

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

EUDER ARRAIS BARRETOS

A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DOS AKWÊ-XERENTE SURDOS

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1 **1. Identificação do material bibliográfico:** **Dissertação** **Tese**

1

2 **2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Autor (a):	Euder Arrais Barretos		
E-mail:	Euder.arrais@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
		CNPJ:	
Título:	A situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente Surdos		
Palavras-chave:	Akwẽ-Xerente. Vivências Culturais. Comunicação. Surdos.		
Título em outra língua:	The situation of communication of Deaf Akwẽ-Xerente		
Palavras-chave em outra língua:	Akwẽ-Xerente. Cultural Experiences. Communication. Deaf.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	07/04/2016		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva		
E-mail:	smariapimentel@yahoo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

 Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

EUDER ARRAIS BARRETOS

A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DOS AKWÊ-XERENTE SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva

GOIÂNIA
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Barretos, Euder Arrais

A situação de comunicação dos Akwe-Xerente Surdos [manuscrito] /
Euder Arrais Barretos. - 2016.
97, f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2016.

Bibliografia.

Inclui mapas, fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Akwe-Xerente. 2. Vivências Culturais.. 3. Comunicação. 4. Surdos.
I. Pimentel da Silva, Maria do Socorro , orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todos os povos indígenas da região Araguaia-Tocantins, em especial ao povo Akwẽ-Xerente, pela beleza de sua cultura, de sua educação própria e por sua brava atitude de luta pela garantia de seus direitos há centenas de anos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu poder superior que sempre me rege, minha transcendental gratidão.

Agradecimentos calorosos à minha orientadora, Profa. Maria do Socorro Pimentel da Silva, por sua paciência, dedicação e amor a tudo que faz.

Aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, minha gratidão pelo apoio, confiança, incentivo, entre outras tantas coisas que nem sei como “palavrear”.

Aos meus pais, amigos e a meu cônjuge pela compreensão e abnegação de minha presença em muitos momentos durante esta importante etapa de minha vida.

Nas pessoas das professoras Tânia Ferreira Rezende e Mônica Veloso Borges, agradeço imensamente aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás com os quais tive contato, pois cada um, sem exceção, de forma direta ou indireta, contribuiu com este trabalho.

Minhas reverências e agradecimentos à Profa. Angela Sacchi do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, pelos ensinamentos, diálogos e pelas ricas oportunidades de aprendizagem que dedicadamente e sabiamente propiciou a mim por intermédio de sua disciplina Etnologia Indígena.

Meu muito obrigado a todos os profissionais da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, em especial à equipe da Diretoria Regional de Ensino de Miracema pela calorosa recepção e colaboração durante todo este trabalho.

Agradeço especialmente ao povo Akwẽ-Xerente pela colaboração durante a pesquisa e por tudo que tem me ensinado, me tornando um ser humano melhor. Sem isso, este trabalho não teria sido possível.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar a situação de comunicação em que se encontram os Akwê-Xerente Surdos. Tendo em vista sua execução, tornaram-se relevantes a identificação, o registro, a descrição e a análise da situação de comunicação em que eles estão inseridos, considerando os relatos dos colaboradores da pesquisa em relação às interações comunicativas entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, entre outros fatores inerentes ao processo de comunicação dos Surdos nas ambiências culturais do povo Akwê-Xerente. Em relação à metodologia de pesquisa foram consideradas as abordagens qualitativa (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE, ANDRÉ, 1986) e quantitativa: a pesquisa bibliográfica, de levantamento e o estudo de campo. Para a geração de dados adotaram-se, além da pesquisa bibliográfica, a observação e conversas pessoais durante o Curso de Especialização Intercultural e Transdisciplinar oferecida pela UFG, bem como nos momentos de meu trabalho de campo nas aldeias Akwê, além de entrevistas semiestruturadas com professores Akwê que frequentam o referido curso. As bases teóricas que embasaram a pesquisa foram, entre outras, as concepções de surdez em Skliar (2005) enquanto uma diferença cultural, ancorada nas teorias socioantropológicas, assim como as teorias das mediações ou teorias culturalistas da comunicação e as noções de enunciado baseadas em Bateson (2002), Martin-Barbero (1991), Bakhtin (1997) e Freire (1987). Quanto à análise sociolinguística dos Akwê-Xerente, foram considerados os dados gerados pelos estudos feitos por Lopes e Farias (1992), Guimarães (2002), Schroeder (2010), Cotrim (2011), Mesquita (2015) e por minha pesquisa de campo. A pesquisa registrou a presença de treze Surdos entre 07 e 62 anos de idade residindo em 10 aldeias desse povo e evidenciou as formas próprias de ver e estar no mundo dos Akwê-Xerente, as formas de comunicação entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, além do acesso dos Surdos às práticas culturais de seu povo. Fica evidente com este estudo a grande possibilidade de interação comunicativa propiciada pelas práticas culturais dos Akwê-Xerente e, por outro lado, a necessidade de se investigar ainda mais a respeito da comunicação entre Surdo-ouvinte e Surdo-Surdo, considerando os espaços de produção cultural e de uso dos sinais, bem como a discussão a respeito dos “sinais caseiros” e da concepção de língua debatidos em outros estudos a respeito dos indígenas Surdos no Brasil. O acesso aos conhecimentos, aos saberes que já estão disponíveis a todos nas vivências culturais desse povo também devem ser considerados no processo de escolarização por meio da utilização de recursos visuais, imagens e rituais que, quando autorizados a sua divulgação podem ser vivenciados, aprendidos e internalizados por todos, sem que seja necessário o uso exclusivo da oralização. Nesse entendimento, a apropriação e divulgação pela escola dos sinais Akwê trazidos pelos Surdos são imprescindíveis para a ampliação das possibilidades de comunicação entre todos, para a valorização cultural e a melhoria da autoestima. Para a inclusão dos Surdos nas escolas Akwê, deve-se levar em consideração todos esses registros de mundo e toda essa forma de comunicação. A esse respeito, ao evidenciar a presença de sinais Akwê, indaga-se sobre a existência de uma Língua de Sinais Akwê-Xerente.

Palavras-chave: Akwê-Xerente. Vivências Culturais. Comunicação. Surdos.

ABSTRACT

This research aims to investigate the situation of communication in which the Akwẽ-Xerente Deaf people are situated. In view of its execution, it has become relevant the identification, the registration, the description and the analysis of the communicative situation in which they are inserted, considering the reports of the research collaborators on the communicative interactions between Deaf-Deaf and Deaf-listener, among other factors inherent to the communication process of the Deaf in the cultural ambiance of this people. Regarding research methodology, we considered making use of qualitative approaches (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE, ANDRÉ, 1986) and quantitative approaches, a bibliographical research, surveys and a field study. For the generation of data, we adopted, in addition to the bibliographical research, observation and personal conversations collected during the Intercultural and Transdisciplinary Specialization offered by Universidade Federal de Goiás (UFG) as well as the moments of my fieldwork in Akwẽ villages, and semi-structured interviews with Akwẽ teachers attending that course. The theoretical foundations that supported the research were, among others, the concept of deafness as a cultural difference coined by Skliar (2005), rooted in socio-anthropological theories and theories of mediations or culturalist theories of communication and the notions of utterances based on Bateson (2002), Martin-Barbero (1991), Bakhtin (1997) and Freire (1987). As for sociolinguistic analysis of Akwẽ-Xerente, we considered the data generated from the studies by Lopes and Farias (1992), Guimarães (2002), Schroeder (2010), Cotrim (2011), Mesquita (2015) and my field research. The survey recorded the presence of thirteen Deaf people between the ages 07 and 62 years old living in 10 villages of this people and the research evidenced the ways of seeing and being in the world of the Akwẽ-Xerente people. It also showed the forms of communication between Deaf-Deaf and Deaf-listener, as well as the access the Deaf have to the cultural practices of their people. It is evident from this study the great possibility of communicative interaction provided by the cultural practices of Akwẽ-Xerente and, on the other hand, the need to further investigate the communication between Deaf-listener and Deaf-Deaf, considering the spaces of cultural production and the use of signs as well as the discussion of the "homemade signs" and the concept of language discussed by other studies regarding the indigenous Deaf in Brazil. The access to knowledge, to the wisdom that is already available to all in the cultural life-experiences of this people should also be considered in the educational process by the means of the use of visuals, images and rituals that, when authorized, can be experienced, learned and internalized by all without the exclusive use of oralism necessarily. In this understanding, the appropriation and the dissemination by Akwẽ sign language school brought by the Deaf are essential to expand the possibilities of communication among everyone, to the cultural valorization and the improvement of self-esteem. For the inclusion of Deaf people in Akwẽ schools, we should take into account all these world records and all this form of communication. In this respect, while we highlight the presence of Akwẽ signs, we ask ourselves about the existence of a Akwẽ-Xerente sign language.

Key-Words: Akwẽ-Xerente. Cultural Experiences. Communication. Deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização das Terras Indígenas Xerente e Funil no Estado do Tocantins.	38
Figura 2 –	Mapa de localização do Território Akwẽ-Xerente com nome e quantidade de aldeias e Pin	40
Figura 3 –	Pinturas clônicas Akwẽ-Xerente	42
Figura 4 –	O pátio	44
Figura 5 –	A festa de <i>Dasîpê</i>	44
Figura 6 –	Corrida de toras entre os Akwẽ-Xerente	45
Figura 7 –	A noiva e o tio de amarração	46
Figura 8 –	Pinturas corporais clônicas dos Akwẽ-Xerente	65
Figura 9 –	Porcentagem de informações captadas pelo ser humano através dos órgãos dos sentidos	67
Figura 10 –	Níveis de audição	71
Figura 11 –	Akezanẽ a observar Dona Osmarina Popradi a preparar tinta para Pintura corporal	79
Figura 12 –	Sinal de Surdo na Libras	82
Figura 13 –	Sinal de desculpar, pedir desculpas na Libras	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de Surdos, com faixa etária, por aldeia	72
Tabela 2 – Quantidade de Surdos por faixa etária	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1: PANORAMA DOS ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	16
1.1 Panorama mundial da educação de Surdos.....	17
1.2 Políticas de educação de Surdos em alguns países da América Latina e no Brasil.....	28
1.3 Indígenas Surdos na educação escolar no Brasil	33
CAPÍTULO 2: O POVO AKWÊ-XERENTE	37
2.1 Os Akwê-Xerente.	37
2.2 Mitologia Akwê-Xerente	47
2.3 Os ciclos de vida Akwê-Xerente	52
CAPÍTULO 3: A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DOS AKWÊ-XERENTE SURDOS	57
3.1 A situação sociolinguística dos Akwê-Xerente	59
3.2 A especificidade da situação de comunicação dos Akwê-Xerente Surdos	64
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 1987, p. 58)

Os primeiros contatos com o povo Akwê-Xerente foram durante a minha participação, já enquanto mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), como monitor voluntário na II Reunião da “Ação Saberes Indígenas na Escola”¹, que aconteceu nos dias 26, 27 e 28 de junho de 2014, no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Faculdade de Letras da UFG.

Esse núcleo oferece três cursos para estudantes indígenas: 1) Curso de Licenciatura em Educação Intercultural; 2) Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica; 3) Curso de formação continuada, denominado de Saberes Indígenas na Escola. Atualmente, encontram-se matriculados nesses cursos 600 estudantes dos povos Apinajé, Krahô, Guajajara, Karajá, Waurá, Tapirapé, Timbira, Canela, Garão, Krikati, Xavante, Xakriabá, Xerente, Tapuia, Kamayurá e Javaé.

A Ação Saberes Indígenas na Escola tem por objetivo geral promover a formação continuada de professores indígenas que atuam nas escolas indígenas de educação básica, a partir dos seguintes eixos: I- letramento em língua indígena; II- letramento em língua portuguesa como língua materna; III- letramento em língua indígena ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional; IV- conhecimentos indígenas e artes verbais. A temática, em sua segunda reunião, foi a alfabetização pelos conhecimentos indígenas. Na ocasião, representantes dos povos indígenas presentes discutiram sobre os ciclos de vida e planejaram as atividades em suas terras, tais como pesquisas, reuniões e organização do curso de alfabetização.

Nessa reunião me aproximei do povo Akwê-Xerente e conheci um pouco de sua cultura e de suas demandas, principalmente por meio da apresentação deles sobre os ciclos de

¹ Conforme a Portaria nº 98 do Ministério da Educação, de 6 de dezembro de 2013, trata-se de uma ação desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES), baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal. A ação objetiva, entre outros, promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas (BRASIL, 2013).

vida Akwê. Durante esse contato foi sendo despertado o meu interesse pela situação de comunicação dos Akwê-Xerente Surdos.

Essa aproximação com os Akwê-Xerente aconteceu naturalmente, pois, durante a nossa interação, a informação de que eu tinha contato pessoal e atuava profissionalmente com Surdos não indígenas, no espaço escolar, fez com que falássemos sobre o assunto. A partir daí, pude constatar que havia Surdos nas aldeias desse povo e que não se sabia exatamente, nem por parte deles, tampouco pelos registros de pesquisas acadêmicas na UFG, qual a quantidade de Surdos, onde estão e quais as formas de comunicação com eles e entre eles. Em várias ocasiões foi ressaltado por esse povo o respeito e interesse pelos direitos e necessidades daqueles que “não ouvem”. Nesse contato fui me inteirando da demanda colocada pelos Akwê-Xerente em relação aos Surdos.

Naquele mesmo ano, pude participar ainda, como monitor voluntário, da etapa de outros dois cursos oferecidos aos estudantes dos povos indígenas, sendo um curso de licenciatura chamado Curso de Educação Intercultural e outro de especialização denominado Curso de Especialização Intercultural e Transdisciplinar. O curso de Licenciatura tem como objetivo geral formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural, para lecionar nas Escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores. São considerados os princípios da transdisciplinaridade e da interculturalidade, entendidos ali de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber. Esse curso oferece, entre outros temas de estudo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao participar de alguns momentos desse estudo específico, que oportuniza o conhecimento básico dessa língua por professores ouvintes e Surdos, pude fazer contatos com outros integrantes do povo Akwê-Xerente, conheci um pouco mais sobre eles e obtive mais informações em relação à presença de Surdos entre eles.

O Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica é destinado a professores indígenas da região Araguaia-Tocantins, graduados na área de educação intercultural e áreas afins, em cursos reconhecidos pelo MEC. Sendo o curso ali desenvolvido por meio de debates, no sistema de seminários. Por ter como objetivo a construção de projetos pedagógicos das escolas indígenas, a interação com os Akwê-Xerente durante esses debates foi bastante intensa, possibilitando-me um maior entendimento em relação à educação escolar desse povo e suas demandas sociais.

Na ocasião desses dois cursos me foi informado pelos Akwê-Xerente a possível localização, por aldeia, de alguns Surdos. Estudar a comunicação de Surdos indígenas se

colocou para mim como um campo de investigação em destaque, principalmente pela demanda já citada, desafios e perspectivas colocadas pelos professores Akwê referente à inclusão dos Surdos na escola.

A partir de então, tive a iniciativa de fazer um mapeamento dos Akwê-Xerente Surdos na terra indígena desse povo. Com esse objetivo me dirigi à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins, especificamente à Diretoria Regional de Ensino (DRE) da cidade de Miracema que, por meio de sua equipe técnico-pedagógica, estava responsável pelo assessoramento e acompanhamento das escolas Akwê-Xerente. Nessa etapa pude contar, além da equipe técnica da mencionada secretaria, com a cooperação de um integrante do povo Akwê, os quais, além de colaborarem com informações para a pesquisa, me acompanharam a algumas aldeias onde residem Surdos e ao Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX), que também se situa nas terras desse povo.

Nesse contato direto com os Akwê, escutando suas histórias e depoimentos, pude conhecer um pouco mais sobre sua organização social, cultura, cosmologia, sistema de parentesco, educação e, nesse contexto, sobre a situação de alguns Surdos. Conforme Rocha (2006, p.78), “com o ‘trabalho de campo’ o mundo do ‘outro’ começa a ter presença”. Percebi um povo com uma complexa organização social, com destaque para a educação e o respeito mútuo, que é um dos pilares da cultura Akwê.

Os Akwê demonstraram ser um povo sábio ao entenderem a importância das pesquisas e seus reflexos no atendimento às suas demandas e também por terem uma visão crítica, ou seja, pensarem nos desdobramentos positivos da pesquisa para as próximas gerações de Akwê, como a pesquisa que eu estava propondo. Assim sendo, todas as lideranças Akwê, isso é, os caciques e/ou diretores de escolas, foram unânimes em aprovar e autorizar o desenvolvimento da pesquisa proposta, por considerarem a importância da temática para seu povo, ao contribuir com o entendimento da especificidade de comunicação dos Surdos.

Dessa forma, entendendo ser relevante o desenvolvimento de trabalhos nessa área que possam acrescentar ao debate sobre a situação dos indígenas Surdos no Brasil, suas formas de comunicação, suas línguas, entre outros, criando-se, assim, outras referências que, de fato, subsidiem novas demandas de pesquisas nessa área, intensifiquei os estudos sobre aquele povo e propus o projeto de investigação sobre a situação de comunicação dos Akwê-Xerente Surdos.

Considerando o exposto, diante da necessidade de se ampliarem as discussões a respeito da temática, objetivando evidenciar as características da comunicação dos Akwê-Xerente Surdos, tornou-se relevante a identificação, o registro, a descrição e a análise da

situação de comunicação em que eles estão inseridos. Tal situação abrange as formas de comunicação no dia a dia e nas festas culturais, com a família e com a comunidade, as práticas educacionais, considerando os relatos dos colaboradores da pesquisa em relação às interações comunicativas entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, entre outros fatores inerentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos Surdos nas ambiências culturais desse povo.

Vilhalva (2009, p. 109)² evidencia seu interesse em relação a essa temática e contribui com os resultados de suas investigações:

precisamos ter sabedoria para buscar o conhecimento das línguas usadas pelos índios surdos, mesmo que elas apresentem inúmeras especificidades [...] Afinal, somente assim poderemos contribuir com os direitos humanos dos surdos e com a produção surda nos aspectos linguísticos, culturais e de identidade, já que existe um “ser surdo”, que apreende o mundo pela visão.

Nesse sentido, pesquisas em relação à situação comunicativa dos Akwê-Xerente Surdos, na busca de novos saberes e construtos teóricos, podem contribuir ainda para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a implementação de uma educação que atenda a demanda desse público.

Utilizo para este trabalho o termo Surdo [com S maiúsculo]. Essa terminologia não significa a “falta” de audição, tampouco se refere a uma visão estereotipada de seres isolados, incomunicáveis, desprovidos de inteligência, adultos infantilizados ou de pessoa “deficiente”, seja auditiva ou intelectualmente. Quando comumente se pensa a respeito do mundo da surdez, imagina-se um mundo sem som. Parafraseando Marleu-Ponty (1975), eu imagino aquele mundo cheio de possibilidades, no qual pessoas clarividentes interagem, significam o mundo, aprendem, se desenvolvem e se expressam através de um canal de comunicação visual-espacial, cuja experiência sociocultural é uma experiência visual (SACKS, 1998). Seguindo esse entendimento, os Surdos, ao contrário de serem considerados “deficientes”, são seres cheios de possibilidades de interação comunicativa. Nesse contexto também se inserem os indígenas, para os quais as representações visuais carregam informações e saberes passados ao longo das gerações, resultando em um conjunto de elementos identitários e de memória de um povo.

Assim sendo, ao constatar a existência de Surdos entre os Akwê-Xerente, por considerar os depoimentos dos professores indígenas a respeito dos eixos norteadores de sua cultura, quais sejam o respeito, a manutenção da língua e da sua cultura, a sustentabilidade territorial, econômica, social, cultural e linguística, percebi a importância em se realizar este

² Professora e pesquisadora surda.

estudo da história, dos mitos, dos ciclos de vida e dos processos educacionais próprios dos Akwê. Este estudo foi realizado a fim de contribuir com as discussões a respeito da situação de comunicação especificamente dos *spokreptõ* [na língua Akwê, significa “aqueles que não escutam bem”].

Todas essas considerações me levaram a indagar: o que demonstram os registros estatísticos sobre a quantidade de Akwê-Xerente Surdos? Em quais aldeias eles vivem? Como acontece a comunicação entre os Akwê-Xerente Surdos e entre eles e os ouvintes? Qual a representação de surdez do povo Akwê-Xerente? Quais os processos próprios de educação do povo Akwê-Xerente? Quais as expectativas de aprendizagem dos Akwê-Xerente Surdos pelo seu povo? Como tem acontecido o seu acesso aos bens culturais de seu povo e à educação escolar indígena? Enfim, como lhes tem sido garantido a prática de cidadania enquanto cidadãos Akwê-Xerente?

A metodologia de pesquisa adotada durante a realização deste estudo foi um tecer constante, sempre que a realidade me era, aos poucos, evidenciada. Dessa forma, diversificada e específica a cada etapa do estudo, foi sendo estabelecida considerando-se: 1) a relação dialógica entre o meu contato com os Akwê-Xerente; 2) as etnografias disponíveis; 3) os estudos teóricos; os quais foram se fazendo presente e norteando o trabalho durante toda a pesquisa. Essa dialogia me permitiu elencar, com mais segurança e clareza, a base teórica necessária para as análises e interpretação dos dados que me foram sendo apresentados pela pesquisa, bem como a forma de descrição dos resultados desse processo investigativo, a qual resultou na organização da escrita desta dissertação.

