

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES
INDÍGENAS SURDOS NO MS:
a questão linguística¹**

**THE PROCESS OF SCHOOLING OF DEAF INDIGENOUS STUDENTS
IN MS:
the linguistic question**

Luciana Lopes Coelhoⁱ

Marilda Moraes Garcia Brunoⁱⁱ

RESUMO: Esta investigação discute a questão linguística que envolve o processo de escolarização de estudantes indígenas surdos em escolas de comunidades Guarani e Kaiowá, localizadas no estado de Mato Grosso do Sul. Apresenta o discurso da política nacional de inclusão e da política linguística em territórios indígenas, bem como os discursos que circulam entre os gestores escolares e professores sobre as diferenças dos estudantes surdos e da escola indígena. O aporte teórico pós-crítico, analisa esses discursos que constituem a educação escolar indígena e o atendimento aos estudantes indígenas surdos, o que permitiu verificar ainda a hegemonia da língua portuguesa no processo de escolarização de estudantes indígenas surdos e, principalmente, a valorização dessa língua nos materiais pedagógicos das escolas. Os resultados indicam a importância do ensino das línguas indígenas e portuguesa escritas sem qualquer hierarquização, como também produzir investigações sobre as línguas de sinais indígenas. Esses são saberes que potencializam o processo de aprendizagem e inclusão escolar dos estudantes surdos em igualdade de condições em territórios indígenas.

Palavras-chave: Escolarização de indígenas surdos. Ensino de línguas. Inclusão escolar.

¹ Este texto apresenta resultados de parte da pesquisa realizada e publicada pela autora e orientadora da pesquisa em sua tese.

ABSTRACT: This research discusses the linguistic issue that involves the schooling process of deaf indigenous students in schools of Guarani and Kaiowá communities, located in the state of Mato Grosso do Sul. Presents the discourse of national inclusion policy and language policy in indigenous territories, as well as the discourses circulating among school managers and teachers about the differences between deaf students and indigenous schools. The theoretical post critical contribution, analyzes these discourses that constitute the indigenous school education and the service to deaf indigenous students, which allowed to verify also, the hegemony of the Portuguese language in the process of schooling of deaf indigenous students and, especially the valorization of this language in the teaching materials of schools. The results indicate the importance of teaching indigenous and Portuguese languages written without any hierarchy, as well as producing investigations on indigenous sign languages. These are knowledge that enhance the learning process and school inclusion of deaf students in equal conditions in indigenous territories.

Keywords: Schooling of deaf indigenous. Language teaching. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O processo de escolarização dos estudantes indígenas surdos requer especial atenção às questões linguísticas que envolvem o processo de aprendizagem e inclusão nas escolas diferenciadas em territórios indígenas em nosso país.

A Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (ONU, 2008) recomenda que os Estados adotem medidas eficazes no sentido de assegurarem as melhores condições econômicas e sociais aos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças e pessoas indígenas com deficiência. Nesse documento, a educação da população indígena com deficiência nas escolas passa a ser direito fundamental, tal qual a saúde, a liberdade e a língua materna.

Seguindo essas recomendações, o Brasil concebe a escolarização como direito inalienável de todas as pessoas, tendo a política nacional na perspectiva da educação inclusiva, contemplado, recentemente, a questão da escolarização da pessoa indígena com deficiência (Brasil, 2008). Esse documento recomenda que todas as crianças sejam incluídas nas escolas regulares, com garantia de acesso, participação e aprendizagem, garantindo atendimento da educação especial em todos os níveis de ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, além de outras recomendações.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva recomenda o ensino de pessoas surdas em escolas regulares, por meio da educação bilíngue (Língua

Portuguesa/Libras), considerando a Libras como primeira língua da pessoa surda, sem prejuízo do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Outrossim, prescreve os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os alunos da escola. O atendimento educacional especializado para estudantes surdos deveria contemplar o ensino das duas línguas. O texto recomenda ainda que, em razão das diferenças linguísticas, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008).

Essas recomendações, defendidas internacionalmente, constituem-se em grande avanço, pois a escolarização da pessoa surda realizava-se, na maioria dos municípios brasileiros, em escolas especiais generalistas (diferentes das escolas de surdos) ou classes segregadas. O movimento pró-inclusão intensificou-se no país a partir do ano 2000, com a defesa de uma política linguística e a formação de professores surdos para o ensino da Libras e o tradutor intérprete para atuação no contexto escolar.

Embora se apresentem esses avanços, pesquisas na área da educação escolar de surdos apontam a fragilidade dessa política quanto à efetivação da aprendizagem para a progressão acadêmica de estudantes surdos. Na prática, os dados apontam para a falta de formação específica para os professores da sala comum, no que diz respeito às diferenças de comportamento, aprendizagem e comunicação, entre outros. Além do que, a escola, com sua lógica normalizadora, não foi (e continua não sendo) uma instituição pensada para pessoas diferentes ou para potencializar as diferenças que surgem cotidianamente.

Neste cenário, a proposta de inclusão chega à escola diferenciada indígena com a proposta de implementação da educação especial por meio do atendimento educacional especializado. Assim a interface entre a educação especial e a educação escolar indígena propõe que as instituições devam “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (Brasil, 2008, p. 17).

