai. É nossa festa!



Essa festa não vai ter dança?



Kaue.



Sou um coroadado.



Guega: Desconfiado!



É dia de festa!



Onde estão os gatos desta festa?!



O bolo é uma delícia!



Hum!



Não sou tão índia assim... Sou também afro!



Amarildo na chuva.



Negros



Pensativos.



Apreensivos.



Pode olhar, professora? É a sala dos surdos. Como se aprende esta língua?

Cenas marcantes



Casa da estudante Silvana, visita da professora Marisa na casa, numa manhã de inverno.

Meu deus... “Óie, Óie,” quem tá aqui. Bom dia, professora!