Portanto, para este estudo, utilizei a pesquisa bibliográfica, a observação e conversas pessoais durante o Curso de Especialização Intercultural e Transdisciplinar oferecido pela UFG, bem como nos momentos de meu trabalho de campo nas aldeias Akwê, além de entrevistas semiestruturadas com professores Akwê que frequentam o referido curso.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26-34), a entrevista “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Pode, ainda, permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas [...]”. As entrevistas semiestruturadas, compreendidas como “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), contribuíram para o entendimento por parte de todos os envolvidos na pesquisa a respeito da interação comunicativa dos Akwê-Xerente Surdos, pois nesse tipo de entrevista, “O entrevistador é livre para deixar os entrevistados

desenvolverem as questões de maneira que eles quiserem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

A observação, registrada em um diário de campo, e as entrevistas registradas em equipamento de gravação de voz tiveram como intenção perceber e entender o modo próprio de vida Akwê, suas concepções sobre os processos próprios de educação, as concepções de surdez, sobre como analisam e descrevem as interações comunicativas entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa de pesquisa foi a mais adequada, por ser aqui entendida como conjunto de práticas interpretativas, uma multiplicidade de métodos que asseguram uma compreensão do fenômeno estudado. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa considera importantes todos os dados da pesquisa, preocupa-se mais com o processo do que com o produto, não interessando, por exemplo, em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas e sim em retratar a perspectiva dos participantes e colaboradores com a pesquisa, que, nesse caso, trata-se do povo Akwê-Xerente. Assim sendo, a pesquisa qualitativa representa um “caminho novo” na contramão da rigidez de uma cientificidade, julgada como neutra e objetiva, abrindo espaço para que os investigadores escolham e construam novas alternativas de pesquisa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), o tipo de pesquisa que considera a abordagem qualitativa tem como objetivo ressaltar o âmbito construído socialmente, a relação do pesquisador com o estudado, bem como as limitações que de alguma forma influenciam a investigação.

O papel do pesquisador, nessa perspectiva, é o de quem reflete e discute juntamente com os participantes da pesquisa na construção do conhecimento durante todo o processo da investigação científica (TELLES, 2002). Trata-se do paradigma socioconstrucionista e interpretativista. Esse paradigma, segundo Schwandt (1998 citado por TELLES, 2002), parte do princípio que os atores sociais, situados em contextos e tempos específicos, constituem significados dos acontecimentos através de complicados processos de interação social, ou seja, para se compreender esse mundo de significados, deve-se interpretá-lo.

À medida que o referencial teórico foi se fazendo presente e necessário enquanto a pesquisa era desenvolvida, vários autores, entre eles os professores e pesquisadores Akwê, foram contribuindo e subsidiando o alcance dos objetivos propostos com este trabalho. Portanto, os autores com o seus referenciais teóricos que embasaram as análises e interpretações de dados, considerando as incessantes indagações que surgiram a cada nova situação evidenciada com o estudo, serão mencionados, a seguir, na descrição de cada capítulo da dissertação.

Esta dissertação é desenvolvida em uma introdução, três capítulos e uma conclusão.

No capítulo 1, denominado “Panorama dos Aspectos Sócio-Históricos da Educação de Surdos”, com as contribuições de Sacks (1998), Goldfeld (2002), Skliar (2005), A. Silva (2008), V. Silva (2006), Quadros (1997), Fernández (2010), Bejarano (2006), Vilhalva (2009), Brito (1995), Giroletti (2008), Coelho (2011), entre outros, informo, a partir de uma pesquisa bibliográfica: as representações sociais a respeito dos Surdos, as propostas educacionais voltadas para aqueles sujeitos, considerando as diferentes metodologias de ensino e ainda a maneira como pensavam e agiam os seus primeiros educadores. Parti, para tanto, da reconstituição do processo sócio histórico da educação de Surdos, abrangendo desde o século XVIII até os dias atuais, em vários países da Europa e América, incluindo o Brasil. Finalizo o capítulo com os registros a respeito de pesquisas sobre os indígenas Surdos no Brasil.

No Capítulo 2 apresento o povo Akwê-Xerente, contextualizo os modos próprios de vida e educação desse povo, nos quais estão inseridos os Surdos, enfatizando sua cosmologia, educação, ciclos de vida e representação da surdez nesses contextos. As contribuições de Luciano (2011), Nolasco (2010), Calávia Saéz (2002), Pimentel da Silva (2001), dos professores pesquisadores Akwê entrevistados Ercivaldo Calixto Damsôkêkwa Xerente, Carmelita Krtidi Xerente, Nelson Praze Xerente, Gilberto Antônio de Brito Xerente, Sinval Xerente e Ìkumr nōrĩ Silvino Sirnawê, entre outros professores Akwê, foram fundamentais na etapa do estudo que resultou na escrita desse capítulo.

No capítulo 3, a fim de se evidenciar a situação de comunicação dos Akwê-Xerente Surdos, considero as noções de comunicação de Bateson (2002), Martin-Barbero (1991), Bakhtin (1997) e Freire (1987). Relato a situação sociolinguística dos Akwê-Xerente a partir dos dados gerados pelos estudos feitos por Lopes e Farias (1992), Guimarães (2002), Sousa Filho (2007), Schroeder (2010), Cotrim (2011), Mesquita (2015) e por minha pesquisa de campo. Por fim, descrevo a especificidade da situação sociolinguística dos Akwê-Xerente Surdos.

Ao considerar as palavras de Nelson Praze Xerente, para quem “fazer uma pesquisa [sobre os Surdos] no meio dos Akwê é importante, é um direito nosso” e, dessa forma, poder propiciar-lhes uma melhor acessibilidade às vivências e práticas tradicionais, às práticas de cidadania enquanto cidadãos Akwê-Xerente, espera-se com este trabalho contribuir com a demanda pelos estudos a respeito da situação de comunicação dos Akwê-Xerente Surdos e ainda colaborar com o debate nacional sobre situação sociolinguística dos indígenas Surdos no Brasil.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DOS ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pode-se ter ou imaginar a fala sem um corpo, mas não se pode ter uma língua de sinais sem um corpo. O corpo e a alma do usuário dessa língua, sua identidade humana única, expressam-se continuamente no ato de comunicar-se.
(SACKS, 1998, p. 134)

De acordo com Sacks (1998), somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez; ignorantes e indiferentes. Ele próprio, ao considerar essa afirmação, se insere nesse contexto e oportunamente declara no prefácio de uma de suas publicações sobre o assunto:

[...] eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferentemente do modo de minha própria língua, a falada [...] (SACKS, 1998, p. 9).

O autor, ao se referir a um aspecto da situação social e linguística dos Surdos, o domínio da língua, lança ainda a seguinte provocação: “É fácilimo aceitarmos como natural a língua, a nossa própria língua – talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou, melhor dizendo, um outro *modo* de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente” (SACKS, 1998, p. 9, grifo do autor).

Nesse sentido, historicizar³, bem como conhecer as filosofias educacionais que permeiam a educação de Surdos, é um passo fundamental para iniciar uma reflexão crítica que objetive relacionar a exposição ao meio social, à linguagem, à qualidade de interações sociais, ao desenvolvimento cognitivo e às consequências histórico-filosóficas na comunicação e na educação daqueles sujeitos.

Assim sendo, neste capítulo, apresento um panorama da história da educação de Surdos, a partir da década de 1750, evidenciando as políticas linguísticas para a educação de Surdos no Brasil. Finalmente, apresento um levantamento sobre pesquisas com indígenas Surdos em nosso país.

3 Severino (1994, p. 12) afirma que ao historicizar “estamos sendo convidados a pensar o nosso mundo de hoje, pensando a própria construção desse mundo pela humanidade. É que o mundo, tal qual o conhecemos e vivenciamos hoje, é o fruto de um esforço solidário e concorrente das sociedades que vêm formando a humanidade a cada época da história”.

1.1 Panorama mundial da educação de Surdos

Para Sacks (1998), o termo surdo é tão vago e abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, os quais têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial”. Há os que apresentam dificuldade para ouvir, aqueles que conseguem ouvir parte do que se fala com auxílio de aparelhos auditivos, além de muita atenção e paciência por parte de quem se comunica com eles [muitos de nós temos pais ou avós nessa categoria]. Há ainda os “seriamente Surdos” e os “profundamente Surdos” que não têm esperança alguma de ouvir qualquer fala, não importando que avanços tecnológicos imagináveis possam surgir.

Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade ou o estágio em que a surdez ocorre. Isso é notadamente exemplificado por ele ao citar o seguinte depoimento extraído de um ensaio autobiográfico de 1969, do poeta e novelista sul-africano David Wright, que ficou surdo aos sete anos de idade:

Tornar-me surdo na época em que me tornei – se a surdez tinha de ser meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade, uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua, como eu compreendia. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, inflexão, Expressões idiomáticas, tudo foi adquirido pelo ouvido. Eu possuía a base de um vocabulário que poderia ser ampliado sem dificuldade com a leitura. *Tudo isto me teria sido impossível se eu tivesse nascido surdo ou perdido a audição mais cedo* (SACKS, 1998, p. 18, grifo do autor).

Sacks (1998) enfatiza com isso a diferenciação que deve ser feita entre os Surdos que perderam a audição após terem aprendido a falar na língua oral [surdez pós-linguística] daqueles que, ao nascer, a audição está ausente ou quando ela é perdida na infância antes de a língua ser adquirida [surdez pré-linguística].

O próprio autor, nesse sentido, ao considerar uma situação ideal, afirma:

Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração. Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como “deficientes” ou “surdos” (SACKS, 1998, p. 44).

O abade Roch-Ambroise Sicard, ex-diretor do National Institution for Deaf-Mutes de Paris, também imaginava uma sociedade assim:

Não poderia haver em alguma parte do mundo toda uma sociedade de pessoas surdas? Pois bem: julgaríamos então que esses indivíduos são inferiores, que não são inteligentes e lhes falta comunicação? Eles certamente teriam uma língua de sinais, talvez uma língua até mais rica do que a nossa. Essa língua no mínimo seria livre de ambiguidades, sempre fornecendo uma descrição precisa dos estados da mente.

Assim por que essas pessoas não seriam civilizadas? Por que não teriam, de fato, leis, governo, polícia menos suspeitos do que os nossos? (LANE, 1984, citado por SACKS, 1998, p. 44).

Em contraponto, a história nos mostra uma situação diferente e real em relação à situação social e linguística ideal dos Surdos.

Segundo Goldfeld (2002), na ideia que a sociedade fazia sobre os Surdos prevaleciam, geralmente, apenas aspectos negativos em relação a eles. Na antiguidade, passando pelos gregos, romanos e pela Igreja de Santo Agostinho até a Idade Média, segundo a autora, os Surdos foram percebidos de formas variadas envolvendo desde a ideia de piedade e compaixão, até mesmo a de que eram pessoas castigadas pelos deuses, enfeitiçadas e, portanto, abandonadas ao sacrifício⁴. A autora acrescenta ainda que essa crença os associava a pessoas inferiores às demais de sua comunidade, sem chance de “salvação”; uma pessoa primitiva que não poderia nem mesmo ser educada. Isso evidencia uma condição social dos Surdos enquanto pessoas marginalizadas e sem direitos assegurados. Essa ideia perdurou até o século XV.

A situação calamitosa das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 é registrada por Sacks (1998, p. 27) da seguinte forma:

[...] incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha.

Por outro lado, se em alguns contextos os Surdos foram marginalizados, apequenados e tidos como não educáveis, em outros, passaram a contar com esforços assistenciais, caritativos e instrucionais.

O século XVI trouxe consigo as informações sobre os primeiros educadores e as diferentes metodologias para ensinar os Surdos. Alguns educadores planejavam suas intervenções pedagógicas considerando apenas a língua de modalidade oral-auditiva [a língua oral] utilizada em seu país. Outros pesquisaram e defenderam a utilização da língua de modalidade visuoespacial [a língua de sinais] no processo ensino-aprendizagem dos Surdos. Outros ainda lançaram mão, naquele processo, de códigos visuais [que não se configuram como uma língua]. A exemplo disso, ainda naquele século, na Espanha, o monge beneditino

4 Ressalta-se que, nesta breve análise sobre os aspectos históricos, dá-se destaque à surdez no continente europeu, de onde provêm grande parte dos registos e sobre os quais são mais numerosas as investigações.

Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou quatro Surdos, filhos de nobres, a usar línguas orais [grego, latim e italiano], além de conceitos de física e astronomia. Sua metodologia incluía datilologia⁵, escrita e oralização, e chegou a criar uma escola de professores Surdos (GOLDFELD, 2002).

Ponce de León contribuiu para promover novas perspectivas sobre as possibilidades de aprendizado dos Surdos⁶. Assim fizera também o cientista italiano Girolamo Cardano⁷ (1501-1576), que “rompeu com a visão de que os Surdos eram incapazes de aprender” (SILVA, V., 2006, p. 17).

A partir do alfabeto manual de Ponce de León, Juan Martim Pablo Bonet publicou na Espanha, em 1620, o livro *Reducción de las Letras y Artes para Enseñar a Hablar a los Mudos*. Em 1644, J. Bulwern publicou *Chirologia*, o primeiro livro inglês sobre o assunto, com o entendimento de que a língua de sinais seria uma língua universal. Em 1648, o mesmo autor, ao publicar *Philocopus*, afirma ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral (GOLDFELD, 2002).

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação de Surdos. Isso é confirmado por Sacks (1998, p. 37), ao relatar que

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigido por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania [...]”.

Naquele século, o terreno da educação de Surdos na Europa foi revolvido por uma série de acontecimentos, no bojo das profundas transformações sócio-políticas e culturais que se desdobravam no continente. As agitações burguesas e os discursos universalizantes sobre educação fizeram-se panos de fundo para os afazeres de alguns educadores, como Samuel Heinicke e Charles-Michel de l'Épée.

Evidencia-se, nas palavras de Goldfeld (2002, p. 29), que no século XVIII, a educação de Surdos “teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para

5 A datilologia é uma representação manual das letras do alfabeto, um alfabeto manual (GOLDFELD, 2002).

6 Registre-se, conforme V. Silva (2006, p. 18), que a “a educação de surdos, na época, se destinava aos filhos de ricos e nobres, que queriam garantir a continuidade de seus bens materiais no próprio seio familiar, pois o filho surdo, em alguns casos, teria que ter alguns conhecimentos para administrar os bens da família”.

7 Segundo Soares (1999, p. 17 citado por V. SILVA, 2006, p. 17), “Cardano reconheceu publicamente a habilidade do surdo em raciocinar, pois entendia que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento; sendo assim, a surdez não seria um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento”.

Surdos, e qualitativo, já que pela língua de sinais os Surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões”⁸.

Considerado pela literatura uma pessoa bastante importante na história da educação de Surdos, em 1750, começa a ganhar destaque na França o Abade Charles Michel de L’Epée. O abade, ao interagir com os Surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu a língua de sinais e criou os Sinais Metódicos [uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa], obtendo imenso sucesso na educação de Surdos (GOLDFELD, 2002). Esse sucesso fez com que ele, ao adaptar sua própria casa ao convívio dos Surdos com sinalizações luminosas ao invés de sonoras, fundasse, em 1775, a primeira escola pública onde professores e alunos usavam os sinais metódicos (A. SILVA, 2008). O livro de De L’Epée sobre seu método foi publicado pela primeira vez em 1776 e, em 1791, sua escola se transformara na National Institution for Deaf-Mutes em Paris, dirigida por Sicard.

Atesta-se a esse respeito, conforme Silva (2006, p. 23), que

No convívio com os surdos, o abade L’Epée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. Não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas ideias.

L’Epée, assim como seu seguidor Sicard, acreditavam que: 1) todos os Surdos deveriam ter acesso à educação; 2) essa educação deveria ser pública e gratuita; 3) os professores deveriam aprender os sinais para se comunicarem com os Surdos; 4) após aprenderem os sinais com os Surdos, os professores ensinariam a língua falada e escrita do grupo majoritário (GOLDFELD, 2002; SILVA, A., 2008). Para eles, “havia uma nítida diferença entre linguagem e fala, e o desenvolvimento normal dos sujeitos seria determinado pelo desenvolvimento pleno da primeira” (SILVA, A., 2008, p. 20).

Também em 1750, na Alemanha, com as ideias de Samuel Heinick, e em Portugal, com Jacob Rodrigues Pereira [educador luso-francês], aparecem as primeiras noções do que hoje se conhece por concepção ou filosofia educacional oralista⁹. Eles defendiam o oralismo, pois acreditavam que o pensamento somente seria possível por meio da língua oral (SILVA, A., 2008). Surge, assim, na Alemanha, a primeira escola pública baseada no método oral.

⁸ Durante os séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento das grandes cidades e dos vínculos estabelecidos entre sujeitos Surdos, as línguas de sinais se intensificam nas trocas comunicativas entre eles, fortalecendo a coesão e o crescimento de novas comunidades surdas urbanas.

⁹ A filosofia educacional oralista acredita ser o ensino da língua oral, bem como a rejeição pela língua de sinais, a situação ideal para integrar os Surdos nas escolas e na sociedade em geral (GOLDFELD, 2002).

Muitas das pedagogias que se desenvolveram a partir do oralismo puro ecoam até hoje em espaços escolares e centros de reabilitação de diferentes países¹⁰. Se confrontando com as ideias de L'Épée, ao ser submetido à análise da comunidade científica, fez com que fossem negados a Heinick recursos para ampliação de sua escola (GOLDFELD, 2002).

Porém, devido a interesses políticos e econômicos, certos episódios desencadeariam outras realidades para os Surdos no cenário social e educacional.

Ao findar o século XVI, com a crise do sistema feudal, evidencia-se a prática do confinamento daqueles que fossem considerados indesejáveis à sociedade – os “delinquentes”, os “loucos”, os “indigentes”, os “vagabundos”¹¹, os “débeis mentais” e também os Surdos (SILVA, A., 2008).

Em 1878 acontece em Paris o I Congresso Internacional sobre a instrução de Surdos. Naquele congresso, segundo A. Silva (2008), evidenciou-se a importância da integração social do Surdo, bem como do papel da família na educação desses sujeitos. O evento também “acarretou alguns ganhos civis para os Surdos, como o direito de assinar documentos, o que os tirou da completa marginalidade social” (SILVA, A., p. 20).

Em 1880, no período de 06 a 11 de setembro em Milão, aconteceu o II Congresso Internacional¹², conhecido como um marco histórico para a corrente oralista, seguidora da corrente alemã. O uso exclusivo da metodologia oralista foi pregado em detrimento do uso de gestos e sinais, pois eles desviariam o Surdo do “caminho em que deveriam andar”: a aprendizagem da língua oral. A. Silva (2008) destaca que o mais importante seria conduzir o Surdo a falar italiano com as outras pessoas e que abrir espaço para outra língua poderia, em longo prazo, custar caro ao Estado que, naquele momento, lutava pela unidade linguística do país. Com esse fato, evidencia-se que a total integração social dos Surdos estava, no entanto, longe de vir a acontecer.

Registre-se, conforme V. Silva (2006), que, naquele Congresso, não houve a participação nem com a opinião da minoria interessada – os Surdos –, ou seja, um grupo de

10 O fato é que as escolas para Surdos (sejam as fundadas sob imperativos gestualistas, sejam as pautadas pelas exigências oralistas) começam a se espalhar por outros países para além da Europa, como Estados Unidos e Brasil.

11 Para Castel (1998, p.139 citado por V. SILVA, 2006, p. 19, grifo do autor), “os dois critérios constitutivos da categoria de vagabundo tornaram-se explícitos: a ausência de trabalho, isto é, a ociosidade associada à falta de recursos, e o fato de ser sem ‘fé nem lei’, isto é, sem pertencimento comunitário”.

12 Conforme Silva (2006, p. 26), “O Congresso de Milão reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de Surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os Surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual. [...] o Congresso declarou que o método oral, na educação de Surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos”.

ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais sem considerar o que pensam e sentem seus usuários.

Para Skliar (1997, p. 50 citado por SILVA, V., 2006, p. 27)¹³, as razões dessa posição estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas:

Os políticos do estado italiano aprovaram o método oral porque facilitava o projeto geral de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio linguístico – a língua de sinais – em um território que buscava incessantemente sua unidade nacional e, portanto, linguística. As ciências humanas e pedagógicas legitimaram a escolha oralista, pois respeitavam a concepção filosófica aristotélica que a sustentava: o mundo das ideias, da abstração e da razão, em oposição ao mundo do concreto e do material refletidos respectivamente na palavra e no gesto. O clero, finalmente, justificou a escolha oralista pelos argumentos espirituais e confessionais.

O posicionamento do Congresso também pode ser analisado pelo paradigma homem-máquina da ciência moderna, a partir do qual é definindo um novo modelo de compreensão do mundo, correspondendo à interpretação mecanicista da realidade. Desde o século XVII até o Congresso em Milão, a crença no paradigma homem-máquina exclui os Surdos do processo educativo e transforma-os em deficientes, ou seja, sujeitos com um *déficit* biológico. Assim, eles passam a ser objeto de pesquisa para a medicina, uma vez que, no novo paradigma, a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura. Desde então, com esse discurso clínico, também denominado “medicalização da surdez” (SKLIAR, 2005), os Surdos passam a ser excluídos da escola e do mundo do trabalho e obrigados a transitar no âmbito da medicina (SILVA, V., 2006).