Para análise dessas complexas diferenças socioculturais e linguísticas, torna-se importante observarmos os enunciados que circulam nas escolas, os quais são constituídos em um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que são aceitos e reproduzidos numa rede discursiva, segundo uma ordem, seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (Veiga Neto, 2007, p. 94). Assim, observar os discursos que circulam entre professores, gestores, pessoas surdas, parentes e líderes comunitários nos instiga a discutir como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto (Fischer, 2007).

Por esse caminho, este artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado realizada na Região da Grande Dourados, em comunidades Guarani-Kaiowá, por meio de visitas e entrevistas com 15 (quinze) professores e gestores de sete escolas indígenas, em três municípios que agregam quatro terras indígenas, em territórios do sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Alguns trechos das entrevistas serão apresentados aqui, tendo em vista fundamentar as análises do tema proposto pelas autoras neste texto.

2 A QUESTÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS TEXTO DO TÍTULO

Pesquisadores apontam que a educação das pessoas indígenas tinha como meta a conversão religiosa e o ensino do português como língua primordial para atingir os princípios integracionistas. Nesse processo histórico, as práticas pedagógicas excluíram as línguas maternas, subalternizadas na escola (Cohn, 2014).

Pesquisadores indígenas que vivenciaram essas práticas educativas relatam que foram obrigados a conviver e a se comunicar somente em língua portuguesa (Lescano, 2016) e que a escola se tornou “[...] espaço de desaprendizagem, adequado ao modelo não indígena” (Aquino, 2012, p.12-13).

Nossas pesquisas revelaram que em algumas escolas indígenas as crianças já não estavam aprendendo a língua guarani na comunidade e que a estavam substituindo pela língua portuguesa com muita frequência na comunicação intra comunidade, inclusive com anuência dos pais, que imaginavam uma aprendizagem forte da língua portuguesa para o sucesso escolar e profissional de seus filhos. Essa poderosa colonização linguística ainda tem influenciado as práticas e os sujeitos na escola diferenciada indígena.

Em 2011, na nossa pesquisa de mestrado intitulada “A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola”, identificamos 8 pessoas surdas e apenas três frequentavam a escola.

Já na pesquisa de Lima (2013), “Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e escola”, foram encontradas 05 crianças surdas nas aldeias de Dourados, apenas 01 frequentava a escola.

Encontramos explicação para esses achados na concepção mítico religiosa da surdez na cultura Guarani-kaiowá, na pesquisa de Coelho (2011), na qual a religião está fundamentada na “palavra” que em guarani (ñe’e, ayuu e ã), que pode significar voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade e origem. Essa palavra está presente no sujeito desde o nascimento. A gravidez é entendida como resultado de um sonho e, ao nascer, o corpo da criança é possuído pela “palavra” (añemboapyka), que dá vida à criança e a torna humana. Esta mesma palavra é invocada ao se nomear a criança, e isso determinará a sua personalidade e a identificará com o grupo familiar.

Para Chamorro (2008), na cultura guarani não há diferenciação e separação entre corpo e alma. A alma para o indígena é o ser integral, o “eu”, que em guarani pode ser traduzido por “palavra-alma”. Então, possuir a palavra divina é possuir saber, destinados ao bem viver e a conquista da imortalidade. O “bem viver” (teko porã) representa o modo de viver dos Guarani, seu sistema de vida e costumes, que são determinados pela capacidade que o sujeito tem de dialogar com o outro e de se expressar. Assim, para a antropóloga, a linguagem para esses povos transcende o mundo material, ela se configura não apenas como instrumento de comunicação interpessoal, mas também como o próprio fundamento do ser.

Essas pesquisas identificaram crianças surdas, em idade escolar, na sua maioria, fora da escola. As crianças que frequentavam as escolas localizadas nas aldeias não estavam alfabetizadas e

enfrentavam muitas dificuldades para a compreensão dos conteúdos escolares, tal como muitos alunos surdos das escolas urbanas. Todas as crianças e jovens surdos observados utilizavam sinais manuais, constituídos na convivência familiar, para a comunicação e interação com as outras pessoas da comunidade. Contudo, na escola não dispunham de nenhuma forma de comunicação, quer em Guarani ou português escrito. Faltava-lhes a palavra.

Nas visitas empreendidas na pesquisa de doutorado nas terras indígenas de Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu), no sul do MS, a partir do ano 2017, o número de estudantes surdos matriculados nas mesmas escolas indígenas aumentou, e uma estudante estava concluindo o ensino médio. Quatro novas crianças foram observadas frequentando os anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, apenas um município organizou salas de recursos multifuncionais em duas escolas indígenas dos territórios.

Observamos a contratação de apenas uma profissional de apoio para acompanhamento cotidiano do estudante; essa mesma professora atendia o estudante na sala de recursos semanalmente, no mesmo turno escolar. Uma criança em fase de alfabetização contava com atendimento individualizado esporádico na sala de recurso multifuncional. Os outros três estudantes não estavam sendo atendidos por nenhum profissional específico, além dos professores da sala de aula regular em que estavam matriculados.

Nas entrevistas com gestores municipais, escolares e professores das escolas indígenas investigadas, as narrativas das situações cotidianas, práticas de ensino e concepções acerca dos sujeitos nos permitiram identificar um discurso de homogeneização da língua portuguesa no espaço da escola diferenciada indígena. Os sujeitos que ouvem parcialmente e compreendem a língua falada são considerados, nas palavras dos entrevistados, inteligentes e espertos, o que resulta maior sucesso escolar. Os participantes da pesquisa avaliam ser fundamental que as crianças indígenas surdas adquiram a língua portuguesa desde muito cedo, para que obtenham melhor desempenho na escolarização.