O Congresso de Milão ocasionou, com isso, o desaparecimento da figura do professor Surdo que utilizava a língua de sinais na educação de Surdos. Trata-se da noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos Surdos da língua oral. Isso resultou na quase unanimidade do oralismo no processo educacional do Surdo, abordagem esta que não seria refutada durante praticamente um século.

Essas cisões entre diferentes abordagens e metodologias de ensino não se resumiam a um simples desacordo pedagógico. Aos Surdos foi cerceado, com isso, o acesso à língua de sinais, o que prejudicou o desenvolvimento de uma linguagem natural [os Surdos têm uma maior facilidade em se comunicar a partir de uma língua de modalidade visuoespacial], a interação comunicativa e, conseqüentemente, isso afetou a experiência psicossocial e linguística, influenciando diretamente na qualidade da aprendizagem daqueles sujeitos.

Nesse contexto, o recrutamento do professor francês Surdo Laurent Clerc [pupilo de Massieu, que por sua vez foi pupilo de Sicard] para os Estados Unidos, em 1816, pelo

¹³ Não tive acesso à obra original.

reverendo Thomas Gallaudet, tornou-se uma admirável história pessoal dos Surdos e, por sua histórica representatividade política e linguística, merece aqui o seu registro. “Assim como Paris – professores, *philosophes* e público em geral – comoveu-se, espantou-se, converteu-se com De l’Épée na década de 1770, os Estados Unidos também se converteriam cinquenta anos mais tarde” (SACKS, 1998, p. 36).

Thomas Gallaudet viajou para a Europa à procura de um professor que o ajudasse a fundar uma escola nos Estados Unidos. Sua primeira parada foi na Inglaterra em uma das escolas Braidwood. Seu intento não obteve êxito, pois lhe foram negadas informações com a justificativa de que o método oral se tratava de um “segredo”. Seguiu para Paris, onde conheceu Clerc lecionando no National Institution for Deaf-Mutes, conheceu o método e ambos, o reverendo e o professor, foram para os Estados Unidos. Durante a viagem, que durou 52 dias, Clerc ensinou-lhe a língua de sinais e Gallaudet ensinou-lhe inglês. Em 1817, fundaram, na cidade de Hartford, o American Asylum for the Deaf, exercendo uma influência imediata e extraordinária na educação de Surdos, pois os professores americanos até então nunca haviam estado na presença de um Surdo de inteligência e educação notáveis (SACKS, 1998).

Quase todos os professores de Surdos¹⁴ [muitos deles Surdos] passavam por Hartford. O êxito imediato do Asilo da Hartford [devido ao aumento da alfabetização entre os Surdos] ocasionou a abertura de outras escolas do gênero em qualquer lugar onde houvesse densidade populacional para tanto e logo se difundiu por outras partes do mundo¹⁵.

Apesar do grande impulso na educação e emancipação dos Surdos ter continuado até 1870, num momento considerado mais crítico de toda a história, o movimento mundial, a partir do Congresso de Milão, fez com que se voltasse contra o uso da língua de sinais pelos Surdos e para os Surdos, de tal modo que em vinte anos fosse desfeito todo um trabalho executado durante décadas (SACKS, 1998).

Passado quase um século após o Congresso, a unanimidade a respeito da assertividade do oralismo no processo pedagógico dos Surdos não gerou o sucesso pretendido, já que, segundo A. Silva (2008, p. 21), “um pequeno contingente desta clientela era capaz de desenvolver uma fala socialmente aceita. A aprendizagem da leitura e da escrita também

14 Lane (1984, citado por SACKS, 1998) informa que, em 1869, havia 550 professores de Surdos em todo o mundo e que 41% desses professores, nos Estados Unidos, eram Surdos.

15 É bom que se registre que também nos Estados Unidos havia uma cisão entre os profissionais que apregoavam formas manualistas na educação de Surdos e outros que defendiam o primado da língua oral. Essa oposição foi representada por professores e investigadores como Alexander Graham Bell, entusiasta de abordagens oralistas, e Edward Gallaudet, alinhado às proposições gestualistas.

refletia o insucesso pedagógico desta abordagem”. Uma das causas disso foi que, a partir de então, professores ouvintes e não professores Surdos tiveram de ensinar os alunos Surdos¹⁶.

Nas décadas de 1950 e 1960, avanços tecnológicos impulsionaram a vocalização com o desenvolvimento de próteses e a educação desenvolveu uma série de métodos com o objetivo de levar a criança Surda a ouvir e falar, além de indicação da leitura labial para crianças desde a mais tenra idade. Refletindo a esse respeito, A. Silva (2008, p. 22) afirma que “[...] a limitação do canal de comunicação ao canal vocal tende a tornar o aprendizado da linguagem desvinculado de situações naturais de comunicação, restringindo, desta forma, as possibilidades do desenvolvimento global da criança”.

Os alunos Surdos que, na década de 1850, passaram pelo Asilo Hartford tinham alto nível de alfabetização e instrução em comparação com os ouvintes. Ao contrário disso¹⁷, segundo Sacks (1998, p. 410), “o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos Surdos em geral”.

O domínio do oralismo em todo o mundo se deu até a década de 1970, ano em que William Stoke publicou o artigo “*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”. Nessa histórica publicação, Stoke demonstrou que a *American Sign Language (ASL)* é uma língua com todas as características das línguas orais. A partir de então, surgiram várias pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida dos Surdos (GOLDFELD, 2002).

Naquela mesma década, Dorothy Schiffler, professora e mãe de Surdo, começou a usar um método denominado por ela de *Total Approach*, que combinava a utilização da língua de sinais, língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Roy Holcom, ao adotar o *Total Approach*, rebatizou-o de *Total Communication*. Ou seja, o insucesso do oralismo, assim como as pesquisas em línguas de sinais nos Estados Unidos, no final da década de 1960 e início da década de 1970, deram origem à filosofia que ficou conhecida como Comunicação Total. A Universidade Gallaudet, ao adotar aquela filosofia, se tornou o maior centro de pesquisa daquela temática (GOLDFELD, 2002; SILVA, A., 2008).

16 “A proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960” (SACKS, 1998, p. 41).

17 “Muitos dos surdos atualmente são analfabetos funcionais. Um estudo realizado pelo Gallaudet College em 1972 mostrou que o nível médio de leitura dos surdos de dezoito anos que concluíram o curso secundário nos Estados Unidos atingia apenas o nível de um aluno de quarto ano primário [...] situação semelhante na Inglaterra, onde os surdos, formando-se no secundário, leem no mesmo nível de crianças de nove anos” (CONRAD, 1979 citado por SACKS, 1998, p. 41).

Essa filosofia trouxe avanços para a representação social da surdez e para a educação de Surdos, ao se entender que, ao contrário dos oralistas, os Surdos não são portadores de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim “uma pessoa cuja surdez é uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa” (CICCONE, 1990 citado por GOLDFELD, 2002, p. 39).

A Comunicação Total privilegia a comunicação e a interação entre Surdos e ouvintes, não valorizando a língua de sinais e sua aprendizagem. É bom que se esclareça que essa filosofia adotava a língua de sinais desde que essa obedecesse e considerasse apenas a estrutura gramatical da língua oral¹⁸ [no caso do Brasil, o português sinalizado]. Isso revela a intenção de que os Surdos pudessem aprender a língua oral se utilizando como meio para tal, a língua de sinais. Nesse ponto se encontra uma crítica a essa filosofia, pois, se por um lado, “um indivíduo não se desenvolve quando domina um conjunto de regras gramaticais e sim quando está envolvido em um contexto comunicativo [...] pelo diálogo contextualizado e espontâneo”¹⁹ (GOLDFELD, 2002, p. 101), por outro lado, aquela filosofia “deixou de centrar a atenção no aspecto cultural da língua de sinais e da possibilidade dessa língua facilitar o desenvolvimento cognitivo da criança surda” (GOLDFELD, 2002, p. 108).

A. Silva (2008) nos informa que a literatura engloba várias discordâncias sobre o sucesso educacional da comunicação total. A autora ao citar Góes (1994), se referindo àquela filosofia,

[...] salienta que as restrições a ela e ao bimodalismo acontecem basicamente em função de dois problemas: porque sua realização passou a se apoiar na utilização de sistemas que não são línguas e porque a prática pedagógica se orientou no sentido de privilegiar a aprendizagem da língua majoritária (SILVA, A., 2008, p. 25).

Ainda conforme A. Silva (2008, p. 25), “o desdobramento das pesquisas, assim como os resultados da prática pedagógica baseada na comunicação total fizeram surgir alternativas educativas voltadas para uma educação bilíngue”.

A educação bilíngue parte do pressuposto de que os Surdos estão em constante contato com a língua majoritária – a língua oral – e com a língua de sinais, sendo essa última considerada a língua natural dos Surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver

18 A Comunicação Total denomina essa forma de comunicação de bimodalismo e é utilizada no processo de aquisição da linguagem pelo Surdo de modo a facilitar a comunicação dos ouvintes com aqueles sujeitos.

19 Pelo exposto, os Surdos podem se esforçar, e muito, para se comunicar com os ouvintes. Já estes se encontram em uma situação confortável de não ter de fazer muito esforço para tal fim. Os Surdos ao tentar se comunicar, conforme apregoa a filosofia da Comunicação Total, continuam a não escutar o que seu interlocutor ouvinte está dizendo, o que não favorece o diálogo contextualizado e espontâneo ao qual se refere Goldfeld (2002).

uma língua espaço-visual. Portanto, essa filosofia se afasta dos pressupostos do oralismo e da comunicação total, pois o canal espaço-visual é fator preponderante para a aquisição da linguagem.

Brito (1993, p. 27 citado por SILVA, A., 2008, p. 26) sintetiza o que seriam, para a autora, os princípios básicos do bilinguismo:

A língua é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas do conhecimento, e, como tal, propicia (...) a comunicação surdo-ouvinte (e) surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. Considera que, como a língua oral preenche geralmente alguma dessas funções, torna-se imprescindível para o surdo o aprendizado (...) de uma língua gestual-visual (língua de sinais), única possibilidade, para ele, de preenchimento das demais funções linguísticas. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o meio facilitador do aprendizado em geral.

Segundo Goldfeld (2002), não existe unanimidade entre profissionais bilinguistas nem entre os que tratam das questões educacionais, em relação às teorias psicológicas e linguísticas adotadas. Apesar disso, o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é que os estudos se preocupam em entender o Surdo²⁰, suas particularidades, sua língua [a língua de sinais], sua cultura e a forma singular de pensar, agir etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez, ou seja, que os Surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

Ainda segundo a autora, “a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (GOLDFELD, 2002, p. 45). Dessa forma, a criança deve adquirir como língua materna a língua de sinais, devendo, para tanto, conviver, preferencialmente, com outros Surdos mais velhos que dominem essa língua. Para essa filosofia, esse contexto traz uma grande implicação para a educação dos Surdos, já que, como é sabido, 90% dos Surdos têm família ouvinte e frequentam escolas com professores e outros alunos que também são ouvintes. Além disso, atualmente, mesmo com a presença de Tradutores/Intérpretes de Libras nas escolas, não existem pesquisas que atestem a competência comunicativa²¹ desses profissionais.

20 Sacks (1998), em concordância com a nomenclatura utilizada pela comunidade surda norte americana, utiliza o termo Surdez [com S maiúsculo] para designar um grupo linguístico e cultural. O termo surdez [com s minúsculo] é utilizado pelo autor para se referir a uma determinada condição física – a falta de audição.

21 Hymes (2001) cunha o termo competência comunicativa e o define como o uso real da língua em situações concretas dentro de um contexto regido por normas socioculturais. De acordo com o autor, a competência comunicativa abarca duas subcompetências imprescindíveis: a linguística e a sociocultural. A primeira se refere ao conhecimento linguístico, ou seja, ao conhecimento e uso das normas gramaticais da língua, e a segunda se refere às normas socioculturais de uso da língua nos diversos contextos específicos de fala.

De acordo com Megale (2005), os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue são complexos e podem envolver várias dimensões ao se definirem. No que se refere à educação de Surdos, Quadros (1997) cita duas formas básicas de bilinguismo: 1) uma caracterizada pelo ensino de segunda língua quase de forma concomitante à aquisição da primeira língua e 2) outra cuja característica é o ensino de segunda língua somente após a aquisição da primeira língua. A autora ainda salienta a diferença entre bilinguismo e diglossia:

O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal. Diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada. O bilinguismo e a diglossia podem ocorrer simultaneamente (QUADROS, 1997, p. 31). .

Esse fato é colocado em evidência pela autora porque, pelo que se observa na convivência com Surdos usuários da língua de sinais no Brasil, a língua portuguesa é utilizada por eles somente em situações que exigem o contato com pessoas ouvintes que não tenham competência na língua de sinais e para a leitura e escrita. Quanto à língua de sinais, ela é usada pelos Surdos preferencialmente em ocasiões informais. Nesse sentido, o bilinguismo diglótico da comunidade surda é o fator principal de identificação enquanto grupo.

Teoricamente, o bilinguismo pode parecer bastante simples e eficaz, já que, para Quadros (1997), o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas, bastando, pois, que a criança adquirisse a língua de sinais da mesma forma e velocidade que a criança ouvinte adquire a língua oral. Entretanto, seguindo esta assertiva, no Brasil, as políticas públicas educacionais bilíngues ainda não obtiveram o êxito em propiciar formação escolar bilíngue aos Surdos, visto que as crianças surdas, em sua maioria, filhas de pais ouvintes, que desconhecem a Libras, têm acesso à aprendizagem dessa língua em ambientes educacionais somente no contra turno escolar, duas vezes por semana e em momentos didático-pedagógicos que geralmente não passam de 60 minutos.

Uma compreensão melhor da realidade da educação de Surdos na América Latina e no Brasil poderá ser evidenciada a partir da temática a ser desenvolvida no próximo item deste capítulo.

1.2 Políticas de educação de Surdos em alguns países da América Latina e no Brasil

Abordar a educação de Surdos na América Latina é uma tarefa complexa considerando-se as múltiplas realidades de cada um dos países que compõem essa área. Apesar disso, esse desafio torna-se importante no intuito de entender a realidade das ofertas educacionais para Surdos, entendendo-as no contexto da garantia dos direitos educativos e linguístico-culturais que são considerados, antes de tudo, no bojo dos direitos humanos daqueles sujeitos. Portanto, na tentativa de contextualizar as políticas linguísticas voltadas à educação de Surdos no Brasil, nos referiremos à realidade das ofertas educacionais de quatro países: Chile, Colômbia, Venezuela e Argentina.

Quintela, Pérez e Navarro (1999) atestam que, no Chile, com a criação, em 1852, da primeira escola de Surdos da América Latina, sob a direção do professor italiano Eliseo Schieronni, que tinha sido professor de Surdos em Milão, iniciam-se programas oficiais através de uma metodologia exclusivamente oral e outra com características bimodais para os educandos com dificuldade de aquisição da língua oral. Em continuação, atestam a definição da primeira escola com a filosofia da comunicação total em 1985, incorporando os sinais aos programas da metodologia oral. Os autores concluem que esse sistema educacional orientado a oralizar os estudantes Surdos, com o intuito de integrá-los à comunidade majoritária e dominante – a comunidade ouvinte – tem provocado uma forte desvalorização cultural e social das pessoas surdas, tanto por parte dos ouvintes como deles mesmos, ao mesmo tempo em que não atende às expectativas dos pais, dos professores e dos próprios Surdos.

A respeito da oferta educativa atual naquele país, a população surda dispõe de três opções: 1) oferta das escolas especiais e centros de capacitação técnica para o trabalho; 2) escolas regulares com Projetos de Integração; 3) escolas e atendimentos educacionais hospitalares (FERNÁNDEZ, 2010).

De acordo com Bejarano (2006, p. 153), na Colômbia, atualmente, os Surdos usuários da Língua de Sinais Colombiana podem contar com as seguintes propostas educacionais²²:

- Propostas educacionais bilíngues para surdos na etapa escolar (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio).
- Integração escolar de educandos surdos em instituições para ouvintes na modalidade de aulas para surdos (pré-escola e primeira fase do ensino fundamental).

²² Aos Surdos usuários do castelhano oral é oferecida a integração escolar nas diferentes etapas e modalidades da educação formal (BEJARANO, 2006).

- Integração com intérprete na segunda fase do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

No entendimento de Hernández (2006), a concepção de surdez, no marco da análise da relação entre língua e cultura, tem influenciado a educação daqueles sujeitos nas nações latino-americanas. Nesse entendimento, informa sobre a criação, na Venezuela, da *Asociación de Amigos de los Ciegos e Sordos-mudos* com a vinda do professor Vicente Alnorriaga, da Espanha.

O projeto da associação, baseado exclusivamente no método oral, contemplava a criação de uma escola em regime de internato para Surdos com objetivo de lhes ensinar o espanhol oral e ainda um anexo com finalidade de ensinar artes manuais para fabricação de artesanatos. Apesar do fracasso no alcance dos objetivos, a concepção oralista se manteve hegemônica até 1985, ano em que se implementa a *Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo* (PAINS), embasada pelos postulados pedagógicos bilíngues-biculturais que reconhecem a Língua de Sinais Venezuelana (LSV) como a língua natural e primeira língua dos Surdos do país. Eram quatro os fundamentos pedagógicos da PAINS: 1) especificidade linguística da língua de sinais venezuelana, 2) intervenção precoce, 3) importância da língua escrita e 4) mudança do currículo escolar. O impulso da LSV e a possibilidade de se adquirir essa língua no contexto escolar foram aspectos decisivos dos progressos acadêmicos das crianças e jovens Surdos (HERNÁNDEZ, 2006).

O processo impulsionado pela PAINS se manteve até 1995, momento em que é realizada uma avaliação nacional na área da deficiência auditiva e a proposta deixa de ser implementada. Após aquele ano, há um reposicionamento do “colonialismo” oralista e é elaborada a *Conceptualización y Política de Atención Integral do Deficiente Auditivo* com objetivos diferentes da proposta anterior por reduzir a Língua de Sinais Venezuelana à mera ferramenta didática, entre outros pressupostos da concepção oralista. Apesar disso, com a luta da comunidade surda venezuelana, na Constituição da República da Venezuela, com início de vigência em 30 de novembro de 1999, a LSV é reconhecida como primeira língua da comunidade surda do país em seu artigo 84. Além disso, em 2006, a *Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes (ULA)* abre a menção em cultura surda dirigida somente para Surdos. Esse panorama evidencia a presença das práticas do neocolonialismo oralista, tanto quanto o movimento da comunidade surda venezuelana para fazer valer seus direitos humanos (HERNÁNDEZ, 2006).

Na Argentina, o país conta com escolas que oferecem serviços distintos umas das outras com diferentes ofertas educativas. Algumas oferecem a educação de Surdos baseando-

se em metodologias tradicionais viso-orais. Outras, ainda que raras e estabelecidas nas regiões do país cuja população possui um maior poder aquisitivo, oferecem a comunicação áudio-oral apoiada na nova biotecnologia, considerando que são poucas as pessoas que possuem implante coclear²³ ou aparelhos auditivos de última geração. Nos últimos 20 anos, as demais escolas assumiram o compromisso de oferecer uma educação bilíngue de qualidade para os Surdos – uma educação integral que aceite a pessoa surda e a comunidade surda. Atualmente, salvo em poucas capitais, o sistema educativo conta com uma precariedade de recursos humanos para a implementação dos projetos educativos bilíngues, ou seja, a maioria dos professores são ouvintes e não há Surdos com formação docente, apesar da existência de projetos nessa área, à espera de aprovação ministerial.

Entendendo as dimensões gigantescas do movimento das propostas educacionais para Surdos em alguns países da América Latina, ora embasadas pela filosofia tradicional oralista, ora pela proposta da educação bilíngue, percebemos que está em curso a luta pelas conquistas dos direitos humanos dos Surdos, mesmo que ainda possamos não ter alcançado as metas almejadas pelas comunidades surdas. Essa realidade, reflexo do movimento mundial contra o neocolonialismo oralista (HERNÁNDEZ, 2006), também pode ser verificada ao entendermos as propostas educacionais voltadas para os Surdos brasileiros.

No caso brasileiro, a realidade não é muito diferente da dos demais países da América Latina mencionados anteriormente no que tange ao processo simbólico da negociação política entre a língua oral majoritária e a língua de sinais no espaço educacional em que o Surdo está inserido.

Em 1855, a convite do então imperador D. Pedro II, chega ao Brasil o professor francês Surdo H Ernest Huet, para ensinar duas crianças Surdas contempladas com bolsas de estudo pagas pelo governo. No dia 26 de setembro de 1857, cinco anos após a criação da primeira escola para surdos da América Latina no Chile, é fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apesar da utilização da Língua de Sinais desde a sua fundação, o INES, em 1911, seguindo uma tendência mundial, adotou a filosofia oralista pura e passou a ministrar todas as disciplinas somente utilizando como língua de instrução a língua oral majoritária do país (GOLDFELD, 2002).