As diretrizes para a educação diferenciada indígena fundamentam-se no discurso de valorização da língua materna e dos aspectos culturais das comunidades. A escola indígena passa a ser então um instrumento de valorização linguística e disseminação da cultura ancestral do povo indígena. Contraditoriamente, nesta pesquisa, um diretor relata que as comunidades estavam substituindo a língua guarani pela língua portuguesa e muitos pais e mães optavam pelo ensino exclusivo da língua portuguesa para seus filhos. A escola indígena, nesse contexto, curva-se à subalternidade linguístico-cultural.

Assim, a hierarquia linguística e o discurso hegemônico da língua portuguesa reverberam em muitas vozes na escola indígena. Nas narrativas sobre as estudantes que ouviam parcialmente, os gestores e professores diziam que não seriam necessárias mudanças significativas nas práticas educativas, uma vez que elas sempre acompanharam e compreendiam tudo o que era falado. O sucesso escolar passa a ser explicado pelas características individuais, tais como: serem atentas, espertas e dedicadas.

(01) Diretora escolar: Ela não tinha tanto... ela fazia leitura labial. Então, se você fosse contar uma história, se você fosse falar com ela, ela te olhava assim, fixamente. Naquela época eu contava muita história, e ela era assim... ficava olhando para mim assim... (arregala os olhos) e no final ela sabia tudo que eu tinha falado.

Esse enunciado da leitura labial e da não utilização de sinalização foi compartilhado tanto pela gestora quanto pela professora. A coordenadora da escola relata que fora professora de língua portuguesa, confirmando as características citadas da aluna e reafirmando que ela era muito interessada nos conteúdos escolares. A profissional explica que “se o professor não prestar atenção, ele nem nota, porque ela é bem interessada e tenta suprir essas dificuldades” (Coordenadora escolar). Já a narrativa da estudante aponta que ela sabe se comunicar bem e escrever em língua portuguesa e língua guarani, no entanto, prefere disciplinas das ciências exatas como a matemática e física.

No relato dos professores, observa-se a percepção de que o fato de a estudante ouvir parcialmente e realizar a leitura labial explicaria o desempenho escolar nas disciplinas (a estudante estava concluindo o ensino médio). Contudo, as dificuldades de compreensão dos conteúdos são percebidas pelos profissionais da escola, o que nos leva a levantar que, mesmo com uma audição parcial, ela não garante por si só excelente desempenho na apreensão dos conteúdos escolares.

Nas entrevistas, procuramos saber sobre uma outra aluna surda que encontramos na pesquisa de mestrado e nos chamou atenção a ausência dela agora na escola. Nos informaram que a estudante havia saído da instituição por motivo de mudança dos pais. Perguntamos como teria sido a trajetória dela no período que frequentou a escola, e o diretor escolar informou que ela permanecera por um ano e meio na escola. Embora não tivesse nenhum atendimento específico para educação de surdos, como professor de Libras, intérprete ou professor de apoio, estava bem integrada com os professores e colegas. Comenta que: “Ela não ouvia, mas entendia tudo. Ela sabia ler, ela fazia como as outras crianças, escrevia em língua portuguesa e em guarani, copiava e fazia tudo com perfeição”.

Observa-se que a escola ressalta a capacidade de aprendizagem da aluna e o esforço empreendido para comunicar-se e integrar-se à turma. No entanto, reconhece que ao chegar um novo aluno surdo, a escola não sabe o que fazer, não se encontra preparada; falta estrutura e formação específica para os professores.

As narrativas dos professores e gestores indicam que o processo de aprendizagem das duas estudantes surdas se deve ao fato delas dominarem a comunicação na língua portuguesa, se assim não fosse, o ensino e o processo de aprendizagem seriam inviabilizados.

Os gestores relatam um trabalho de conscientização das comunidades indígenas para a valorização da língua e da cultura: “No passado a comunidade e os pais não aceitavam, ensinar a língua indígena na escola, era feio. E essa é a diferença, a gente foi conscientizando, e hoje eles já compreendem o porquê”. O trabalho com os professores e as crianças para valorização da língua na escola deu resultado, hoje os estudantes, professores e a comunidade utilizam a língua nos diferentes espaços sociais.

Nos últimos anos, a realidade das escolas indígenas tem se transformado, principalmente com os cursos de licenciatura para professores indígenas. Muitas escolas já ofertam desde a pré-escola e nos

dois anos de alfabetização, o ensino em língua materna e, após o terceiro ano, inclui-se a língua portuguesa como segunda língua.

O pesquisador Knapp (2016), em sua tese de doutorado intitulada “O ensino bilíngue e a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá”, discute que o estudante indígena surdo deve aprender essas duas línguas e ainda a língua de sinais oficial da comunidade surda brasileira. Analisa que as crianças e jovens de comunidades Guarani e Kaiowá aprendem a língua materna com os familiares e no convívio social e, quando vão para a escola, se deparam com a modalidade escrita dessa língua, que não é funcional, como defende o autor. Para escrever, os indígenas utilizam a língua portuguesa, uma vez que ela é a língua dos materiais didáticos e impressos em geral, das mídias, de instituições como a FUNAI, igrejas, supermercados, rodoviária, hospital, banco, entre outros.