23 O Implante Coclear (ou popular "ouvido biônico") é um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que têm surdez total ou quase total. Assim, o implante é que estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva esses sinais para o cérebro.

Seguindo ainda uma realidade observada em todas as escolas para Surdos no mundo inteiro, a língua de sinais sobreviveu nas salas de aula do INES, apesar da proibição oficial de seu uso, em 1957, pela então diretora Ana Rímola de Faria Dória. Mesmo assim, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos Surdos nos pátios e corredores da escola.

Ao final da década de 1970, após visita à Universidade de Gallaudet nos Estados Unidos, Ivete Vasconcelos traz ao Brasil a filosofia educacional conhecida como Comunicação Total. Essa filosofia ainda é utilizada em algumas clínicas e escolas, tais como a escola Concórdia em Porto Alegre e algumas turmas do INES. O bilinguismo começa a ser estudado no Brasil a partir da década de 1980, sendo implantado em escolas e clínicas a partir da década de 1990 (GOLDFELD, 2002).

Conforme mencionado no capítulo anterior, alguns fatores concorrem para a dificuldade de implantação prática do bilinguismo no Brasil. Goldfeld (2002) nos chama a atenção para a compreensão da noção de biculturalismo²⁴. Segundo a autora, a comunidade surda, assim como outras minorias, tais como os judeus, possuem características culturais próprias. No caso dos Surdos, por participarem de um grupo linguístico e cultural minoritário, é a língua de sinais que tem a marca de sua cultura, ou seja, eles possuem uma língua e cultura próprias. Dessa forma, os Surdos usuários da língua de sinais participariam de duas culturas – a surda e a ouvinte. Esse fato é destacado pela autora, pois seria necessário para uma educação bilíngue em que a criança tivesse contato com a língua de sinais o mais cedo possível. No caso das crianças surdas, as famílias deveriam aprender a língua de sinais, mas a grande maioria das crianças nasce e cresce em lares cuja família é composta por sujeitos ouvintes que não sabem a língua de sinais.

Outro fator que afeta a implantação do bilinguismo citada pela autora é a dificuldade em se respeitarem as diferenças linguísticas entre Surdos e ouvintes sem que uma língua seja considerada em detrimento da outra. Nesse caso, a hegemonia da língua oral em relação à língua de sinais.

Acrescentamos a isso, conforme Skliar (2005), a hegemonia do discurso médico que permeia as práticas pedagógicas que se intitulam bilíngues. Segundo o autor, “a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2005, p. 11). Sendo assim, as políticas públicas voltadas para a inclusão dos educandos, cujos projetos de educação bilíngue

24 C.f. HARMERS, J. BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

para Surdos estão mascarados pelo discurso ouvintista, não atingem seu intento de promoção de uma educação de qualidade para todos.

No que se refere aos projetos de educação bilíngue, a Comunidade Surda brasileira conquistou o reconhecimento nacional da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como uma língua natural, a partir da promulgação da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto Nº 5.626/2005, respeitando os valores linguísticos e culturais dos Surdos, considerando a Libras como primeira Língua dos Surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua. Além disso, o decreto, entre outras determinações, em seu artigo 22, discorre sobre a oferta de escolas e classes bilíngues²⁵ para Surdos:

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

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Essa legislação representa um grande marco histórico das lutas e conquistas dos Surdos enquanto cidadãos iguais em direitos, dando-lhes uma atenção mais justa e respeitando a língua da Comunidade Surda, bem como considerando a proposta constitucional de uma educação para todos.

Atualmente no Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), prevê a inclusão de Surdos preferencialmente em escolas comuns do ensino regular com a presença de Tradutores/Intérpretes de Libras/Português/Libras. No contra turno escolar é oferecido o Atendimento Educacional Especializado para a Pessoa com Surdez em três momentos didático-pedagógicos: 1) Momento didático-pedagógico para o ensino da Libras, 2) Momento didático-pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, e 3) Momento didático-pedagógico para o ensino em Libras.

25 O parágrafo primeiro do artigo 22 do Decreto nº. 5626 de 2005 denomina escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Apesar da determinação legal, há ainda poucas escolas e classes bilíngues no Brasil. Sabe-se de sua existência na cidade de São Paulo, no Distrito Federal, nos estados de Rondônia, Maranhão e Pernambuco. No estado de Goiás, a Associação de Surdos de Goiânia (ASG) e o Fórum Estadual em Defesa da Escola Bilíngue Libras/Português, desde 2014, mobilizaram as autoridades e instâncias competentes para que a realidade da oferta da educação bilíngue para Surdos no Estado possa atender à determinação legal e às demandas oriundas da comunidade surda goiana e goianiense.

Um projeto de lei de criação de uma Escola Bilíngue Libras/Português em Goiânia foi aprovado pela Câmara Municipal no dia 30 de setembro de 2015. No dia 23 de outubro de 2015, o chefe do poder executivo da cidade, sanciona a Lei nº 9.681, que dispõe sobre diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas no âmbito do município de Goiânia. O artigo 2º da mencionada Lei determina que o desenvolvimento das políticas educacionais deve ser realizado por meio de escola pública bilíngue de Libras e língua portuguesa escrita, em que devem ser ministradas todas as disciplinas curriculares, ou seja, conforme definido no parágrafo único do artigo 1º dessa lei, para a educação bilíngue proposta, deverão ser utilizadas a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo essas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis e modalidades da educação básica.

1.3 Indígenas Surdos na educação escolar no Brasil

Desde 2007, Vilhalva (2009) analisa registros sobre indígenas Surdos em produções acadêmicas no Brasil. A pesquisadora encontrou um registro da existência de índio Surdo em Ribeiro (1996). Ribeiro (1996) constatou em suas expedições à Amazônia a existência de índios Surdos e afirmou que, por questões culturais, os indígenas não costumam deixar viver crianças com deficiências. Sabe-se que, apesar disso, muitos Surdos, assim considerados, sobreviveram. De acordo com Vilhalva (2009, p. 44),

Darcy Ribeiro mostrou que em seus contatos e dentro de suas narrativas os índios surdos e demais deficientes estavam presentes nas aldeias. Entretanto, como geralmente os pesquisadores relatam sobre as pessoas com deficiência encontradas na comunidade indígena sem fazer menção sobre sua língua ou sua cultura, a

questão da existência de índios surdos configura apenas como uma observação, não se fazendo anotações mais aprofundadas sobre eles.

Brito (1995) registrou a existência da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) em uma de suas pesquisas em diferentes comunidades indígenas do Maranhão em 1982, consultando-se, para tanto, vários índios Surdos e índios ouvintes. De acordo com Balée (1998),

Ka'apor é uma língua da família Tupi-Guarani. [...] não se aproxima das línguas Tupi-Guarani faladas pelos grupos mais próximos geograficamente, Tembé (Tenetehara) e Guajá: das duas, parece ser ligeiramente mais parecida, léxica e foneticamente, com o Guajá. Historicamente, é provável que a língua Ka'apor esteja mais intimamente relacionada à língua Waiãpi, que é falada a uma distância de 900 km, no outro lado do rio Amazonas. [...] Embora não existam regras de distinção entre falas masculinas e femininas, os Ka'apor são lingüisticamente peculiares na Amazônia por terem uma linguagem padrão de sinais, usada para a comunicação com os surdos, que até a metade dos anos 80 compunham cerca de 2% da totalidade de sua população. A incidência de surdez deveu-se evidentemente à boubá neonatal E endêmica, que foi erradicada.

Em relação a outros registros sobre indígenas Surdos, no Estado de Santa Catarina, Giroletti (2008), a partir de seu trabalho como docente e Tradutora/Intérprete de Libras, bem como de suas pesquisas voltadas para o registro dos sinais Kaingang utilizados na comunicação de Surdos em escolas, em casa e na Aldeia²⁶, buscou identificar os elementos culturais que constituem a identidade dos Surdos daquele povo e analisar os contextos em que os sinais lingüísticos próprios da cultura Kaingang se legitimam e se entrelaçam com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Conforme pode ser observado no relato da pesquisadora a seguir, os sinais Kaingang são utilizados de forma independente aos da Libras, evidenciando a negociação pelos Surdos no contexto do contato entre os seus sinais próprios e os da Libras:

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 (GIROLETTI, 2008 p. 17).

Ao investigar a constituição dos sujeitos Surdos na cultura Guarani-Kaiowá, no Estado do Mato Grosso do Sul, buscando compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola, Coelho (2011), além de apontar que os sujeitos Surdos não interagem no ambiente social e escolar da mesma forma que as crianças ouvintes, devido às barreiras lingüísticas enfrentadas, observou também as práticas educativas daqueles sujeitos. Os resultados de sua investigação demonstram que: 1) as práticas educativas das comunidades não têm contemplado a diferença lingüística das pessoas surdas; 2) os gestores da educação

²⁶ A pesquisa foi realizada na cidade de Ipuauçu, oeste do estado de Santa Catarina.

especial desconhecem a realidade enfrentada pelos professores; 3) esses últimos não sabem identificar as deficiências ou necessidades dos alunos; 4) não existe apoio para a elaboração de estratégias de ensino que respeitem a metodologia de ensino dos povos indígenas; 5) faltam orientações aos professores sobre o trabalho com pessoas surdas; 6) existe carência de recursos materiais pedagógicos específicos. Por fim, a pesquisadora conclui que os indígenas Surdos precisam dominar uma língua de sinais que lhes permita a comunicação entre si, com a comunidade ouvinte indígena e não indígena, bem como o acesso à informação e à linguagem escrita para alcançarem níveis mais elevados de aprendizagem.

Vilhalva (2009), objetivando observar e registrar os sinais emergentes²⁷ apresentados por indígenas Surdos, como elementos de um mapeamento linguístico, trouxe a língua de sinais para o âmbito das discussões das políticas linguísticas ao tratar das línguas usadas pelos Surdos de algumas comunidades indígenas brasileiras do Mato Grosso do Sul, tendo em vista, entre outros, os questionamentos que persistiram por longa data e ainda persistem: onde estão os índios Surdos?

As observações teóricas utilizadas pela autora, baseadas em Cuxac (2000) e sua teoria sobre a iconicidade²⁸, e Sacks (1998), confrontadas com seu trabalho levou a pesquisadora a concluir que antes do agrupamento comunitário o indivíduo Surdo não dispõe de um sistema gestual linguisticamente organizado. Dessa forma, a autora denomina a forma de comunicação dos indígenas Surdos pesquisados de “sinais emergentes”.

Em relação ao número de Surdos entre os povos indígenas no Brasil, Vilhalva (2009) apresenta uma estimativa em torno de 1.286 indígenas no estado de Mato Grosso do Sul com “alguma deficiência auditiva”. O levantamento realizado pela pesquisadora junto às Secretarias Municipais de Educação indicou a presença de índios Surdos matriculados em várias unidades escolares indígenas daquele Estado.

Um dado a ser considerado nesse contexto, de acordo com Vilhalva (2012), é o número crescente de índios Surdos existentes no estado do Mato Grosso do Sul, que passou

27 De acordo com Vilhalva (2009), a língua emergente se encontra no rumo do desenvolvimento e seus sinais são criados conforme a necessidade individual. Esses sinais também são chamados de gestos caseiros ou práticas linguísticas.

28 Conforme a teoria da iconicidade proposta por Cuxac (2000, citado por VILHALVA, 2009), o processo de organização inicial do dizer, em qualquer língua de sinais, emerge por um mesmo processo cognitivo a partir de três princípios: 1) Construção do Dizer a partir do processo criativo de performance gestual. Iconização da experiência perceptivo-prática; 2) Rotinas de Transferência, passagem da ilustração específica para categorização genérica. Sinais estabelecidos num grupo reduzido; e 3) Categorias e generalizações dos sinais gestuais. Nasce uma língua de sinais, com todas as propriedades de uma língua (c.f. CUXAC, C. La langue des signes Française: Les voies de l'iconicité. Paris: Ophrys, 2000).

de 30 para 40 indivíduos de diferentes faixas etárias, sendo que a maioria não se encontra nas escolas.

Outra investigação sobre indígenas Surdos e suas formas de comunicação no contexto familiar e escolar pode ser vista em Lima (2013). A autora investigou os indígenas Surdos das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, no Estado do Mato Grosso do Sul.

Os resultados de sua pesquisa, segundo a autora, revelaram, entre outros, que: 1) a criança indígena surda interage e se comunica na família por meio de sinais icônicos, participa das brincadeiras com os irmãos e pares na escola, 2) os pais relatam dificuldade na comunicação com seus filhos Surdos, realizam-na por meio de apontamentos em situações emergenciais do cotidiano, e também utilizam senhas e alguns sinais simples da Libras e 3) os professores indígenas indicam como facilidade a presença do intérprete de Libras.

Pelo exposto, percebe-se que o lugar ocupado por aqueles sujeitos ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, pensamento, linguagem, aquisição de conhecimento e assimilação/participação da/cultura tradicional de seu povo, fatores esses determinantes na constituição de políticas públicas educacionais e, especificamente, na construção de projetos políticos pedagógicos que atendam à demanda dos povos indígenas no Brasil.

Para essa demanda de estudo, inclui-se o povo Akwê-Xerente, cujas terras estão situadas no Estado do Tocantins. A esse respeito me deterei a seguir, no capítulo 2, procurando explicitar o manejo de mundo, especificamente a mitologia, os ciclos da vida e os processos próprios de educação desse povo.

CAPÍTULO 2

O POVO AKWĒ-XERENTE

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se auto define como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. (LUCIANO, 2009, p. 5)

Nas palavras do próprio povo, na obra intitulada “Povo AkwĒ Xerente: Vida, Cultura, Identidade”,

Importa que sejam respeitadas as interpretações e colocações que fizemos sob a orientação dos mais velhos de cada clã, porque *ninguém melhor* do que os mais velhos nas aldeias para contar nossas histórias antigas. Nós, índios mais jovens, queremos conhecer melhor nossa tradição, usos, costumes e a “Antiga Lei” para não nos tornar alguém que não é mais índio nem “branco civilizado” (WEWERING, 2012, p. 7, grifo meu).

Neste capítulo, apresento o povo AkwĒ-Xerente procurando dar visibilidade à história que é contada pelo próprio povo, valorizando o que é informado e também respeitando o que se escolhe por não divulgar, ou seja, mais do que o fazendo coautor, considerando-o protagonista do que vive, do que narra e também do que não se quer narrar; entendendo-o na condição de sujeito autor de sua própria história.

Por entender que o sentido de território e sua localização, bem como os mitos narrados pelos mais velhos podem ser percebidos na sua organização cultural e social, e que, além disso, os ciclos de vida são elementos fundamentais para que se possa compreender a respeito desse povo, todas essas especificidades serão aqui consideradas para essa apresentação.

2.1 Os AkwĒ-Xerente

No Censo realizado em 1999, a população Xerente era de 1.850 indivíduos, distribuídos em 34 aldeias e nas cidades de Tocantínia e Miracema do Tocantins. As maiores aldeias eram, então, Porteira (167 pessoas), Salto (158 pessoas), Funil (186 pessoas), Rio do Sono (104 pessoas) e Brejo Comprido (80 pessoas), sendo que a maioria das aldeias contava

com contingentes de 30 a 40 pessoas. Nas cidades de Tocantínia e Miracema, eram 98 e 6 moradores, respectivamente (SCHROEDER, 2010).

O Censo de 2010 informa a existência de 3017 integrantes nesse povo. De acordo com Wewering (2012), há atualmente 3.210 Akwẽ-Xerente, divididos em 57 aldeias habitando duas áreas situadas no Estado do Tocantins à margem direita do rio Tocantins, município de Tocantínia, a 80 quilômetros da cidade de Palmas, capital do Estado, conforme pode ser visualizado no mapa a seguir:



Figura 1: Localização das Terras Indígenas Xerente e Funil no Estado do Tocantins
Disponível em: <<http://www.palmas.org/indians/tocmapindios.gif>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

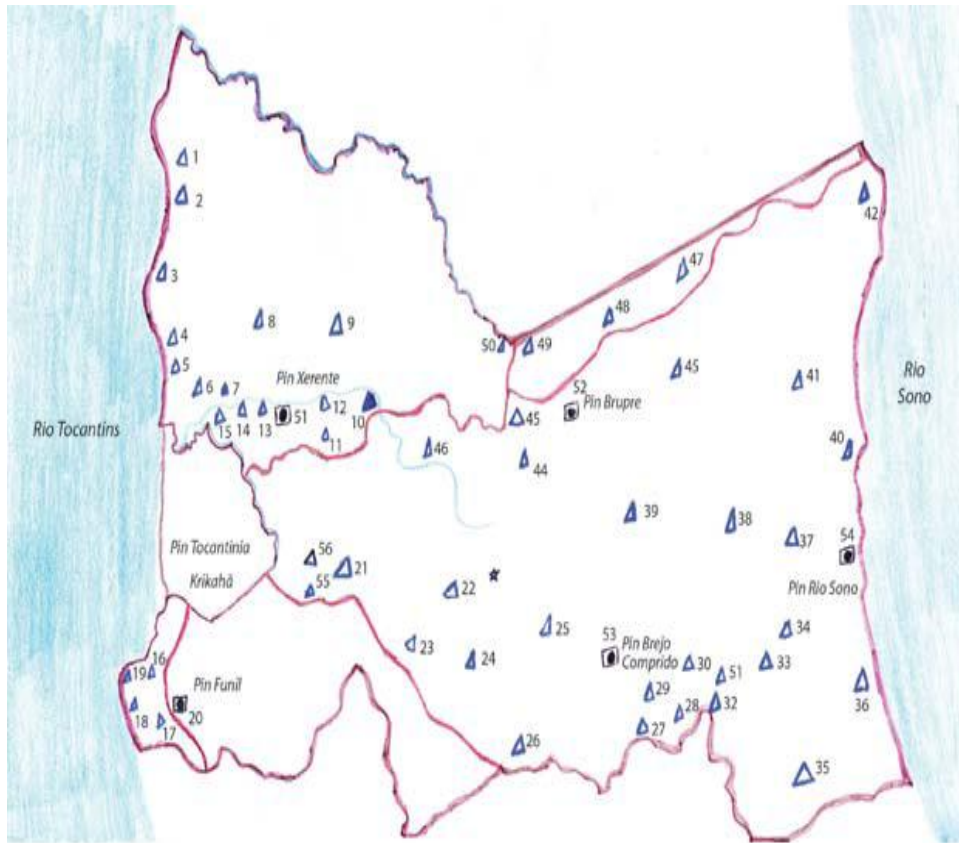
Mesquita (2015) informa a existência de 3.600 indivíduos, em 66 aldeias. Pude verificar através do trabalho de campo que, atualmente, o povo Akwẽ-Xerente, apesar de não saber precisar dados mais recentes em relação à sua população, informa que se somam 64 aldeias entre seu povo, em duas áreas demarcadas pelo Estado Brasileiro. A primeira área, denominada Terra Indígena Xerente, possui 167.542 hectares e a segunda, contígua à primeira, denomina-se Terra Indígena Funil, com 16.000 hectares. Na figura 1 essas terras são indicadas como “Reserva Xerente” e “Aldeia do Funil Xerente”, respectivamente.

O registro em publicação mais atualizado em relação à quantidade de aldeias e sua localização foi encontrado em “*Akwẽ nĩm Romkmãdkã Waskuze: história do povo Xerente*”, uma obra organizada por Mônica Veloso Borges e Rodrigo Guimarães Prudente Marquez Cotrim e escrita por professores indígenas Xerente, alunos do Curso de Educação Intercultural da UFG, para que venha a ser posteriormente trabalhada e utilizada em sala de aula. Segundo os organizadores, o livro é um esforço conjunto de reflexão, discussão e elaboração de textos pertinentes ao povo Xerente, tendo como pano de fundo as discussões teórico-metodológicas que vêm sendo realizadas no Curso de Educação Intercultural. Para os professores autores, a obra representa um momento de forte interação entre teoria e prática, teoria e realidade social, teoria e conhecimentos Xerente, curso de formação e suas experiências pedagógicas (BORGES; COTRIM, 2012). Dentre as ilustrações que compõem o material, há um mapa, conforme pode ser visto na figura 2, elaborado por Nelson Praze Xerente, em colaboração com Renato Sikrbowẽ Xerente. O material traz a seguinte descrição pelos autores:

A Terra Indígena Xerente está localizada no norte do Estado do Tocantins, à margem direita do Rio Tocantins e à esquerda do Rio Sono. Esta área pertence ao Povo Xerente, localizado no município de Tocantínia-TO. Na área indígena Xerente há vários tipos de vegetação, alta declividade e alta suscetibilidade aos fenômenos naturais.

Também possui cobertura vegetal representada pelo cerrado, no sentido restrito, veredas e mata ripária. De acordo com o levantamento do mapa foram citados os PIN s, aldeias, rios e estradas das Terras Indígenas.

O princípio desse trabalho é conhecer e mostrar a Terra Indígena Xerente. Por causa de sua área demarcada, os professores têm se preocupado em construir mapa para todas as escolas indígenas Akwẽ.