O pesquisador comenta que a língua portuguesa extrapola o domínio da escola, e tem ocupado espaços que antes eram exclusivos das línguas Guarani e Kaiowá, principalmente entre os jovens escolarizados. Enquanto, para ele, o uso da língua indígena escrita tem sido desmotivado: “quase não existem leitores em língua minoritária, pois os poucos materiais publicados servem mais às escolas e à alfabetização do que para criar uma substancial literatura em língua Guarani ou Kaiowá” (Knapp, 2016, p. 360).

O autor problematiza que, em muitos casos, o uso de recursos didáticos e métodos que servem ao ensino de português como língua materna e a carga horária semanal de língua portuguesa, duas ou três vezes maior que a de língua materna, fazem com que a LP seja ensinada como se fosse a primeira língua das crianças indígenas. Ele conclui seu trabalho relatando ter percebido o poder que a língua portuguesa exerce nas comunidades indígenas, reforçado pela escola, que valoriza a língua portuguesa e não adota políticas linguísticas para ampliação do uso e difusão das línguas minoritárias (Knapp, 2016).

Vejamos, a seguir, como se dá o processo de comunicação e a alfabetização de estudantes indígenas surdos evidenciados em nossas pesquisas.

3 ESTUDANTES INDÍGENAS SURDOS E A COMUNICAÇÃO ESCRITA

Estudos indicam que o processo de alfabetização e a aprendizagem de uma língua passam não só pelo domínio da técnica de decodificar as letras e reproduzi-las, mas também pelo uso social dessa língua (Soares, 1998). E no que diz respeito aos usos que se faz da língua portuguesa e da língua indígena, parece-nos que a comunidade tem optado (seja por influência dos discursos constituidores da própria educação nas comunidades, seja pelo poder que agrega) pelo uso da língua portuguesa.

Para uma melhor compreensão dessas questões discutiremos alguns casos de crianças indígenas surdas em processo de alfabetização que estudam em escolas indígenas. A primeira criança, matriculada na pré-escola em uma aldeia em Dourados, MS, com uma professora alfabetizadora bilíngue (Língua Guarani e Língua Portuguesa), sem conhecimento da língua de sinais. A gestora e coordenadora pedagógica reconhecem que o ideal seria ela ter uma professora que dominasse o guarani e a língua de sinais.

A professora da sala de aula regular explica que a criança é atenta e esperta, observa tudo ao seu redor e copia os comportamentos dos colegas e da professora. Copia atividades no caderno quando orientada de forma visual, com a utilização de sinais manuais e gestos. As professoras observam que somente naquele ano a criança começou a aprender o alfabeto manual da Língua Portuguesa e alguns sinais da Libras na sala de recursos. Observamos a aluna em sala de aula e pudemos ver as tentativas de comunicação dos colegas e das professoras com ela, sempre utilizando gestos e sinais mais icônicos.

Na sala de recursos ela é atendida por uma professora indígena que é falante da língua portuguesa e da língua guarani e conhece pouco a Libras. O atendimento é realizado no horário de aula, por conta das dificuldades de acesso à escola, mencionadas anteriormente. Sobre esse trabalho desenvolvido com a aluna e as formas de comunicação utilizadas, a professora da sala de recursos explica:

(02) Professora da sala de recursos 1: Eu trabalho com ela o alfabeto, e minha comunicação com ela é mais por gestos, porque ela usa os gestos assim, né. Na verdade as outras crianças fazem gestos com ela. Ela mesma quase nem faz os gestos..[...] ela corre, brinca, faz tudo, mas ela quase não faz os gestos. As outras crianças fazem com ela. Porque na casa dela não tem essa língua de sinais. Agora que nós estamos começando a aprender a língua de sinais. [...] parece que na casa dela, ela consegue falar —papa, assim, com a boca. [...] quando ela quer beber água ela mostra, ela aponta a torneira, o copo [...].

As características da aluna, apresentadas nos enunciados da professora, são de uma criança que tem uma perda auditiva profunda e que tenta imitar os movimentos da boca e os sons feitos pelas pessoas ao redor. A professora explica que os colegas da escola criam estratégias visuais para a comunicação com a estudante surda, e a aluna também utiliza o recurso de apontar objetos e pessoas. Outrossim, também informou que os pais da garota utilizam sinais constituídos no ambiente familiar para se comunicarem e encorajam a leitura labial da língua guarani.

Em uma outra ocasião, nós pudemos conhecer a estudante, e ela mostrou-se muito atenta à comunicação visual. Interessou-se pelos sinais e imitou alguns que realizamos na tentativa de comunicação. No entanto, ela ainda não está alfabetizada em alguma das línguas; e segundo a professora, sabe apenas alguns sinais e palavras isoladas.

Quando questionamos sobre o ensino das línguas na sala de recursos multifuncionais, a professora respondeu: “eu estou ensinando a língua portuguesa mesmo”. A sala possui um banner com o alfabeto sinalizado da língua portuguesa pendurado na parede, e a professora explica que é mais fácil ensinar aquele que já possui uma tradução para a língua de sinais. Ela utiliza o banner para ensino do alfabeto manual, assim, diz que ensina língua portuguesa e Libras ao mesmo tempo. Também vimos os materiais utilizados na sala de recursos e eram, em sua maioria, para o ensino da língua portuguesa. O ensino não se restringe ao alfabeto sinalizado e à escrita da língua portuguesa. A professora relata também que compõe o atendimento realizado individualmente o ensino dos sons das letras utilizando uma técnica de estimulação oral:

(03) Professora da sala de recursos: Tem som que ela consegue fazer, porque eu coloco a mão dela aqui em mim [encosta na garganta] aí ela consegue fazer.. como o L, eu faço primeiro e ela vê como eu faço e imita. Alguns sons das letras ela faz... agora, por exemplo, é muito difícil o P e o B, o D e o T, esses são difíceis... os sinais são diferentes, os sons. Sai o som, e depois que ela sente ela faz.

A professora mostrou como faz com a aluna para que pudéssemos observar a técnica. Ela se assemelha à utilizada por fonoaudiólogos, dos exercícios articulatórios, para treino da fala através da imitação dos movimentos da boca. A professora se coloca na frente da aluna, aponta para a letra do alfabeto no banner, realiza o som da letra com a mão da aluna na garganta e depois leva a mão da menina na própria garganta para ela imitar o som e perceber o movimento das cordas vocais. Observamos que a aluna conseguiu realizar alguns sons e outros não. Outras atividades propostas, como a escrita do próprio nome e das letras do alfabeto, foram realizadas também através da imitação. A professora escreveu em um papel e a criança copiou.

As estratégias utilizadas com essa aluna são estratégias bastante conhecidas nas escolas urbanas: ensino das letras do alfabeto da língua portuguesa e de sinais isolados da Libras, muitas vezes sinais que se relacionam a objetos conhecidos. A professora diz conhecer pouco a Libras, pois fez um curso básico apenas, e que está aprendendo junto com a aluna.

Verifica-se que, talvez por necessidade de segurança, diante de algo desconhecido, a professora tenta encontrar estratégias no rol das que ela já conhece, como o ensino da língua oral portuguesa associado ao alfabeto sinalizado. Essa metodologia foi muito utilizada nos primeiros cursos básicos de língua de sinais, e por apresentar traduções fechadas (rígidas) de uma língua para a outra, não ampliam a discussão das possibilidades da comunicação visual e das diversas línguas de sinais.

Nesse contexto, a língua materna da comunidade indígena tem ficado em um terceiro plano. No entanto, a partir da aquisição da língua portuguesa e da língua de sinais pela estudante surda, a professora acredita que será possível o ensino da língua guarani.

São experiências que mostram que, dentro das possibilidades disponíveis para que esse ensino se efetive, as professoras recorrem ao ensino da língua oral hegemônica no contexto escolar: a língua portuguesa. A língua portuguesa é a língua dos materiais escolares, dos banners, das histórias infantis etc., que estão presentes também nos espaços de salas de aula da escola indígena.

Prática semelhante encontramos em outra escola no mesmo município. O estudante está na sala de alfabetização e conta com uma professora de apoio que o acompanha cotidianamente na sala, e que planeja também atividades individuais esporadicamente na sala de recursos multifuncionais. Essa escola, como as outras escolas indígenas, tem como objetivo alfabetizar as crianças indígenas primeiro na língua materna, a língua Guarani, e, em seguida, ensinar a língua portuguesa como segunda língua. A língua portuguesa se torna língua de instrução na escola a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

Na sala de aula onde o estudante surdo está incluído, a professora alfabetizadora é indígena e falante da língua Guarani, assim como a professora de apoio, também uma indígena que conhece a Libras. A diretora da escola explica as dificuldades dos professores antes da contratação de uma professora específica para o atendimento do aluno:

(04) Diretora escolar: Antes não tinha esse professor de apoio, e eles (os professores) tinham muita dificuldade para explicar para ele, como ele não ouvia nenhum som ele ficava assim com dificuldade de se comunicar durante a aula, ele ficava perdido. Agora com a professora de apoio ele está aprendendo através dos sinais. [...] Antes ele sabia só os sinais que ele aprendia em casa. Agora que ele tem a professora mediadora, ele está se comunicando bem em Libras. E eu, assim, eu não conheço os sinais de Libras.

As gestoras do município e da escola comemoram a contratação da professora de apoio, pois, dessa maneira, o aluno poderia finalmente “aprender alguma coisa”. No entanto, na contramão das outras crianças da sala, ele está aprendendo a Libras e a língua portuguesa com a professora de apoio. A diretora explica que a família tem um sistema próprio de comunicação com essa criança, mas agora ele está “aprendendo de fato uma língua (a Libras)”. Ela atribui importância à inclusão dessa língua na escola, apesar de não conhecê-la.

De acordo com os relatos das professoras, o menino está bem animado na sala de aula, e parece gostar de se relacionar com os outros colegas:

(05) Diretora escolar: Só que antes ele ficava sozinho, assim, separado na sala de aula. Agora ele já juntou com os outros meninos. [...] Agora ele está mais solto. Antes no intervalo ele ficava só na sala dele, agora não, ele está se enturmando, está se socializando, né? E qualquer coisa ele já mostra para os amiguinhos. Tem algumas vezes que os amiguinhos ainda tem dificuldade para entender ele. Mas eles estão indo (Diretora escolar).