RESERVA INDÍGENA XERENTE



PIN



ALDEIAS



ESTRADAS DAS ÁREAS INDÍGENAS



RIO TOCANTINS - RIO SONO

ALDEIAS

1 - Bela Vista	29 - Sucupira
2 - Santra Cruz	30 - Sitio Novo
3 - Varjão	31 - Morrinho
4 - Porteiro	32 - Bom Jardim
5 - Angelim	33 - Baixa Fundo
6 - Salto	34 - Rio Preto
7 - Kâ zase	35 - Brejão
8 - Mato do Coco	36 - Brejinho
9 - Vão grande	37 - Riozinho
10 - Boa esperança	38 - Brejo Verde
11 - Serra Verde	39 - Mirassol
12 - Cercadinho	40 - Samopadoura
13 - Karêhu	41 - Aldeia "Extinta"
14 - Nova	42 - Novo Horizonte
15 - Recanto	43 - Jenipapo
16 - Boa Fé	44 - Traira
17 - Cachoeira	45 - Buriti
18 - São Bento	46 - Ze Brito
19 - Aparecida	47 - Santo Antônio
<input checked="" type="checkbox"/> Pin Funil	48 - Lajeado
21 - Serrinha	49 - São Jose
22 - Paraiso	50 - Ake hu
23 - Boa Vista	<input checked="" type="checkbox"/> Pin Xerente
24 - Santa Fé	<input checked="" type="checkbox"/> Pin Brupre
25 - Fortaleza	<input checked="" type="checkbox"/> Pin Brejo Comprido
26 - Cabeceira da Água Fria	<input checked="" type="checkbox"/> Pin Rio Sono
27 - Recanto da Água Fria	55 - Coqueiro
28 - Aldeinha	56 - Cemix-Warã

Figura 2: Mapa de localização do Território Akwê-Xerente com nome e quantidade de aldeias e Pin (posto de saúde indígena). Autor: Nelson Praze Xerente. (BORGES; COTRIM, 2012, p. 15-16)

Em todas as descrições sobre os Akwê-Xerente (FARIAS, 1990; LOPES DA SILVA, FARIAS, 1992; MAYBURY-LEWIS, 1979; NIMUENDAJÚ, 1942, entre outros), embora com alguma variação, é informada a complexa organização desse povo em duas metades regidas pelo sistema de clãs patrilineares, patrilocais e exogâmicas.

O Povo Akwê se organiza em seis clãs divididos em duas metades *Doí* e *Wahirê*, associados ao sol e à lua: *Krito Tdêkwa*, *Kbazi Tdêkwa*, *Kuzâp Tdêkwa*, e *Krozake Tdêkwa*, *Wahirê Tdêkwa* e *Krêpre Tdêkwa* (COTRIM, 2011). Cada clã possui uma pintura corporal

própria como forma de identificação de pertencimento a uma determinada organização social, entre outros.

De acordo com Schroeder (2010, p. 67),

Os Xerente se apresentam em duas metades exogâmicas, cindindo a sociedade entre nós e eles. De um lado, estão os Isake (sdakrã ou wairi) e, de outro, os Dohi (siptato ou doi). Do lado Isake, citam-se os clãs wahire, krozake e krãiprehi e, do lado Dohi, os clãs kuzâ, kbazi e krito. Nas pinturas corporais, os primeiros usam como motivo o traço e os últimos, o círculo. Além da exogamia, essa estrutura comanda a vida ritual, na qual clãs confrontantes que se tratam por *daziwasé* devem trabalhar juntos, tal como na nominação feminina; ou ainda realizar o enterro e o ritual do kupre, um lado para o outro. Na política novamente comparecem as metades e os clãs, obrigando ao respeito e ao apaziguamento nos conflitos de um lado pelo outro.

A obra intitulada “O Povo Akwê Xerente: vida, cultura, identidade”, de 2012, organizada por Silvia Thêkla Wewering, traz as ilustrações das pinturas clânicas desenhadas por Valci Sinã e Walter Krãirdu, conforme a figura 3:

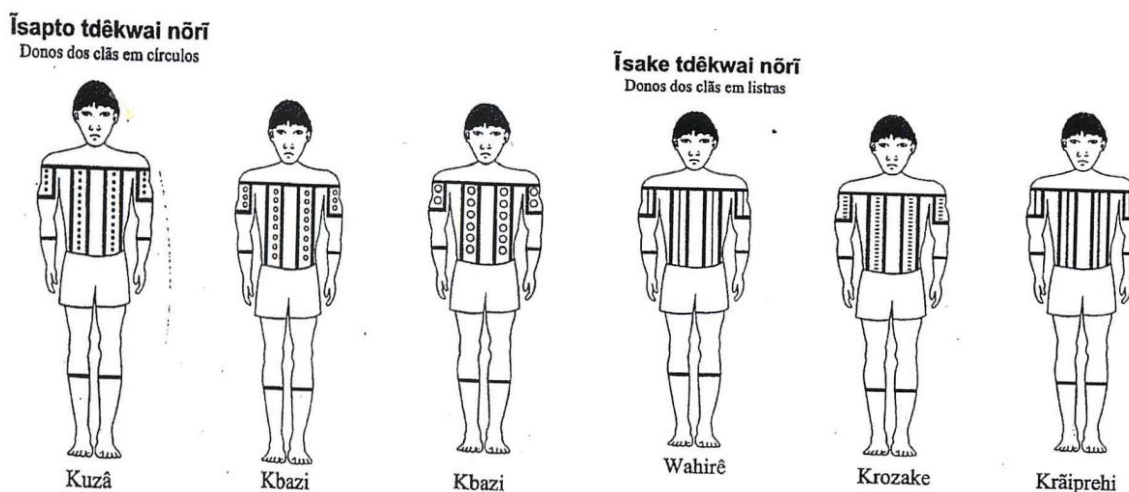


Figura 3: Pinturas clânicas Akwê-Xerente (WEWERING, 2012, p. 44).

Os Akwê consideram importante o respeito entre os clãs e as metades. Esse respeito é uma forma de manutenção e organização da vida em sua sociedade. Nolasco (2010, p. 55), exemplifica este princípio de organização social, com o seguinte relato feito pelo senhor Valdir Xerente:

Caso haja um conflito entre um membro da metade Doi com outro da metade Wahirê, um dos mais velhos, de uma das metades, poderá se ornamentar com sua pintura clânica, borduna e o patro – esses elementos simbolizam a autoridade dos wawê em atividades consideradas como importantes – e ir dialogar com um dos mais velhos da metade oposta para intervirem e mediar o conflito.

Lopes da Silva e Farias (1992) contribuem com sua etnografia, considerando a perspectiva da pintura corporal, ao informar como os padrões de tais pinturas têm fornecido

aos Akwê uma representação simbólica concretizada dos princípios que organizam as relações entre pessoas e grupos de sua sociedade.

Os autores informam que os Akwê utilizam as pinturas corporais somente para situações cerimoniais. Fora das situações cerimoniais, somente as crianças podem, eventualmente, estar pintadas. Nesses casos, há dois padrões básicos para pinturas das crianças: o da onça e do tamanduá²⁹. As crianças são geralmente pintadas por suas mães e as pinturas são as mesmas usadas no corpo dos adultos: urucum e carvão. Esses padrões se aplicam respectivamente a crianças recém-nascidas e crianças de dois e três anos, de ambos os sexos. Depois dessa idade, passam a usar padrões clânicos, como os adultos. Os autores observaram que a prática da pintura corporal acontece durante as festas culturais para a nomeação – O *Dasîpê*, as corridas de toras e o casamento.

O *Dasîpê* é uma grande festa com duração de vários dias e conta com a participação da maioria das aldeias. Os nomes femininos, no dia combinado, antes da nomeação masculina, são dados com cantoria em roda, de casa em casa, até chegarem ao centro da aldeia. Assim que termina a nomeação feminina, que dependendo da quantidade de meninas dura vários dias, inicia-se a nomeação masculina (SÖPRE, 2012).

A festa de nomeação, além de envolver várias aldeias, tem uma participação efetiva de todos, seja porque os filhos irão receber o nome, sejam porque seus próprios nomes serão trocados durante a cerimônia. Embora se possa opinar a respeito da aceitação ou não dos próprios nomes, são os mais velhos quem os escolhem. Além disso, o indivíduo só pode receber um nome de seu próprio clã.

A nomeação masculina é feita no pátio, um lugar da aldeia que fica no meio das casas, à noite, na presença de todos. O pátio é demonstrado por Fernando Kbazdimêkwa Xerente, conforme a figura 4, a seguir:

29 Cf. NIMUENDAJÚ, C. *The Serente*. Los Angeles. The Southwest Museum, 1942.

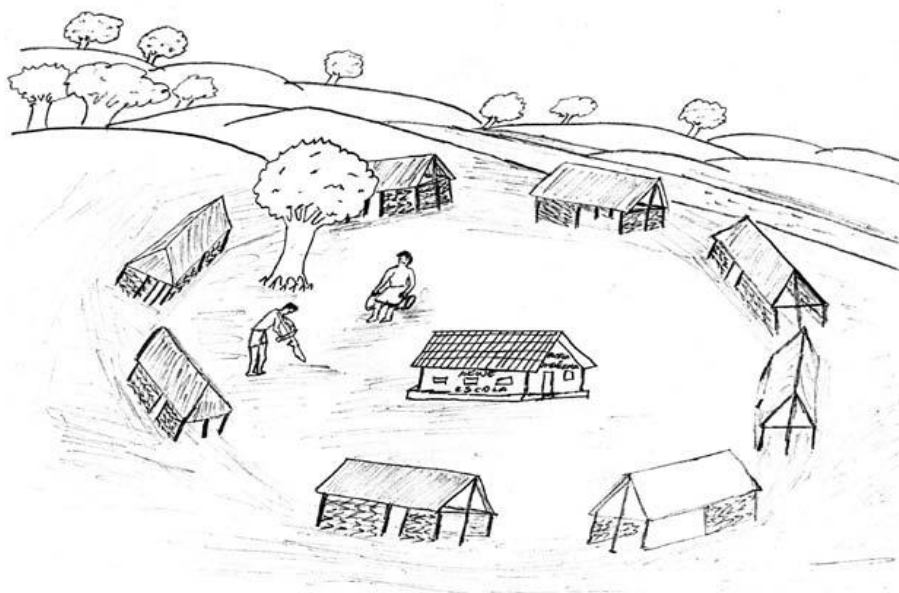


Figura 4: O patio. Ilustração: Fernando Kbazdimêkwa Xerente (BORGES; COTRIM, 2012, p. 21)

Na manhã seguinte, os homens adultos vão juntos para o mato preparar os adornos a serem utilizados na festa. Além de pintarem o corpo, untam o cabelo com óleo de coco. Pela metade do dia, duas mulheres se juntam ao grupo. Elas irão compor, com dois outros homens, os pares cerimoniais *Dakumãrukwa*, ou seja, serão os cantadores dos nomes nos momentos solenes de sua divulgação. Pelo meio da tarde, um xamã vem se unir ao grupo para dar início à festa. Ele conduz todos em fila, no pátio onde a cerimônia se realiza. Cada nome é anunciado pelos *Dakumãrukwa* (LOPES DA SILVA; FARIAS, 1992). A cerimônia se encerra com novas danças, tal como pode ser observado na figura a seguir:



Figura 5: A festa de *Dasîpê*. Fonte: <<http://ulbra-to.br/noticia/2015/09/09/A-festa-de-Dasipe-no-Cofe-de-Leitura>>. Acesso em: 12 nov. 2015

Para a realização das corridas de toras de buriti, durante o *Dasîpê*, os Akwê-Xerente se dividem em duas metades rituais que são chamadas de “partidos de tora”. Pessoas de clãs distintos podem compor uma mesma equipe. Porém, uma vez em um partido, o participante não mais pode mudar. Cada partido se encarrega de transportar uma tora de cerca de dois metros de comprimento, por meio de revezamento entre os membros de um mesmo partido, por um percurso previamente determinado.

Cada tora, em detalhe na figura 6, é esculpida e ornamentada com pau de leite, carvão, urucum e plumagem de gavião fumaça. Nessa ocasião os membros de cada partido também se pintam. Esses preparos não servem apenas para ornamentação, são cuidados especiais orientados pelos mais velhos, com o objetivo de proteger a todos dos espíritos da mata (LOPES DA SILVA; FARIAS, 1992).



Figura 6: Corrida de toras entre os Akwê-Xerente Disponível em: <<http://povosindigenasdobrasil.blogspot.com.br/2014/08/os-akwe-xerente.html>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

A distância total percorrida pode chegar a doze quilômetros. O ponto de chegada, invariavelmente, é o pátio central da aldeia. Homens, mulheres e crianças participam da corrida em momentos e categorias distintas. Ao final da corrida as duas toras são posicionadas no pátio e de mãos dadas, em círculos concêntricos, os participantes realizam as danças tradicionais do povo.

A organização social em clãs também tem seu reflexo na realização dos casamentos, em cuja ocasião a pintura corporal é indicativa da filiação dos participantes, demonstrando a qual clã se pertence. Quando a mulher está entrando na puberdade, seus pais, em comum

acordo com o pai de um homem do clã correspondente ao seu par, decide o enlace de sua filha, determinando a data e os preparativos. Cada noiva possui um “tio de amarração”, que é um tio materno responsável pela cerimônia nupcial e pela entrega da noiva para o noivo, que deve ser um indivíduo de outro clã (LOPES DA SILVA; FARIAS, 1992).



Figura 7: A noiva e o tio de amarração. Disponível em: <http://ascomtocantinia.blogspot.com.br/2015/06/casamento-tradicional-indigena-xerente.html>. Acesso em: 16 jan. 2016.

Segundo Nolasco (2010, p. 59),

O tio materno será a pessoa que dará o nome à menina no ritual de nomeação e cuidará dos compromissos que envolverão o matrimônio da sobrinha no futuro. É ele quem intermediará o acerto entre as famílias e também tem autoridade para dizer se o casamento poderá ser realizado ou não com o noivo escolhido, bem como o poder de anular o casamento caso a sobrinha esteja sendo maltratada pelo esposo.

Em meu trabalho de campo em terras indígenas, ouvi depoimentos de que há, atualmente, casamentos que não seguem essa organização, ou seja, não é mais estritamente necessário que o noivo ou a noiva seja de um clã diferente.

Por entender que as narrativas mitológicas demonstram, entre outros, qual a compreensão dos Akwê-Xerente sobre a organização do mundo, qual a concepção de pessoa e, além disso, que a tradição oral através de mitos e histórias, passadas de geração a geração, pode recuperar informações de outros tempos, o que exige um olhar específico a esse respeito, passo a informar algumas dessas narrativas. Como poderá ser observado, trata-se de um

mundo sinalizado, em cujos mitos não se encontram somente o verbal e a oralização e, portanto, é um mundo de acesso a todos, sejam Surdos ou ouvintes.

2.2 Mitologia Akwê-Xerente

Com objetivo de esclarecer a noção de mito e mitologia, levando-se em conta sua importância para a contextualização deste estudo, tecerei, neste item, algumas considerações conceituais a esse respeito. Várias correntes filosóficas têm interpretado a palavra mito de formas distintas por vários poetas, filósofos e pensadores através dos séculos. Etimologicamente, mito vem da palavra grega *mythos*, que aqui pode ser traduzida como discurso ou narrativa.

Exemplifica-se, nesse sentido, em Melhem (2002), para o qual, o mito pode ser entendido como uma narrativa ou crença de um povo, ideias e reflexões sobre as origens narradas em forma de história sobre o passado, mas que dão sentido à vida no presente, sendo parte da tradição de um povo que sempre se transforma e, por isso, os mitos estão sempre se modificando e existem versões de um mesmo mito, ou seja, diferentes maneiras de contar uma mesma história.

Essa forma de entender o significado da palavra se afasta da concepção de mito como sendo uma história inventada, uma inverdade. Por sua vez, para o etnógrafo e professor de antropologia Oscar Calavia Sáez, o mito se define por contraste, conceitos de um pensamento nativo, uma variação imaginária que ordena em narrativas diversas as categorias sensíveis (CALAVIA SÁEZ, 2002). A forma como o autor se refere à sua etnografia sobre os povos Yaminawa, exemplifica esse conceito.

as variações imaginárias sobre a tropa de queixadas e suas transformações nos dizem mais e melhor sobre essas sociedades e humanidades amazônicas que qualquer metateoria que possamos elaborar a seu respeito (CALAVIA SÁEZ, 2002, p. 26)

Entenda-se que, para o etnógrafo, mito e mitologia diferem, como podemos observar na seguinte definição:

[...] mitologia não é exatamente o mesmo que “mito”: supõe pelo menos um conjunto de mitos, uma série de vínculos e uma distribuição dos motivos entre eles, e quiçá também um lugar na hierarquia dos gêneros discursivos, um emissor e um público apropriados, etc. (CALAVIA SÁEZ, 2002, p. 23).

Para Pimentel da Silva (2001), a mitologia é constituída de narrativas que registram uma forma muito antiga e muito rica de expressar o conhecimento que o homem tem de si e

do mundo que o cerca, cujos temas são os mais variados, desde a formação do universo e a origem dos deuses até pequenas disputas entre os deuses e entre os homens. Nessa perspectiva, as narrativas apresentam-se como verdades e refletem as expectativas e as maneiras de pensar das pessoas. Ainda segundo a autora,

A filosofia antiga partiu da interpretação racional da matéria mitológica e levantou, naturalmente, o problema da relação do conhecimento racional com a mitologia. Platão opunha a mitologia, considerada mentira, ao *logos*, que exprime a verdade. Para o filósofo, o mito se revela por uma intuição visionária da alma. Já Aristóteles interpretava o mito, predominantemente em sua poética, como fábula. Para ele, o mito é um objeto de invenção (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 43).

A posição negativa em relação à mitologia seria assumida pelos iluministas do século XVIII, que a viam como fruto da ignorância e do engano. A concepção romântica é representada pelo iluminista alemão Johann Gotfried Herder, a quem o mito atrai pela naturalidade, pelas riquezas poéticas e pela sabedoria popular, criadas por um povo e registradas no mito. De modo geral, pode-se dizer que a etnologia positivista da segunda metade do século XIX via nos mitos apenas um mundo ingênuo de explicação das forças desconhecidas da natureza. Já no século XX, o estudo sobre mito ganhou novos enfoques, delineados por vários estudiosos, entre eles, Malinowski (Corrente Funcionalista), Durkheim (Escola Sociológica), Cassirer (Corrente Simbolista), Lévi-Strauss (Corrente Estruturalista), Campbell e Eliade (Corrente Psicanalítica) (PIMENTEL DA SILVA, 2001)³⁰.

Assim, “como todo povo tem sua tradição e história, o povo Akwê Xerente também tem a sua [...]” (TPÊDI, 2012, p. 100). De acordo com Mattos (2009), há duas eras do mundo mitológico Akwê, constituindo as duas partes em que o povo conta sua história. Assim sendo, os Xerente contam com a Era Paradisiaca e a Era da Realidade. A primeira se refere ao passado, em que tudo era bom, com a presença de *Bdâ* (deus/sol) e *Wairê* (lua). A segunda representa o presente, em que o povo convive com a dor e o sofrimento, sem previsão de que a primeira seja recuperada.

Um dos mitos contados no povo Akwê e informado por Davi Samuru Xerente (2015), é o Kuzâ wakuze (a origem do fogo).

30 Por não se tratar do propósito deste estudo, não serão comentadas as chamadas correntes filosóficas que tratam da mitologia. (c.f. Friedrich Schelling, Erns Cassirer, Francis Cornford, Claude Lévi-Strauss, entre outros).

A ORIGEM DO FOGO - *KUZÂ WAKUZE*

Antes de descobrir o *Kuzâ* (fogo), o povo Xerente assava e moqueava a carne de caça na pedra e na areia muito quente esquentada pelo sol. Atualmente, a carne é assada para o povo comer durante o dia. Quem tinha o *Kuzâ* era a *Temre sa* (onça), mas o povo Xerente não sabia o que era o *Kuzâ*. Depois que um Akwê foi levado pela *Temre sa* para a casa dela e descobriu que a carne era assada na brasa, ele se perguntou como a carne era assada, e era com o *Kuzâ* (fogo). O Akwê ficou muitos dias com a *Temre sa* se alimentando de carne moqueada, carne assada, beiju de mandioca, que são comidas típicas do seu povo. Um dia a *Temre sa* disse que iria levá-lo para a aldeia dele, onde sua família morava. Chegando lá, levou consigo um cofo com a carne assada e o fogo, que foram colocados perto da aldeia onde morava. Quando chegou à casa de sua mãe, ela o abraçou chorando, pois ela não estava acreditando que o seu filho estava vivo. Em seguida a comunidade inteira chegou à casa dele e ele pediu à mãe para buscar o cofo que foi colocado perto da aldeia. Todos experimentaram a carne assada e se perguntaram como ela foi assada. O Akwê contou que foi no fogo que a carne foi moqueada. Em seguida chamou a todos para irem buscar esse fogo. Todos se enfeitaram, se pintaram e comemoraram a chegada do fogo no povo Xerente.

Ainda na mesma obra organizada por Wewering (2012), aqui já mencionada, pode-se conhecer alguns dos mitos Akwê. Dentre eles, com o intuito de exemplificar esse mundo de acesso a todos e cuja simbologia é graficamente representada pelo uso dos grafismos, das cores, selecionei os que se referem às pinturas e aos clãs, o mito relacionado à forma desse povo lidar com o mundo que o rodeia e o mito que diz respeito à relação dos Akwê com o sagrado, relatados por Valci Sinã, Mislene Tpêdi e Claudio Kumrĩzdazê, respectivamente.