(06) Professora de apoio: Ele gosta muito de se comunicar com os amigos dele na aula de educação física. Pega assim no ombro do amigo e faz o sinal {ela mostra o sinal de hora e jogar bola} [...] E, depois que ele passou para sala de aula, ele mudou de comportamento, porque antes só comigo, ele ia para o quadro ele gostava de dar aula para mim, ele gostava disso. E ali dentro da sala não, dentro da sala ele só quer brincar, ele não quer fazer as atividades e eu digo (sinalizando) —você tem que escrever.

(07) Professora da sala comum: Aqui na sala ele se entende com todos, eles respeitam muito ele e ele também respeita a turma. Nunca teve briga.

As professoras e gestoras acreditam que a presença do estudante surdo na escola é benéfica para todos os estudantes. E relatam as vantagens para ele e para os outros colegas de turma, que se mostram dispostos a tentar se comunicar com o surdo. Está tão bem entrosado que a professora de apoio enuncia que as atividades de aprendizagem se tornaram menos interessantes que as brincadeiras com os outros colegas da escola. No entanto, algumas dificuldades são apontadas, e relacionam-se à complexidade do ensino das línguas envolvidas no contexto da escola indígena.

A convivência do estudante surdo com os demais colegas, nesse contexto, pode ser uma motivação para que ele desenvolva sinais para sua comunicação. As relações sociais estariam

contribuindo para que o estudante se comunique no ambiente da escola. Contudo, se ele não tiver contato com pessoas que tenham a mesma experiência de comunicação visual, pode não desenvolver o sistema próprio de comunicação que ele já utiliza com a família e também não praticar a Libras, língua de sinais que está aprendendo com a professora de apoio. No atendimento realizado pela professora de apoio, são observadas as dificuldades para criar e diferenciar as estratégias de ensino da língua materna:

(08) Professora de apoio: Na prática mesmo com ele comecei há 5 meses. [...] Eu fui trabalhando com ele, aí ela (a professora regente) falou para eu alfabetizar ele só em português, aí eu alfabetizei só em português. Aí depois de três, quatro meses veio na sala e me falou tem que aprender as duas línguas. Eu falei que no português ele está mais avançado, já no Guarani não.

Na sala de aula regular de primeiro ano do ensino fundamental, onde o menino estava incluído, observamos que no quadro continha atividades apenas em língua guarani. Mesmo sendo o guarani a língua de instrução da sala, inicialmente, na sala de recursos, as professoras não encontraram possibilidades de promover o ensino da língua guarani e optaram pelo ensino da língua portuguesa. Depois, elas decidiram incluir o guarani no processo de alfabetização do aluno, para ele poder acompanhar as aulas na sala regular. A professora de apoio explica que começou com o atendimento individualizado frequente, depois foi diminuindo para manter o aluno mais tempo na sala de aula regular:

(09) Professora de apoio: Faz duas semanas que ele está na sala de aula, que eu não tiro ele da sala de aula. [...] Na verdade, tem um horário que fica só eu e ele para trabalhar [...] na segunda- feira, às vezes na terça, mas normalmente é um dia sim e um dia não. Mas ele fica mais na sala de aula. Ele gosta de assistir, gosta de brincar, gosta dos exercícios (Professora de apoio).

A professora relata que os horários e os dias do atendimento individual na sala de recursos não são fixos, sendo decididos pelas professoras conforme os conteúdos e atividades propostos para a sala no dia. Quando estivemos na escola, pudemos observar o atendimento individual do aluno pela professora de apoio na sala de recursos. Ele fazia um desenho para participar de um concurso de desenhos realizados por estudantes, em comemoração ao aniversário do município. Parecia bastante alegre e comunicativo. Nós perguntamos como era a comunicação da professora com o aluno e ela respondeu: “nos comunicamos com sinais caseiros e também uso a Libras”. Essa professora havia cursado especialização em Educação Especial e cursos de formação em Libras, e, no município, para a gestora de educação especial, era considerada a professora indígena melhor capacitada para esse atendimento.

Nos enunciados da professora de apoio pudemos verificar que ela assumiu a responsabilidade de ensinar a língua Guarani, a língua portuguesa e ainda a língua de sinais, além de aprender com o estudante uma maneira de sinalizar a língua guarani. Muitas línguas diferentes e complexas, mas a língua de instrução do estudante era a língua portuguesa. A professora ensina essa língua em

momentos de atendimento individualizado e também nos momentos de aprendizagem coletiva na sala de aula regular. Nas observações que realizamos na sala de aula e na sala de recursos, verificamos que o estudante sinaliza alguns objetos, animais e o nome dele, bem como escreve algumas palavras em português e guarani, a partir do comando sinalizado pela professora.

Segundo as professoras, o ensino concomitante da língua guarani e da língua portuguesa já é um processo muito complexo, e elas precisam buscar estratégias utilizando o alfabeto sinalizado da língua portuguesa. Por enquanto, a professora regente só fala em guarani na sala de aula e a professora de apoio precisa interpretar utilizando o alfabeto manual da língua portuguesa. Sobre essa questão linguística, incluímos aqui a explicação das professoras:

(10) Diretora escolar: Nossos alfabetos são diferentes, tem um M junto com B, esses sinais precisam ser estudados junto com professor de apoio. O {aluno} estava aprendendo sinais do alfabeto da língua portuguesa. Temos que ter professor capacitado para trabalhar com eles na língua de sinais indígena, pra ensinar essas diferenças como o MB junto. Porque na Libras, só tem o alfabeto da língua portuguesa. E eles são alfabetizados em língua Guarani, precisam conhecer esses sinais (do alfabeto da língua Guarani).