DASIWAWISE - PINTURAS E CLÃS

Para Valci Sinã (2012a), atualmente cacique da Aldeia Salto Kripre, pesquisador do Observatório da Educação (Obeduc)³¹ e da Ação Saberes Indígenas na Escola, a pintura corporal é de grande importância para seu povo, pois significa a identidade da Nação Xerente. Segundo o cacique, os anciãos contam que a pintura corporal surgiu do subsolo. Uma das

31 O Observatório é um dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), voltados à capacitação docente.

pessoas vindas de lá se transformou em tatu-canastra e deixou um rastro para chamar a atenção de um dos caçadores Akwê, que ao entrar no buraco para matar o tatu, não sabia que por ali chegaria até uma aldeia no subsolo.

Quando o Akwê chegou ao meio do caminho, encontrou o tatu canastra que lhe disse: – Você está procurando a mim e não o tatu, agora pode seguir adiante, pois esse é o caminho que vai até a minha aldeia (cujo povo também era Akwê). Mas deve tomar cuidado porque ali adiante tem uma cobra enorme e nem todo mundo consegue passar. Vai fazer o seguinte: eu vou à frente, você vai me acompanhar e, assim, conseguiremos chegar até onde quero te levar.

Quando chegaram à aldeia, estavam em festa. O Akwê participou e aprendeu muitas coisas interessantes e foi de lá que surgiu a pintura corporal do Povo Akwê-Xerente. Ao retornar à sua aldeia, o Akwê reuniu a comunidade e contou o que havia acontecido. Contou ainda que viu várias pinturas corporais e fez diversos desenhos no chão para que todos pudessem ver como eram.

Até aquele momento, não havia respeito entre o Povo Akwê-Xerente e, para que o respeito existisse, cada clã escolheu uma pintura para seu grupo. Foi assim que surgiram as duas metades dos seis clãs (SINÃ, 2012a).

ARRÃ KDOIRÊ - BEIJA-FLOR

O mito Akwê do Pássaro Bom e do Homem Gigante Mau nos remete à forma daquele povo lidar com o mundo que o rodeia.

Um ancião conta que havia um homem gigante, negro, que queria destruir o céu. Um passarinho, que é chamado pelos Akwê de *Arrã Kidoirê*, Beija-Flor, tentava restaurar um trabalho de destruição do gigante negro que trabalhava dia e noite para derrubar o pé do céu e que era possível ouvir o barulho ou a pancada que o gigante dava. Mas enquanto ele ia almoçar ou beber água, o pequeno passarinho conseguiu evitar que o gigante destruísse as colunas que sustentavam o firmamento. O ancião concluiu que, às vezes, não damos valor à natureza, mas se observarmos e nos conscientizarmos melhor, a geração do futuro poderá ser diferente, assim como o pequeno passarinho que evitou a destruição das colunas que sustentavam o firmamento (TPÊDI, 2012).

WAPTOKWAZAWRE - NOSSO PAI GRANDE

A relação dos Akwê com o sagrado também pode ser evidenciada no mito sobre o *Waptokwazawre*, que é chamado de Deus, Pai de todos os povos. Os Akwê o chamam de “Pai Grande”, porque ele foi o criador do mundo. Através Dele, vive-se até quando Ele quiser. O *Waptokwazawre* criou a terra, a água, os animais e o ser humano. Ele está presente nesta terra, no meio de outros povos há milhares de anos e cuida de nós. Um exemplo é que aqui em nossas terras não aconteceram terremotos e secas prolongadas. *Waptokwazawre* não aprova quando queremos ser mais sabidos, mais capazes do que Ele. O Pai grande, se quiser acabar com o mundo, acaba em menos de um minuto. *Waptokwazawre* é chamado assim por ter o poder de nos ajudar e proteger. Quem confia no Pai Grande será livre de todas as coisas ruins e as coisas boas que fazemos são inspiradas por Ele (KUMRÍZDAZÊ, 2012).

Para Malinowski (1925, citado por PIMENTEL DA SILVA, 2001), o mito, tal como ocorre numa comunidade, como as indígenas, não é simplesmente um relato que se conta, senão uma realidade que se vive, uma realidade que se crê ter acontecido em épocas passadas e que, desde então, influi no mundo e nos destinos dos homens. Nessa direção, muitos dos mitos Akwê podem ser percebidos na cultura e na forma de organização social atual daquele povo, outros merecem ainda uma reflexão mais aprofundada.

Um princípio observável nos mitos e que se entrelaçam na forma de organização social Akwê é o respeito. Mesmo que a organização social Akwê possa não estar baseada exclusivamente a partir das organizações dos clãs (e a confirmação ou não disso merece uma pesquisa mais aprofundada), pude observar durante meu trabalho de campo nas aldeias Akwê e nas escolas indígenas, bem como nos estudos sobre esse povo, a prática entre eles do respeito como base das relações interpessoais e de sua organização social.

Na discussão da relação entre mito e filosofia, Calavia Sáez (2002, p. 23) afirma “que uma filosofia possa surgir do mito já deveria estar suficientemente provado com o caso grego; não é muito clara, porém, a natureza da relação indicada com esse ‘surgir do mito’. Seria surgir contra o mito, ou apesar do mito, ou à custa do mito”.

Assim sendo, entende-se, conforme o autor, a possibilidade de considerar a mitologia, inserindo-a em uma discussão filosófica sem reduzi-la à inspiração exótica, reconhecendo que “ela não é um sócio passivo: a mitologia oferece uma mediação entre o mito e a filosofia que poderia se construir sobre ele” (CALAVIA SÁEZ, 2002, p. 23).

No intuito de destacar o protagonismo do povo Akwê e considerando o entrelaçamento entre os mitos, no qual, conforme Calavia Sáez (2002, p. 27), “os relatos não são exatamente ‘dados’ à espera de interpretação: poderíamos dizer ora que eles são ‘lances de dados’ ora que eles são ‘construídos’, e uma boa interpretação é mais um bom lance, mais uma boa construção”.

Pode-se perceber, no relato dos quatro mitos selecionados neste estudo, um pouco sobre a base da organização social Akwê e da concepção de educação desse povo, mas também de sinais gráficos de leituras, manifestações e registros do mundo Akwê que estão disponíveis ao acesso, interpretação, expressão e construção também pelos Surdos em suas interações sociais por meio da observação, do desenho, das pinturas, da expressão corporal.

O entendimento sobre os ciclos de vida do Povo Akwê-Xerente, relatado pelo próprio povo, também é fator fundamental para a compreensão do contexto de suas interações sociais, ou seja, suas interpretações e atuações no mundo. Passo, portanto, a informar a esse respeito no item a seguir.

2.3 Os ciclos de vida Akwê-Xerente

O professor e pesquisador Valteir Tpêkru Xerente (no prelo) informa sobre o ciclo de vida das crianças Akwê. Segundo ele, o ciclo se inicia no momento em que a criança é concebida no ventre de sua mãe. Naquele momento, como é considerado por aquele povo, o feto já inicia sua interação com a mãe, participando e presenciando o que a mãe vê, faz e sendo influenciado também pelo que ela come. Por isso, é muito importante a alimentação da mãe durante a gravidez.

O povo Akwê tem o costume de guardar e respeitar o período após o nascimento de um bebê, significando com essa prática que a criança possa crescer sadia e espiritualmente forte. Durante esse tempo, considerado tempo de resguardo, a mulher tem oito dias para ficar dentro de um quarto bem fechado, não pode sair em céu aberto e toma banho dentro da própria casa. Independentemente do sexo da criança, o resguardo é o mesmo e serve tanto para a mãe quanto para o pai. A mãe tem de evitar algumas carnes de caça e alimentação. Ela não pode cozinhar no fogão, comer peixe de couro e algumas frutas, tais como manga e mamão. A recomendação é que a mãe e o pai comam farinha de mandioca branca ou tapioca, arroz e batata-doce. O procedimento para o resguardo do pai é quase o mesmo da mãe. O pai

não pode fazer muita força, andar muito, ver bichos nos matos, comer nada que seja assado. Caso isso aconteça, a barriga do bebê enche e ele começa a chorar. Todo esse procedimento do resguardo acontece durante os oito dias após nascimento de uma criança e tem de ser obedecido na cultura do povo Akwê. As crianças continuam sua aprendizagem, nesse contexto, até os seis anos de idade, incluindo a prática de pinturas e artesanatos, juntamente com os colegas da mesma idade (XERENTE, P.; XERENTE, A.; XERENTE, J., no prelo).

Segundo os professores Sinã e V. Xerente (no prelo), durante toda a fase do crescimento da criança, ela fica com os pais, tios e outros familiares. Eles são os responsáveis em cuidar da criança durante o crescimento até chegar à idade adulta, ou seja, os pais, familiares e tios é que vão dizer se ela está apta para cuidar de si mesma e do cônjuge. O homem, em algum momento, fica responsável pelos ensinamentos à menina dentro da própria casa, já que essa tarefa é, na sua maioria, destinada à mulher.

Os professores Sinã e V. Xerente (no prelo) ainda informam que a cerimônia do casamento só ocorre quando a menina está adulta/moça e quem realiza o ritual/cerimonial do casamento é o tio paterno de amarração (um tio que tenha amarrado uma cordinha no pescoço dela assim que nasceu). De acordo com a realidade cultural, casamento na cultura tradicional é casar com os clãs da outra metade, ou seja, casar com clãs diferentes da outra metade de clãs, como já mencionado. Consideram também que, atualmente, o modelo de casamento mudou bastante, mas as práticas ritualísticas continuam vivas até hoje.

M. Xerente e S. Xerente (no prelo), que também são professores e pesquisadores, ao falarem sobre a vida Akwê, informam que, depois que a criança nasce, chamada de *aktepre* (criança recém-nascida), os pais cuidam dela com o maior carinho, sendo considerada criança por seu povo até mais ou menos 40 (quarenta anos) de idade. Informam ainda que as etapas de vida pelas quais passam as crianças são denominadas, para o sexo masculino, de *turê*, *krêpdu*, *wapte*, até chegar *iptokrda* e *wawê snĩ ambâ*, e para as crianças do sexo feminino são utilizadas as seguintes nomenclaturas: *tarê*, *bakrda*, *snã ainã*, *ĩssuibka*, *iptokrda*, e *wawê sĩ pikõ*. Todos esses nomes são trocados quando se passa de certa faixa etária para outra. A partir dos dezoito anos de idade, a nomenclatura é a mesma para o masculino e o feminino, até se chegar à fase denominada de *wawê*, que é acima de sessenta e dois anos de idade, fase esta em que a pessoa é considerada uma biblioteca para os novos. Os *wawê* são a principal autoridade de cada aldeia. Isso vem desde a época que se tinha o *Warã*, casas de solteiros que hoje não existem mais, mas que foram substituídas pela família e pelas escolas.

Registre-se ainda, a partir das contribuições dos mencionados professores, a diferenciação dos trabalhos masculinos e femininos. Os homens participam mais que as

mulheres de determinadas atividades, tais como pescaria, caça e festa cultural. As mulheres fazem mais atividades dentro de casa, como cozinhar, lavar roupas, cuidar das crianças, fazer artesanatos, participar da festa cultural e cantorias. As anciãs também são contadoras de história. Elas repassam, para os netos e outras pessoas que as procuram, a sabedoria que trazem consigo.

No sentido de se entender melhor a respeito dos ciclos de vida e, conseqüentemente, do acesso às práticas tradicionais entre os Akwê-Xerente, a pedagogia própria desse povo também merece destaque.

A educação Akwê inicia-se em casa (família), mas atualmente aquele povo conta com várias escolas indígenas em suas aldeias. Segundo relatos do povo, a educação Akwê acontecia no *Warã*, que para eles era a escola da vida. Naquele ambiente, os jovens Akwê aprendiam sobre o respeito e a valorização da cultura do seu povo. Tratava-se de um espaço no centro da aldeia onde se tratavam as questões sociais, se faziam os discursos, se davam os conselhos, avisos (de guerra, de festas, da chegada de um ancião ou pajé). Todos os homens, mulheres, jovens, crianças e idosos iam ao pátio para ouvir o que era dito. Era no *warã* que se fazia o planejamento dos trabalhos, da festa cultural tradicional, da caçada organizada, construção de casas e se depositava as toras na chegada da tradicional corrida das toras, uma festa cultural tradicional Akwê.

Conforme depoimento dado em entrevista por Ercivaldo Xerente, os Akwê têm uma organização social muito rica e uma educação tradicional que se aprende pela oralidade com os pais, as mães, as tias, os tios, os avôs, as avós. Ele se preocupa com a grande interferência da sociedade do entorno, pois algumas práticas estão sendo modificadas, esquecidas ou extintas. Ele exemplifica com o pátio, chamado “O *warã*”, onde se aprendia tudo da sociedade Akwê e que atualmente foi substituído pela educação na própria família e pela educação ministrada nas escolas Akwê.

Nesse sentido, para os Akwê, na família é que se tem acesso às práticas tradicionais passadas de geração a geração, ao passo que a educação escolar é complementar àquela, ampliando-a e ainda como meio de apropriação dos conhecimentos dos *ktâwanõ* [não indígenas, na língua Akwê]. Encontra-se em Nolasco (2010, p. 76) um depoimento de Darci Kruze que demonstra uma visão crítica sobre o papel da educação escolar Akwê. Segundo seu depoimento, a escola

é importante pra aprender a ler e escrever, aprender um pouco da cultura do *ktâwanõ*, mas ela não ensina a nossa cultura, como fazer. Os livros podem até informar o que é uma esteira, mas não ensinam passo a passo como fazer uma esteira, um cofo, as pinturas dos clãs... Hoje, a maioria dos jovens não sabe mais fazer bons arcos, esteiras... E por isso o jovem tem que buscar a nossa cultura pra

não perder, pra não esquecer. A escola vai dar a oportunidade pra os jovens conseguirem empregos, mas não podem ficar presos apenas nos estudos da escola, porque estão esquecendo a nossa cultura.

Percebe-se, dessa forma, que a oralidade é um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem daquele povo.

A professora Carmelita Krtidi Xerente também destaca em seu depoimento a aprendizagem Akwê pela oralidade e informa que, a partir do momento que começou a observar e pesquisar sobre a pedagogia Akwê, percebeu com maior clareza que as crianças e os jovens aprendem primeiramente através da observação, da audição e do toque: “a gente aprende mais oralmente que escrito, de ouvir né, porque não tem negócio de tá conversando e escrevendo, não tem esta prática, só de ouvir mesmo e observar”. Esse relato nos faz entender que se aprende tanto ouvindo quanto observando e, portanto, se reforça a assertiva de que a base epistemológica Akwê está disponível ao acesso de todos em sua cultura, nas práticas do dia a dia, no trabalho, nas festas tradicionais etc.

Aprender na prática; esse é o modo de aprender na pedagogia Akwê. Trata-se do primeiro passo daquele povo na busca pelo conhecimento, pois a educação Akwê vem da família, da casa, onde se aprende oralmente pelos conselhos dos avós, da mãe, para que a pessoa possa se tornar um cidadão no futuro. Para a professora, “[...] quando crescer... quando casar... a maioria dos Akwê se preocupa em quando sair de casa, casar, cuidar bem do marido, saber cozinhar, respeitar ele, respeitar o sogro e quando ter filhos é seguir os mesmos processos que os pais repassaram”.

As relações de gênero são apresentadas por Krtidi e dizem respeito à pedagogia Akwê. Segundo a professora, quem se responsabiliza pela educação do menino é o pai, até mesmo para que se aprenda a falar. A esse respeito acrescenta que as falas são diferentes para o uso do homem (fala masculina) e da mulher (fala feminina). O menino tem de acompanhar o pai para aprender a fala masculina e a menina deve acompanhar a mãe para aprender a fala feminina. Ela exemplifica isso com o seguinte relato:

Os meninos ficam no mato com os homens, as meninas se responsabilizam pelo trabalho em casa pra poder preparar a alimentação. As mulheres não levam a alimentação pros homens. Quem leva é algum mensageiro. Às vezes têm quatro ou cinco. Se tiver muita gente tem uns quatro mensageiros. Até pra levar roupa, calçado, alguma coisa se precisar eles que buscam, aí tem tudo esta diferença. Até mesmo na nossa convivência quando tem muito homem a mulher não pode tá envolvida lá no meio desses homens, não pode tá ficando, aí tudo é separado. A exemplo de fala feminina e masculina, o homem fala, quando nega, *amre*, e quando a menina nega é *anzê*, aí tem esta diferença, por isto que ele fala a dele e a gente entende e eles entendem a nossa também.

A apropriação dos conhecimentos tradicionais indígenas e dos não indígenas, bem como a função social da escola no contexto atual da educação Akwẽ, também são mencionadas em seu depoimento: “[...] agora, no momento, [o conhecimento] foi incorporado na escola, porque na escola a maioria das coisas de conhecimento é repassada através das pesquisas dos professores e até mesmo dos anciãos”.

Outros relatos, outros tantos mitos poderiam nos informar melhor sobre o manejo de mundo Akwẽ. Aqui me interessa considerar nessas reflexões a valorização da protagonização desse povo, os depoimentos dos professores indígenas, bem como os eixos norteadores da cultura indígena Akwẽ, quais sejam o respeito, a manutenção da língua e da sua cultura, a sustentabilidade territorial e econômica, a sustentabilidade social, cultural e linguística, entre outros, inserindo-as em uma discussão filosófica sem reduzi-la à inspiração exótica e socialmente passiva mencionada por Calavia Sáez (2002). Ou seja, os mitos revelam o modo de viver e pensar de um povo. No cosmo Akwẽ concebido, há ordem, há classificação, há oposição lógica, há hierarquia, há amor, há respeito, há códigos, variedades de códigos, há cores, traçados etc. Os Surdos também são atores nesse mesmo cenário e têm direito à apropriação dos conhecimentos tradicionais indígenas e dos não indígenas, ou seja, a uma atenção especial no sentido de que se possam desenvolver estratégias e processos próprios de aprendizagem.

No próximo capítulo, analisarei como acontece a comunicação entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, considerando-se os contextos e eventos culturais específicos de comunicação do povo Akwẽ-Xerente.

CAPÍTULO 3

A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DOS AKWĒ-XERENTE SURDOS

Ainda mais profundamente, nos comunicamos a todo momento através de nosso corpo, em particular com nossos olhos e nosso tom de voz. O conteúdo verbal é somente a dimensão óbvia de nossa comunicação. Nossos próprios gestos comunicam inconscientemente as histórias e heranças de nosso mundo. Mas, é certo: nosso corpo fala e pode subverter a comunicação verbal.
 Maria do Socorro Pimentel da Silva (em comunicação pessoal)

Neste capítulo apresento a situação sociolinguística dos Akwê-Xerente, considerando, em destaque, os Surdos inseridos nesse contexto. Vários autores (BRAGGIO, 2005; COTRIM, 2011; GUIMARÃES, 2002; MESQUITA, 2015; SOUSA FILHO, 2007, 2011; entre outros) têm contribuído com seus estudos sociolinguísticos a respeito desse povo.

Conforme Sousa Filho (2007), a partir de 2003, um projeto de pesquisa interinstitucional UFG – Universidade de Brasília (UNB), aprovado pelo – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um grupo composto por oito pessoas desenvolveu estudos sobre a língua Akwê. Compunham o grupo, além do próprio autor: Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio/UFG, coordenadora, Dra. Daniele Marcelle Grannier/UnB, Raquel Peixoto Vieira/UFG, Rodrigo Mesquita/UFG, Paulo Henrique Gomes de Andrade/UFG, Kênia M. F. Siqueira/UFG e Shelton Lima de Souza/UnB. De acordo com o pesquisador, o grupo desenvolveu estudos sobre fonética/fonologia, em que as diferenças de fala entre gerações são tema de discussão (BRAGGIO, 2005), entre outros.

No ano 2007, o pesquisador apresenta o seu próprio trabalho de documentação, análise e descrição de alguns aspectos morfossintáticos da língua Akwê, conforme relacionado abaixo, fornecendo informações importantes sobre essa língua e, conseqüentemente, sobre o povo que a tem como traço forte de identidade (SOUSA FILHO, 2007, p. 305):

- Predomínio do padrão SOV em sentenças transitivas declarativas simples ou independentes, sendo que a língua se apresenta como posposicional.
- Língua aglutinante.
- Classes de palavras com 7 conjuntos ou categorias, agrupadas neste trabalho em dois grandes blocos: as classes maiores e menores. Em Xerente, nomes e verbos são classes maiores, enquanto advérbio, posposição, conjunção, pronomes e partículas são menores.
- Nos nomes e verbos há o uso de prefixos relacionais, os quais servem, entre outras funções, de evidência para a filiação da língua ao tronco Macro-Jê e à família Jê.
- O nome pode ser modificado por nomes e/ou pronomes. Há duas subclasses de nomes, os da série I que são usados como argumento ou núcleo de sintagmas

nominais e os da série II que podem ser usados como argumento, modificador e predicado.

- O sistema pronominal é constituído de duas séries de elementos: os pronomes livres e os dependentes, sendo que os dependentes apresentam duas categorias, os nominativos e os absolutivos.