(11) Professora de apoio: Na verdade é que o guarani é diferente do português, no alfabeto tem 33 letras, e o alfabeto do português é menor. Ele já tá sabendo o alfabeto Guarani quase até o final. Agora, do português, ele sabe tudo, até a letra Z. Eu escrevo uma letra para ele e ele também faz em sinal. [...] No guarani tem o A e o Ã.. o N e o Ñ. O que o guarani não tem é o Z, X, F e o C, de casa. Usamos só o K. Mas uso o alfabeto manual pra ensinar o guarani, por exemplo: se for ensinar o Ka'i (macaco), aí ele escreve o K, o A, a virgulazinha em cima (apóstrofe) e o I.[...] Na língua portuguesa não tem o vocábulo NT e o G com til, também o som de ã. [...] Agora nós já temos todas as letras do alfabeto Guarani, ele já deu sinal para todas.

É interessante observar que a professora desenvolveu junto com o aluno uma forma sinalizada do alfabeto da língua guarani. Nós pedimos para registrar e fotografar esse alfabeto manual da língua guarani, e a professora pediu um tempo para realizar os desenhos junto com o estudante e, após isso, divulgar. Essa questão linguística é complexa não apenas no contexto de ensino do estudante surdo. Segundo a fala da professora de apoio, muitos professores que ingressaram no magistério até o ano de 2013 como leigos (sem formação em nível superior) “não sabiam planejar na língua, não sabiam escrever na língua”.

A escrita da língua guarani está sendo construída e recentemente divulgada e estudada por professores indígenas que já possuem formação em nível superior e estão se dedicando ao ensino e pesquisa da língua. Por essa razão, também os materiais didáticos são escassos na língua guarani, estando ainda em processo de criação. Quando questionamos sobre esses materiais e livros bilíngues e/ou em guarani, a professora de apoio respondeu:

(12) Professora de apoio: Tem em guarani e português. Em Guarani tem aquele do magistério indígena, foi enviado em 2007, mas a gente tá recebendo muito pouco. Não tá tendo mais, Só tem aquele de poema.

Agora que nós estamos fazendo com os professores da rede de saberes do Teko Arandu (licenciatura indígena da UFGD). Estamos produzindo materiais pedagógicos, capa de livro, Tudo que não depende da tecnologia que nós estamos fazendo. Mas agora tá tendo, só que falta também publicação para poder fazer essa divulgação do projeto.

Os livros e materiais didáticos disponíveis na escola são a maioria em língua portuguesa. Observamos que as placas, recados fixados nos corredores e secretaria, bem como outros materiais também são produzidos na língua portuguesa. Como explicado na fala da professora, os indígenas estão em processo de construção de um material em língua guarani para disponibilizar nas escolas indígenas da região.

O programa Rede de Saberes é uma ação afirmativa realizada em coletivo por quatro universidades do estado Mato Grosso do Sul, a saber: a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o apoio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, que tem como objetivo apoiar em especial a permanência na educação superior de estudantes indígenas da região e as pesquisas e as produções de materiais próprios para a educação escolar indígena².

Em um último caso analisado, dois estudantes surdos estão matriculados na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola indígena, e a dificuldade de comunicação com os estudantes tem sido um motivo apontado para o fracasso das tentativas de alfabetização e letramento. Os estudantes frequentam a sala de aula comum, com um professor indígena que ministra os conteúdos em língua guarani, e não possuem atendimento especializado em sala de recursos ou professor (a) de apoio e/ou intérprete de Libras. O professor regente da sala relata que os meninos não frequentam assiduamente a escola. Sobre sua prática cotidiana com um dos alunos surdos, ele explica:

(13) Professor da sala comum: Às vezes ele vem na aula, mas ele falta bastante. Às vezes ele vem e fica só por aí, andando. Outras vezes entra na aula.[...] Eu já sou formado, mas não para dar aula para eles assim, aí é difícil pra mim. Mas eu mesmo faço assim com ele: escrevo no caderno, passo pra ele, mas me comunicar mesmo é difícil, por que eu não entendo ele, o jeito que ele fala. Às vezes ele tenta falar com sinal, aí é difícil [...] os alunos entendem ele, eu é que não entendo. [...] Eu escrevo pra ele, aponto o caderno, ele escreve bem (copia do quadro), ele sozinho não escreve no caderno. Todos os alunos recebem bem ele na sala... recebem, conversam, brincam com ele, mas é assim. [...] Ele vem pouco na escola, uma vez na semana. Hoje ele veio, e quando ele vem a gente faz o que pode com ele.

No dia que estávamos visitando a escola, o aluno estava presente. No horário que fomos vê-lo, os estudantes da sala estavam na quadra para a aula de educação física, mas ele não participava da aula, estava caminhando pela escola e vendo o que acontecia ao redor. Tentamos nos comunicar com ele, mas ele ficou olhando atento aos sinais e não respondeu, apenas imitando alguns dos sinais por nós realizados.

² Maiores informações disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/rede-de-saberes/>

Não conseguimos detectar se ele sabe algum sinal ou utiliza formas sinalizadas para a comunicação, pois o aluno apenas nos observava. O outro estudante também estava na escola e parecia mais integrado ao grupo. Ele também nos imitou em alguns sinais e apenas repetia o que fazíamos. Os dois pareciam estar contentes com a atenção que tivemos com eles e com a forma que utilizamos para tentar nos comunicar, pois nos acompanharam até o portão da escola quando nos despedimos. Nota-se que eles não possuem uma língua de instrução e comunicação, mas desenvolvem estratégias de comunicação com os colegas da escola.

A fala do professor, “a gente faz o que pode com ele”, nos sugere que, mesmo sem a formação específica em língua de sinais ou em educação de surdos, ele tenta encontrar estratégias para que esse ensino aconteça no cotidiano escolar. As atividades realizadas são apontar os conteúdos, pessoas e objetos e pedir para copiar do quadro. Essas já são práticas diferentes para o professor que nunca antes havia dado aulas para estudantes que não ouvem.

Nesses casos apresentados, verificamos que a diferença dos estudantes provoca nos professores a vontade de recorrer aos especialistas da área. Quando estes não estão presentes para responder à tarefa de ensinar os estudantes, os professores recorrem a estratégias conhecidas: o ensino de uma língua hegemônica na escola - a língua portuguesa (ou a Libras, que podemos considerar uma língua com pretensões hegemônicas quando se torna a língua das normas escolares mesmo em um contexto de comunicação diferente).

Diante desse contexto linguístico complexo, consideramos que o ensino das línguas para os estudantes indígenas surdos deve considerar os sistemas próprios de comunicação já utilizados pelas crianças, cujas referências semânticas são próprios da comunidade indígena. A introdução da Libras, como demonstrado nesses discursos, pode ser uma estratégia facilitadora para as professoras que já conhecem essa língua, mas pode significar mais uma língua hegemônica que, junto com a língua portuguesa, é descontextualizada do contexto social dos estudantes, mas obrigatória na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas apresentadas nestas pesquisas sobre o processo de escolarização de estudantes indígenas surdos em escolas de territórios Guarani e Kaiowá colocam em evidência a complexidade das questões linguísticas envolvidas e as representações socioculturais da surdez que permeiam o imaginário dessas comunidades.

Essas questões linguísticas passam pela formação de professores indígenas, não apenas quanto à língua guarani, mas sobretudo quanto à compreensão das necessidades específicas decorrentes da surdez e das formas de comunicação com o aluno surdo para o acesso adequado aos conteúdos acadêmicos.

Observamos a hegemonia da língua portuguesa no processo de alfabetização, nas comunicações, nos materiais didáticos, nas avaliações, colocando a língua materna em posição de subalternidade nas escolas diferenciadas indígenas.

Em alguns casos observados, a comunicação de crianças indígenas surdas já contém sinais e estratégias desenvolvidas por elas em ambientes familiares e sociais das comunidades. No entanto, mesmo nesses casos, as escolas têm incluído o ensino da língua portuguesa e da Libras no processo de escolarização dos estudantes. Problematicamos que essas estratégias de ensino têm invisibilizado as línguas de sinais emergentes já identificadas nessas comunidades (Gomes; Vilhalva, 2021), assim como subalternizam as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

Nessa esteira, torna-se necessário ampliar as oportunidades educativas para a população indígena surda, não apenas no que diz respeito ao direito de acesso à escola, mas, principalmente, ao direito de acesso à língua originária como membro de uma comunidade linguística minoritária. A inclusão escolar de estudantes surdos em escolas indígenas requer o desenho de uma outra política linguística e educativa, que priorize o conhecimento da língua indígena da comunidade, a língua de sinais própria dos indígenas surdos, assim como o conhecimento da Libras e do português como segunda e terceiras línguas.

Por fim, verificamos a necessidade de formação de professores indígenas com conhecimentos específicos sobre as Línguas de Sinais e sobre a Educação Bilíngue/plurilíngue para a valorização das diferenças culturais e linguísticas dos estudantes indígenas surdos, além do fato de que novas pesquisas são emergenciais, tendo como foco as estratégias linguísticas e educativas para estas comunidades multilíngues e multiculturais.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducpecial.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje**: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2008.
- COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- COELHO, Luciana Lopes. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá**: discursos e práticas de inclusão. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- COHN, Clarice. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. São Carlos: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 08 abr. 2018.

- FISCHER, Rosa Maria B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.
- GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Coleção Registros de estudos e pesquisas das línguas de sinais indígenas no Brasil, v.2. Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2021, 116 p.
- KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.
- LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança Indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-110, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7304>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido em: 28 de agosto de 2024.

Aprovado em: 10 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/reps.v15i3.12838>

ⁱ **Luciana Lopes Coelho**. Doutora em Educação (UFGD, 2019), professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN/UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3829950305769998>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2723-0861>

E-mail: lucianacoelho@ufgd.edu.br

ⁱⁱ **Marilda Moraes Garcia Bruno**. Doutora em Ensino da Educação Brasileira (UNESP, 2005), professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Educação e Diversidade. Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5161935888982986>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-2185>

E-mail: mgb Bruno@uol.com.br