- A distribuição dos verbos em três categorias: verbos de formas supletivas, em que há três raízes verbais que se alternam dependendo de fatores sintático-semânticos que dizem respeito às sentenças em que são usados, verbos de formas curtas e longas, os quais são verbos que possuem duas formas que dependem de fatores internos do sistema linguístico; e verbos de formas invariáveis.

- O verbo constitui o núcleo da locução verbal e normalmente só não ocupa a posição final da sentença se houver uma modificação circunstancial no enunciado. O verbo pode ser modificado por advérbios, pode ser intensificado por *wawê* e pode ser negado por *kōdi*.

- As partículas relacionadas às categorias de tempo, aspecto e modo (TAM) encontram-se ao longo do predicado, não sendo codificadas na raiz verbal.

- Construções sintáticas basicamente do tipo sujeito-predicado, com possibilidade de topicalizar o objeto de uma sentença, levando-se este para a primeira posição na sentença, isto é, alterando-se a ordem canônica dos elementos na oração, a qual é Sujeito-Objeto-Verbo (SOV).

- Dois sistemas ou casos gramaticais: o nominativo-absolutivo e o ergativo-absolutivo.

Para o entendimento da situação de comunicação dos Surdos nesse contexto, registre-se ainda que, para Calvet (2002, p. 108), “[...] em um grupo social, há falantes, há códigos, variedades de códigos, relação dos falantes com esses códigos e situações de comunicação”. Nesse sentido, a análise sociolinguística, cujo objeto de estudo é a comunidade social em seu aspecto linguístico (CALVET, 2002) se torna fundamental para este estudo por considerar a interligação entre os aspectos do sistema linguístico e os fatores sociais, possibilitando investigar a linguagem enquanto função sociocomunicativa. Isso é, a atitude investigativa sociolinguística valoriza, entre outros, as formas de comunicação em uso por seus falantes, considerando todo e qualquer contexto cultural. Isso me faz acreditar na possibilidade dos estudos sociolinguísticos fomentarem discussões que tenham como finalidade ajudar na compreensão da situação de comunicação desses sujeitos comunicativos.

Considerando essa intencionalidade, apresento o estudo sociolinguístico do povo Akwê-Xerente, em seguida analiso e descrevo a situação de comunicação entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, nesse contexto.

3.1 Situação sociolinguística do povo Akwẽ-Xerente

Segundo Rodrigues (1986), os Akwẽ-Xerente pertencem ao tronco linguístico denominado Macro-Jê e à família linguística denominada Jê. De acordo com o autor, nesse tronco são incluídas ainda seis famílias genéticas (Jê, Bororo, Botocudo, Karajá, Maxakali, Pataxó) além de quatro línguas (Guató, Ofayé, Rikbaktsá e Yatê/Fulniô). As línguas filiadas a esse tronco, exclusivamente brasileiro, são faladas principalmente nas regiões de campos e cerrados, desde o sul do Maranhão e Pará, passando pelos estados do centro-oeste até Estados do sul do país (SEKI, 1999).

O povo Akwẽ-Xerente forma, com os Xavantes e os Xakriabá, o ramo central das sociedades de língua Jê (SCHROEDER, 2010). Segundo Nimuendaju (1942, citado por GUIMARÃES, 2002), as primeiras notícias sobre os Xerente não fazem uma distinção clara entre estes e os Xavante. Ambos tinham a mesma língua e costumes, distinguindo-se no sentido político e espacial, até que houve uma cisão entre os dois grupos, em 1850, quando os Xavante se dirigiram definitivamente para oeste, atravessando o rio Araguaia, enquanto os Xerente permaneceram em ambas as margens do rio Tocantins.

Segundo o próprio povo Akwẽ-Xerente, o nome Xerente lhes foi dado por não indígenas para diferenciá-los particularmente dos Xavantes. O nome Akwẽ pode ser traduzido para o português como ‘o que está acima de todas as coisas’, ‘o mais notável’, ‘o que é humano, gente’. Quanto a essa tradução, pude presenciar que esse povo se autodenomina de ‘gente importante’.

No território Akwẽ-Xerente existem povos indígenas falantes de diferentes línguas. Conforme estudos feitos por mim em território Akwẽ e com os professores indígenas, essas línguas são: Akwẽ, Português, Javaé, Krahô, Xavante, Karajá, Xakriabá, Guajajara, Krikati, Apinajé, Guarani, Bororo, ou seja, é um território multilíngue. Essa realidade sociolinguística se deve ao casamento interétnico, tanto por parte dos homens quanto das mulheres, com integrantes de outros povos indígenas e não indígenas. Dessa forma, os novos integrantes do mundo Akwẽ, que trazem consigo suas línguas e seus costumes, aprendem a se comunicar primeiramente naquela comunidade fazendo o uso da língua portuguesa (LP) e, aos poucos, na medida em que se intensifica o contato cultural, vão aprendendo a língua Akwẽ.

Essa situação pode ser evidenciada no seguinte depoimento do professor Silvino Xerente:

Tem um Akwê que é casado com *ktoanõ* [não indígena] e ele quer falar só português com a filha. Agora a menina que tem 8 anos já está falando só o Akwê. Quando o pai faz uma pergunta em português ela responde só em Akwê. [...] Tem outra criança de outra família que fala as duas línguas. Se ela está falando com o pai ela fala em português, se está falando com a mãe ela fala em Akwê. Mas com as demais crianças e adultos ela fala em Akwê (19/08/2015).

Muitas crianças crescem nesse ambiente multilíngue adotando, por vezes, uma modalidade monolíngue, quando um dos interlocutores usa apenas uma língua, no caso do depoimento anterior em que a criança conversa com o pai apenas utilizando a língua portuguesa. Em outros casos, utilizam a modalidade bilíngue, uma vez que seus interlocutores compartilhariam uma ou mais línguas. Nesse contexto, percebe-se que os falantes escolhem qual língua usar e alternam/misturam diferentes códigos se seus interlocutores aceitam ou também adotam esse mesmo comportamento (GROSJEAN, 2010).

Sobre o uso linguístico nos domínios sociais entre os Akwê-Xerente, de acordo com Guimarães (2002), o que também pude constatar, há uma predominância da Língua Akwê nas diversas esferas das relações sociais, ou seja, o Akwê é a língua mais falada naquele território, utilizada nas atividades do dia a dia, nas escolas, nas reuniões e nas festas culturais. O uso da LP é dominante na função de língua escrita e na interação com os não indígenas, que é a situação de uso dessa língua. De acordo com a autora, o conhecimento das línguas, bem como o domínio da leitura e escrita entre esse povo, tem-se a seguinte realidade:

- os Xerente são falantes bilíngues, sendo que 100% entendem e falam língua indígena (LI). 86% dos homens e 82% das mulheres entendem LP e 89% entre os homens e 70% entre as mulheres falam LP;
- a habilidade de ler em LI envolve 71% dos homens e 41% das mulheres; em LP, 69% dos homens e 49% das mulheres;
- a habilidade de escrever em LI envolve 59% dos homens e 41% das mulheres; 66% dos homens e 47% das mulheres são capazes de escrever em LP (GUIMARÃES, 2002, p. 59).

A partir de seus estudos, a autora afirma ainda que:

Entre a população escolar, 8-18 anos, 75% dos homens são capazes de escrever em LI e LP na mesma proporção; 81% dos homens leem em LI para 78% que o fazem em LP. [...] pode-se concluir por uma realidade de bilinguismo estável, em que LI está tendo seu uso ampliado para funções antes específicas de LP (GUIMARÃES, 2002, p. 59).

A explicação da autora sobre a preferência da LI revela que as atitudes afetivas expressam a associação língua/identidade e, conseqüentemente, o sentido do bilinguismo para os Akwê-Xerente:

O uso da língua Xerente está associado ao projeto de sua manutenção, *pra não esquecer tradição nossa, pra preservar a língua, pra usar na aldeia, fazer carta que branco não entende, pra não acabar*. É esse o sentido do bilinguismo para os Xerente, sintetizado na consideração de que a orientação ampla de que as crianças precisam *é feita nas duas línguas, para acompanhar nossa lei e a lei dos branco*, e

que o aprendizado não pode separar o uso das duas línguas, *porque isso vai dar mais força* (GUIMARÃES, 2002, p. 78).

Essa situação do bilinguismo é confirmada pelos estudos de Sinã:

A língua mãe do meu Povo e a língua portuguesa têm suas funções bem distintas, como, por exemplo, o português é importante sim para nós, mas isso não significa que ela veio para tomar lugar da nossa língua mãe e sim para ser usada em ocasiões diferentes. (SINÃ, 2012b, p. 66)

Da mesma forma, conforme os estudos feitos por De Paula (2000), os Xerente atualmente constroem sua identidade através de uma série de instituições vitais – a língua, os mecanismos políticos, sociais e culturais e seu território. Dessa forma, eles utilizam a língua materna no dia a dia nas aldeias ou em momentos solenes e, embora as crianças sejam monolíngues [em Akwẽ] até os 5 anos de idade, mais ou menos, os adultos falam também, fluentemente, o português quando estão em contato com os não indígenas, evidenciando uma situação de bilinguismo enquanto identidade cultural.

Meus estudos evidenciaram que, segundo os professores Akwẽ, atualmente, em contato com a língua portuguesa, alguns jovens já a misturam com a língua Akwẽ e a tendência das crianças é a de seguirem esse mesmo processo.

Mesquita (2015) menciona que há várias situações em que línguas indígenas brasileiras estão sendo deslocadas, em diversos domínios sociais, pela língua portuguesa. Esse fato não é diferente no que se refere ao povo Akwẽ-Xerente, cujo histórico de contato com os não indígenas data de mais de duzentos anos, desde 1989, com a criação do Estado do Tocantins, principalmente pela proximidade com a capital daquele Estado. Em sua pesquisa, no que se refere às relações de contato desse povo com os não indígenas, o autor exemplifica essa realidade da seguinte forma:

As mudanças advindas do longo período de contato são percebidas em vários aspectos. A utilização de insumos e produtos industrializados é cada vez mais abundante. Os artefatos tradicionalmente atrelados tanto à vida cotidiana quanto aos rituais e demais eventos específicos vão sendo lentamente substituídos. A maioria dos objetos que ainda são confeccionados tem seu valor e significado muitas vezes deslocados à categoria de artesanato. Entre os xerente [sic], no seu dia-a-dia, é cada vez mais raro observar jovens utilizando adornos, enfeites que eles mesmos produzem para comercializar na cidade. Ao contrário, é comum o uso de bijuterias e outros acessórios principalmente entre os mais jovens. Cestos e bolsas em palha e capim dourado são vendidos para comprar mochilas em tecido e lonas. Burdunas [sic], arcos e flechas são vendidos para comprar armas de fogo e munição. Esteiras são vendidas para comprar redes e colchões, etc. Com tudo isso, não seria exagero depreender que determinadas funções sociais, relativas à confecção dos artefatos “tradicionalis” também são deslocadas (MESQUITA, 2015, p. 34)

Em se tratando dos usos da língua em ambientes específicos, Mesquita (2015) informa que é no ambiente urbano, entre os mais jovens e mais escolarizados que se dá uma maior intensidade e variedade no uso de empréstimos linguísticos da língua portuguesa. O autor

exemplifica várias estratégias que são especialmente utilizadas em ambiente urbano – o local em que os Akwê-Xerente se encontram em contato mais frequente com os não indígenas. Um exemplo selecionado da obra do autor, conforme a seguir, representa essa situação a partir de três fragmentos de fala de uma Akwê no momento em que ela estava na presença de dois não indígenas num determinado evento:

– *kānmẽ mrê ro za é centi i pôcu.*

‘Aqui coisa pequena (pouca mercadoria) já é cento e pouco’.

– *dava mais de mil aknẽ tahã ifeita-hã.*

‘Dava mais de mil (reais) talvez aquele artesanato’!

– *tem uns ktâwanõ za morreu.*

‘Tem uns brancos (que) já morreram’ (MESQUITA, 2015, p. 184-185).

A situação mencionada por Mesquita (2015) é também destacada nos estudos de Sinã (2012b), através de suas pesquisas sobre a diferença entre *Damrme* (Fala) dos mais velhos (*Wawẽ*) e dos mais jovens (*Wapte*). Segundo esse estudioso, “o povo Akwê-Xerente, após mais de 200 anos de contatos com os não indígenas, cedeu muitos espaços para algumas palavras do português, destacando principalmente o uso da oralidade” (SINÃ, 2012b, p. 66). Essa situação a partir do contato entre LI e LP, segundo ele, não existia antigamente e não havia palavras do português na língua materna Akwê-Xerente. Atualmente essa realidade se mostra diferente, como pode ser visto a seguir nos dois exemplos do próprio Sinã. No exemplo 1, na fala dos anciãos já aparecem as palavras *só*, *ou* e *mas*, do português. O exemplo 2 evidencia que na fala dos mais jovens aparece nitidamente e com mais intensidade a influencia da LP:

Exemplo 1: Kräiprehi nã hã Romkmãdâ (Fala de um ancião atual):

Tô, waïktadi āhawi wat ãt kwapar, aimõ tô aikte re... Kräiprehi, aimõ tkrê wasku, waïktad Popra krêwaiku psê are ktan aimõ tô ahâmre hã, aimõ tô dazaktõ re nãt aimõ krêwatobr.

Twat tahã tkrê wasku, wat ãt kwapar tâkãinĩ si ãt kwapar mnõ kõdi, nẽ nõkwa tkrê wasku mnõ, só tô tahã, aimõ wanõrĩ kkmã wahêmba mnõ kãtõ... Bkõ danmrõrê nã, dantõ nã, tahã dakmã wdê dure, tô wasimẽ mnõ hã, kãnẽt waïktadi tkrê wasku kräiprehi. Mas Akwẽ mã tâkãinnĩ mãtõ ku tsikutõr, mas mãrd, mãrd. Bãkã tahã waskmãnãrĩ, po ki, wahirê kauptud, ãsake tô ãprabã dure po ared. Nmãzi tô kãnẽ tô... Kanõrai nẽ kba nmãzi nõkwa aisikmãnãrzêi wa bãtõ Kbazĩ nã aiskumto, mas tô kanõraitêkwa. Tô tanẽ dure wanõrĩ dure tô, ãsake nã waskumto zê wa watõ wasikumton, are ãsake tdêkwa dure Wahirê tê hri zê wa mãtõ hi, sisnã. Kãnẽt tkrê wasku tahã waïktad Popra. Are tô tahã amtroprahi. Amtroprahi watõ kmãdãk, mas bakta nã za hi, are tô ãwaikwa mba za tê nwa nõm, ãwaikwa mba, ta tô krêprehi sãbakta tê, tahã tô

waikupsê snã za kmãdâk, ïhi. Ou amtroprahi tê hri zêi kôwa za kukawrê na za tê kmã wã dure, kukawrê tô dure tô krãprehi sikhmãnârze, mas pikô na wat kmãdâk. (SINÃ, 2012b, p. 66).

Exemplo 2: Dois Jovens de uma mesma aldeia conversando:

Titmõwê chama: *Arê bor nã wasiã nã!* – Vamos jogar bola! (dialecto atual)

Arê kritoizapto nã wasihã nã (fala original, antigo)

Nrôrêmêkwa responde: *nmômô?* – aonde?

Titmõwê responde novamente: *Tammô camp ku...* – Ali no campo...

Tammô dasihâzumzem ku (fala original, antigo)

Nrôrêmêkwa fala novamente: *ãre ïpra sektadi, ïsiã kôdi wa* – não, o meu pé está doendo demais.

ãre ïpra sekrtabdi ïsihã kôdi wa (fala original, antigo)

Titmõwê chama novamente: *Arê wazatô prakuza am sô...* – Vamos, que eu te arrumo um sapato (calçado).

Nrôrêmêkwa concorda: *Arê saã!* – Então vamos!

Arê sahã (fala original, antigo) (SINÃ, 2012b, p. 70).

Mesquita (2015, p. 213), nesse mesmo entendimento, afirma que “[...] os discursos dos anciãos – que constituem falas rituais – são, de longe, os eventos mais resistentes ao contato com o português”. Apesar de alertar em seu trabalho quanto à vitalidade da língua Xerente, o autor entende ser válido reafirmar que essa é amplamente conhecida, utilizada e estimada por aquela comunidade, sendo constitutiva da identidade e do orgulho de ser Akwê, além de carregar os significados culturais daquele povo.

A partir desses estudos, pode-se inferir que a atitude linguística dos Akwê-Xerente é de um bilinguismo de manutenção da língua materna e do uso da língua portuguesa nas realidades que reivindicam esse comportamento linguístico.

Os Surdos estão inseridos nesse contexto sociolinguístico. Os seus primeiros contatos são, portanto, com sua família de ouvintes que faz uso de uma língua de modalidade oral-auditiva, que, nesse caso, é a língua Akwê, mas que também faz uso de gestos, como em toda situação de comunicação humana.

Em situações comunicativas com a presença de pessoas de outras etnias ou de não indígenas e, mais tarde, na escolarização, entram em contato ainda com outra língua de mesma modalidade oral, a língua portuguesa.

Após a detecção da surdez, estando imersos nessa gama de possibilidades comunicativas, esses sujeitos ainda lançam mão de uma modalidade visuoespacial de comunicação, considerando os casos de uso de sinais e gestos criados por seus familiares. Ou seja, a realidade sociolinguística dos Akwê-Xerente possibilitou este estudo evidenciar

aspectos da comunicação especificamente dos Surdos, considerando algumas das variáveis que incidem nesse processo, os quais são estudados no próximo item.

3.2 A especificidade da situação de comunicação dos Akwê-Xerente Surdos

Nesta etapa analiso as formas de comunicação dos Akwê-Xerente Surdos. Para tanto, são considerados: 1) a situação sociolinguística do seu povo; 2) os relatos dos colaboradores deste estudo sobre os processos interacionais entre Surdos-ouvintes e Surdos-Surdos na família, nas atividades do dia a dia, nas festas culturais etc.; 3) a representação social da pessoa surda dos Akwê-Xerente por esta incidir nas interações comunicativas que envolvem esses sujeitos; e 4) as noções de comunicação.

Entende-se que o ato de comunicar envolve um fenômeno complexo, não significando apenas um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor. Comunicar envolve o encontro dialético entre o processo de produção, criado por um EU-comunicante e dirigido a um TU-destinatário e o processo de interpretação, criado por um TU interpretante, que constrói uma imagem EU-enunciador do locutor (CHARAUDEAU, 2008).

Martin-Barbero (1991, p. 228), entendendo ser fundamental a compreensão da importância da natureza comunicativa, nesse viés, ressalta “seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor”.

Em Bateson (2002), encontra-se o entendimento de que a comunicação reside em processos interacionais e relacionais, ou seja, os elementos contam menos que as relações estabelecidas entre eles. Na prática, para o autor, o processo de comunicação humana configura-se como um “jogo” onde o não verbal conta bem mais do que o verbal e mostra-se mais eficiente. Em continuidade a esse entendimento, o autor considera que todo comportamento humano carrega consigo um valor comunicativo no sentido que basta o homem existir para haver comunicação, para haver partilha, de modo que nos comunicamos mesmo sem desejarmos (MARANHÃO; GAROSSINI, 2011).

Visto dessa maneira, o comportamento corporal também fala por nós, sendo uma forma expressiva e não verbal que “denuncia” a pessoa, mesmo que essa não estivesse

expressando verbalmente o que gostaria ou tentasse expressar por meio de palavras o contrário do que o corpo quis dizer. Para Bateson (2002), a linguagem não verbal é capaz de atuar em níveis que nenhuma outra conseguiria. Isto pode ser observado no caso dos Akwẽ, em sua organização social, considerando a existência de seis clãs patrilineares, conforme descrito no capítulo 2, identificados a partir da pintura corporal específica de cada um deles. Essas pinturas são muito importantes, pois expressam as relações de parentesco e as relações políticas daquele povo, entre outros significados. A figura 8, a seguir, demonstra um momento que antecede as festas culturais, com as pinturas corporais, pois elas identificam a qual clã pertence cada um dos seus integrantes, sejam eles Surdos ou ouvintes:



Figura 8: Pinturas corporais clônicas dos Akwẽ-Xerente. Disponível em: <https://www.facebook.com/dicionarioxerente/photos_stream>. Acesso em: 23 out. 2015.

Nesse sentido, segundo Bateson (2002), somos seres que se comunicam antes por gestos, posturas e formas não verbais, fazendo da comunicação um processo que envolve diferentes planos e modulações (MARANHÃO; GAROSSINE, 2011).

Freire (1987) entende o processo de comunicação enquanto ação dialógica entre os sujeitos, mediatizados pela realidade cultural, pela vivência das experiências em comum. Essa ação mediatizada é também nominada por ele de intercomunicação. Cada sujeito tem seus próprios caminhos de entrada e relação com o mundo comum, mas as convergências das intenções que o significam são a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. Nesse entendimento, a própria consciência precisa do outro para se constituir, pois o Eu e o Não Eu se relacionam e se formam na comunicação.

Na teoria de Bakhtin (1997, p. 293), o ato comunicacional também é visto como atividade social, marcado pelo diálogo, pela possibilidade de interação entre os sujeitos:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, *fronteiras* claramente delimitadas (grifo do autor).

Dessa forma, o enunciado é visto como produto da interação verbal, determinado tanto por uma situação material concreta como pelo contexto. Assim sendo, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Ou seja, essa noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas à sua dimensão linguística, mas concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) como elemento constitutivo (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011).

Ressalte-se, nessa direção, que, segundo Felipe (2013, p. 67), os pressupostos teóricos bakhtinianos “podem reforçar a argumentação de que, em enunciados de línguas de modalidade gestual visual, transparecem valores plásticos picturais dos signos através também das Marcas não Manuais”. Segundo a autora,

[...] a constatação de uma comunicação verbo visual, através de imagens e outros recursos gráficos em textos escritos está ampliando os horizontes das pesquisas linguísticas com a articulação do verbal e do não verbal sob um enfoque discursivo e sob uma perspectiva do círculo de Bakhtin, como as pesquisas de Geraldini (1991), Brait (2004, 2005 e outros), Grillo (2009, 2013), Berti-Santos (2011, 2013), entre outros (FELIPE, 2013, p. 73).

Portanto, para este estudo, o Ser Surdo é considerado um ser diferente cuja experiência com o mundo é uma experiência visual, não sendo, inclusive, minorizada ou inferiorizada. O conceito de diferença, como diz Skliar (2005, p. 6), não é aqui utilizado como um termo a mais, tal como, por exemplo, “deficiência”, pois este, no geral, mascara e neutraliza as possíveis consequências políticas e se revela como estratégia conservadora para ocultar uma intenção de normalização:

A diferença, como significação política, é construída historicamente e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Nessa direção, a diferença do Surdo reside na sua (clari) vidência, na sua vivência sociocultural enquanto experiência visual e não na sua “falta ou dificuldade de ouvir”. Por outro viés, sua incompletude é inerente a qualquer ser humano e não lhe é, portanto, uma marca registrada. O Surdo, como qualquer outro sujeito que, por estar inserido no mundo

cultural de sua comunidade, é fecundidade que não cessa. Dessa forma, não se trata de um ser pleno maciço, e sim, paradoxalmente, um pleno poroso, habitado por uma fissura que se preenche ao cavar-se e que se cava ao preencher-se (CHAUI, 2002).

No que se refere à denominação dada legalmente aos Surdos, a legislação brasileira, em seu artigo 2º do decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, define a pessoa surda como sendo aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No parágrafo único do mencionado artigo, está definido o que é deficiência auditiva: a perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma³² nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Registre-se ainda a respeito de estudos científicos comprovando que as pessoas entendem e absorvem as informações majoritariamente pela visão (83% visão), conforme demonstrado na figura 9:

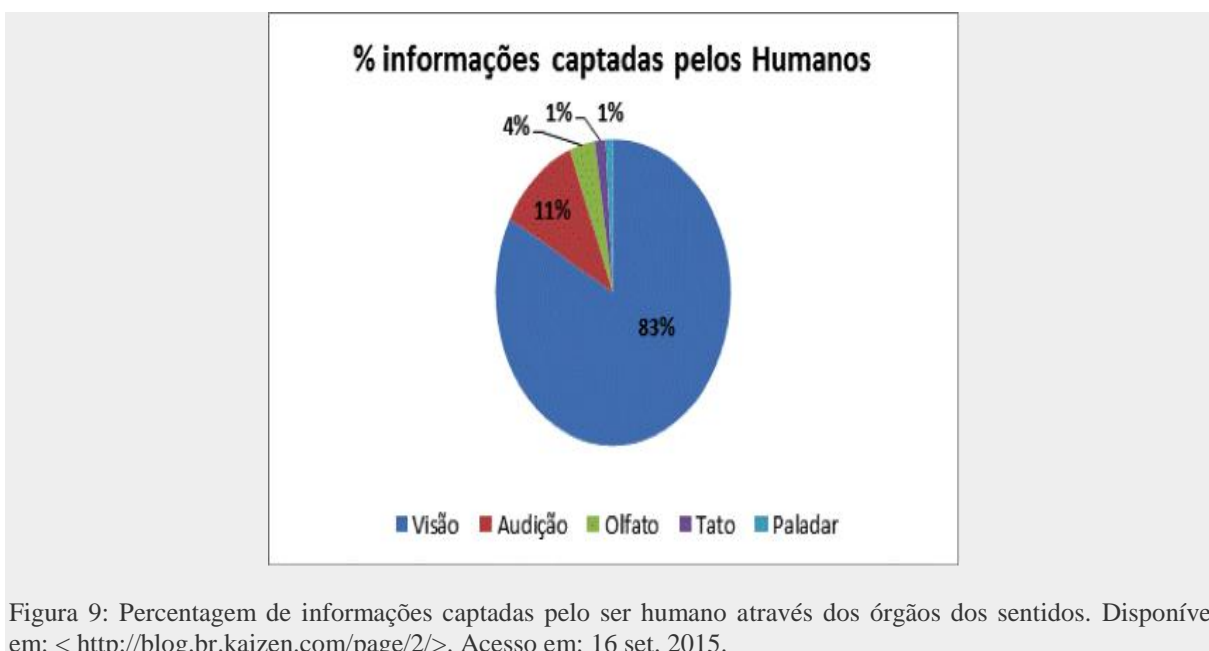


Figura 9: Percentagem de informações captadas pelo ser humano através dos órgãos dos sentidos. Disponível em: < <http://blog.br.kaizen.com/page/2/>>. Acesso em: 16 set. 2015.

Nessa vertente, o Surdo é uma pessoa que desenvolve linguagem, pensamento, interpreta e reinterpreta esse mundo ininterruptamente, considerando-se a equidade de condições de acesso às coisas do mundo, entre outras tantas possibilidades de ser e tornar-se um sujeito que se comunica. O Surdo não é um “deficiente auditivo”, nem tampouco um

32 O resultado do exame de audiometria é expresso num audiograma, ou seja, um gráfico que informa sobre as respostas do examinando aos diversos sons emitidos, uma representação gráfica da capacidade auditiva

“surdo-mudo”; ser Surdo é uma experiência visual, espacial, corporal, de interação, de comunicação, de atuação e interferência no mundo, significando-o e ressignificando-o continuamente. Todos os seres humanos experienciam o mundo e lidam com a realidade à sua volta auditiva e visualmente, entre outros. No Surdo essa relação fica mais evidente e escancarada pela dificuldade ou impossibilidade de percepção dos sons. Retomarei mais adiante a discussão sobre os graus de perda auditiva e nível de audição no contexto de interação desses sujeitos.

De acordo com Chauí (2002, p. 165), “a experiência é o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e diferenciação, de unidade e pluralidade em que o Mesmo se faz Outro no interior de si mesmo”. A experiência não é passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos; nem mesmo atividade de inspeção intelectual do mundo. A experiência é aqui percebida como um modo de ser e de existir, inspeção da exterioridade, ao mesmo tempo em que se trata de uma iniciação aos segredos do mundo (CHAUI, 2002). Nas palavras da autora: “O que é a experiência da visão? É o ato de ver, advento simultâneo do vidente e do visível como reversíveis e entrecruzados, graças ao invisível que misteriosamente o sustenta” (CHAUI, 2002, p. 164).

O significado de visão que adoto, portanto, é tal qual exprime o filósofo Maurice Merleau-Ponty. Para ele, “ver é ter à distância” e “a visão é espelho ou concentração do universo” (MARLEAU-PONTY, 1975, p. 281). Esse significado está na contramão do modelo cartesiano de visão, pois

um cartesiano não se vê no espelho: vê um manequim, um “exterior” do qual tem todas as razões de pensar que os outros igualmente o veem, mas que, nem para si mesmo nem para eles é uma carne. A sua “imagem” no espelho é um efeito da mecânica das coisas; se ele se reconhece nela, se acha “parecida”, é seu pensamento que tece este vínculo, a imagem especular nada é dele (MARLEAU-PONTY, 1975, p. 284).

Ainda segundo o filósofo, o corpo é para a alma o seu espaço natal e a matriz de qualquer outro espaço existente. Nesse sentido, a visão se desdobra:

Há a visão sobre a qual eu reflito, e não posso pensá-la de outro modo como pensamento, inspeção do espírito, senão juízo, leitura de sinais. E há a visão que tem lugar, pensamento honorário e instituído, esmagado num corpo seu, cuja ideia não se pode ter senão exercendo-a, e que entre o espaço e o pensamento introduz a ordem autônoma do composto de alma e de corpo. O enigma da visão não é eliminado: ele é remetido do “pensamento de ver” à visão em ato (MARLEAU-PONTY, 1975, p. 289).

Em se tratando especificamente de comunidades indígenas, Viveiros de Castro (1987), a partir de seu trabalho etnográfico sobre os Yawalapiti, grupo que participa do sistema social alto-xinguano, informa que uma das ideias gerais e centrais no pensamento daquele povo é a

de que o corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais, periódicos, de fabricação. Tal fabricação, segundo o autor, é concebida como um conjunto sistemático de intervenções sobre as substâncias que comunicam o corpo e o mundo: fluidos corporais, alimentos, eméticos, tabaco, óleos e tintas vegetais. O corpo é, assim, uma obra de arte que traz em si catalogado registro de sabedorias ancestrais e atuais em que Surdos e ouvintes têm acesso a essa leitura de mundo.

Segundo o autor, as mudanças corporais são a causa e o instrumento de transformações em termos de identidade social, ou seja, as transformações do corpo e da posição social são uma e a mesma coisa. Nesse sentido, o social não se deposita sobre o corpo Yawalapiti, ele cria o corpo. Esclareço que essa concepção de corpo permite entender uma das noções de cosmologia daquela sociedade, não que seja possível generalizá-la a toda população indígena.

Quanto a isso esclarece Castro e Neira (2009, p. 236):

Há certo consenso de que nas sociedades indígenas o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. A arte indígena é repleta de manifestações de pintura corporal e confecção de objetos ao mesmo tempo artísticos e utilitários ou ainda de uso ritual. Povos indígenas possuem danças e gestos específicos, usam o corpo nos rituais e nas brincadeiras. Porém, os conceitos de corpo e pessoa mudam de um grupo para outro, bem como os usos que fazem de seus corpos. Essa diversidade - tão característica dos povos indígenas - atrai e intriga pesquisadores há gerações.

No caso dos Akwê, Nolasco (2010), ao explorar as concepções desses indígenas sobre o corpo e a pessoa, informa que a educação daquele povo perpassa pela corporalidade com o objetivo de “fabricar” e de socializar a pessoa. Segundo o autor,

Para os Akwê a fabricação do corpo envolve um discurso elaborado sobre ele, uma fisiologia dos fluidos corporais (sangue e sêmen), a produção física, e dos processos de comunicação do corpo com o mundo (alimentação, pintura corporal e ornamentação, nominação), o mundo social, com o objetivo de “fabricar” pessoas. O corpo é tido então como um locus de emergência da diferença (Viveiros de Castro, 2002), que singulariza os Akwê em relação aos outros sujeitos presentes no cosmos (NOLASCO, 2010, p. 48).

Outra informação fornecida pelo autor que merece destaque é a de que a criança, para os Akwê, é dotada de uma alma, no entanto, possui um corpo frágil e genérico, sendo necessário protegê-lo e moldá-lo para que aceda à perspectiva humana (NOLASCO, 2010). O processo de se tornar humano acontece através do corpo, sendo que uma das formas de moldá-lo e instituí-lo é nominá-lo e pintá-lo, desde criança, pois esse corpo comunica e é comunicado, informa e é informado, é constituído e constitui os sujeitos continuamente naquela sociedade. Essa comunicação é universal ao mundo Akwê com muito mais amplitude do que com a comunicação oral, complementando-a, extrapolando-a, transcendendo-a.

Dessa forma, não vemos o mundo segundo seu invólucro exterior, vivemo-lo por dentro, estamos englobados nele, pois o mundo está entorno da gente e não adiante de nós. Enfim, “não se trata de falar do espaço e da luz, e sim de fazer falarem o espaço e a luz que aí estão” (MARLEAU-PONTY, 1975, p. 290).

Com essas considerações, a especificidade da modalidade visuoespacial de comunicação de Surdos, que se utiliza de gestos, posturas, formas verbais e não verbais, bem como a existência de várias línguas de modalidade oral auditiva em sua comunidade, entre outros, nos leva ao reconhecimento da existência de um contexto sociolinguisticamente complexo entre surdo versus ouvinte e surdo versus surdo no território Akwê.

Isso posto, para que se possa refletir, entender e compreender os processos sociolinguísticos dos Akwê-Xerente Surdos, passo a relatar alguns dados a partir dos estudos, do trabalho de campo e das entrevistas durante a pesquisa. Conforme o explicitado na descrição da situação sociolinguística dos Akwê-Xerente, trata-se de um contexto multilíngue em que a Língua Akwê e a língua portuguesa são as duas línguas mais utilizadas em seu território. Nesse contexto sociolinguístico apresentado anteriormente de contato com essas duas línguas de modalidade oral auditiva utilizada pela grande maioria da população, é que se encontram os Surdos.

Para a descrição da especificidade da situação sociolinguística dos Akwê-Xerente Surdos, acrescentando-se às análises da situação bi/multilíngue em que se encontra esse povo, além do uso das línguas nos diferentes contextos, há outras variáveis a serem consideradas em se tratando de pessoas surdas. Nessa discussão, vale lembrar, conforme mencionado no capítulo 1, que, para Sacks (1998), devem-se levar em conta os graus de surdez imensamente variados, que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial”. Por exemplo, há os que têm dificuldade para ouvir, os “seriamente Surdos” e os “profundamente Surdos” que não têm esperança alguma de ouvir qualquer fala, mesmo considerando os mais admiráveis avanços tecnológicos.

Entendendo que não é apenas o grau de surdez que importa, mas também a idade ou o estágio em que a surdez ocorre e ressaltando a diferenciação que deve ser feita entre os Surdos que perderam a audição após terem aprendido a falar na língua oral [surdez pós-linguística] daqueles que, ao nascer, a audição está ausente ou quando ela é perdida na infância antes de a língua ser adquirida [surdez pré-linguística], inicialmente, para que se possa entender melhor a respeito de perdas auditivas, por incidirem na situação sociolinguística dos Akwê-Xerente Surdos, a figura 10, a seguir, demonstra os diferentes

níveis de audição normal, leve, moderada, severa e profunda³³, bem como o tipo de sons que podem ser detectados em cada nível.

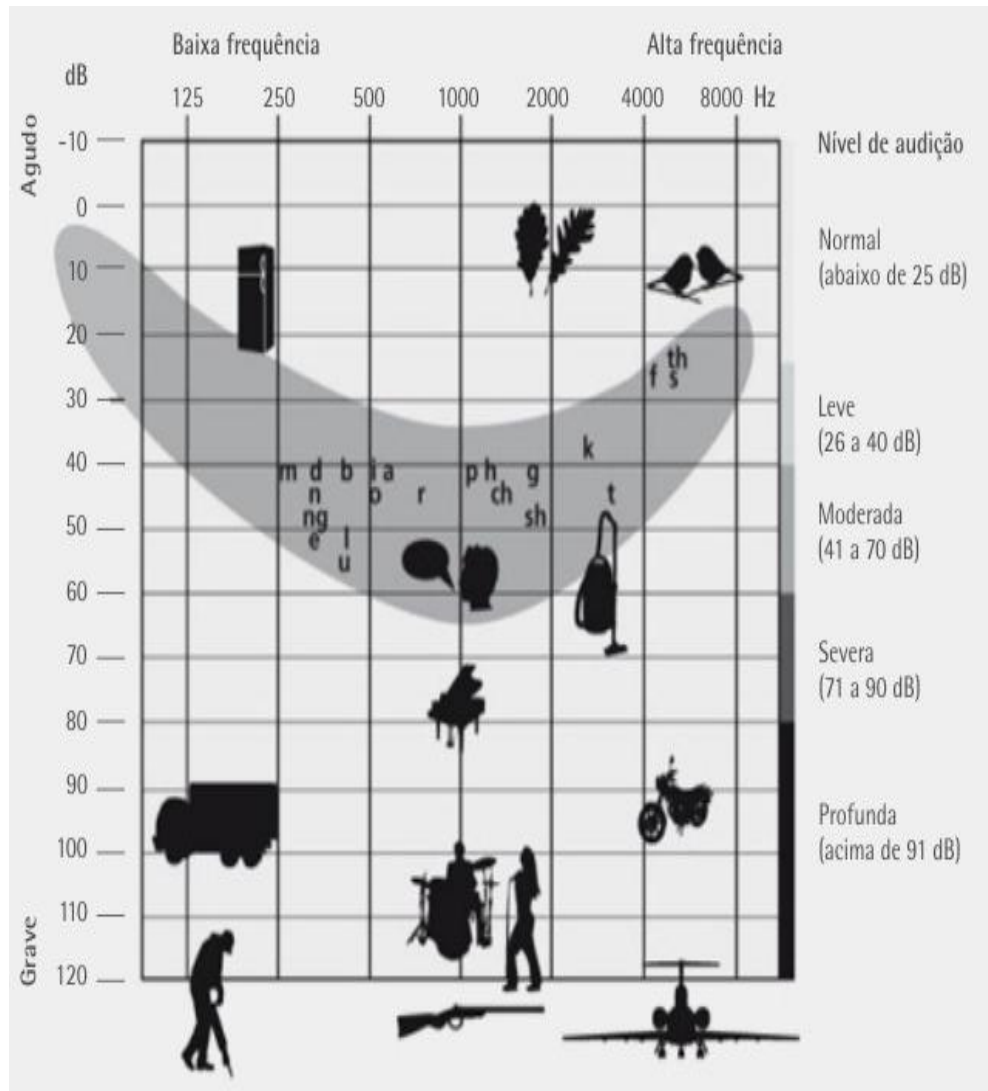


Figura 10: Níveis de audição Disponível em: <http://www.phonak.com/br/b2c/pt/hearing/understanding_hearingloss/types_of_hearing_loss.html> Acesso em: 27 Jul. 2015

Deve-se entender no que se refere à utilização do canal oral auditivo que esses níveis de perda auditiva comprometem, além da percepção de outros sons, a percepção da voz

33 Perda auditiva leve: Sons fracos não são ouvidos. É difícil entender a fala em ambientes ruidosos. Perda auditiva moderada: Sons fracos e moderadamente fortes não são ouvidos. Entender a fala é muito difícil quando há ruído de fundo. Perda auditiva severa: Conversas tem de serem conduzidas em voz alta. Conversas em grupo só são possíveis com muito esforço. Perda auditiva profunda: mesmo alguns ruídos muito fortes não são ouvidos. Sem um aparelho auditivo, a comunicação não é mais possível, mesmo com muito esforço (Sons fracos ou fortes se referem à intensidade sonora. Os sons muito fracos não são sentidos e os sons muito fortes podem provocar lesões no ouvido).

humana, influenciando as interações comunicativas entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, principalmente em ambientes ruidosos, tais como uma sala de aula ou uma festa cultural.

Feitas essas considerações, percebe-se, em estimativa, a existência de Surdos entre os Akwê com perda auditiva bilateral, acima de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, consideradas perdas auditivas moderadas, severas ou profundas. Essa estimativa se deve ao fato da não identificação entre os Surdos Akwê de exames de audiometria que detectam a percepção dos sons.

Quanto à quantidade de Surdos Akwê, a pesquisa evidenciou a existência de sujeitos de várias faixas etárias e de ambos os sexos. A tabela a seguir, apresenta melhor os dados dessa realidade, elencados por mim na terra indígena Akwê.

Tabela 1
Quantidade de Surdos, com faixa etária, por aldeia.

Nome da Aldeia	Nome do Cacique	Nome do Surdo	Idade do Surdo	Quantidade de Surdos por aldeia
Aldeia Salto	Valci Sinã	A	35	03
		G	25	
		N	20	
Aldeia Brejo Comprido	Isaias Sizapi	B	07	02
		I	18	
Aldeia Paraíso	Adão Wdêrêhu	M	18	01
Aldeia Porteira	Antônio Samuru (Diretor da escola)	K	61	01
Aldeia Lajeado	Sergio Sitrê	C	Não informado	01
Aldeia Serrinha	Severino Damsõihã	F	Não informado	01
Aldeia Coqueiro	Paulo Wakezane	S	12	01
Aldeia Rio Preto	Bento Wakuke	D	62	01
Aldeia Rio Sono	Arnaldo Srêmtôwê	H	61	01
Aldeia Boa Esperança	Valmir Srôzdazê	N	62	01
TOTAL				13

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Considerando a faixa etária, a tabela 2 demonstra a seguinte sistematização a respeito da quantidade de Surdos:

Tabela 2
Quantidade de surdos por faixa etária

Surdos até 12 anos	02
Surdos de 18 a 60 anos	05
Surdos acima de 60 anos	04
Idade não informada	02
TOTAL	13

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Os dados demonstram a situação sociolinguística em que se encontram os Surdos Akwê. Registre-se que, embora seja comum a perda auditiva devido às naturais alterações inerentes ao processo de envelhecimento, denominada cientificamente de Presbiacusia, esse motivo de perda auditiva não se aplica no caso dos Surdos indicados na tabela.

Conforme é indicado na tabela 1, este estudo evidenciou a quantidade de 13 Surdos entre 07 e 62 anos de idade, residindo em dez aldeias desse povo: Aldeia Salto, Aldeia Brejo Comprido, Aldeia Paraíso, Aldeia Porteira, Aldeia Lajeado, Aldeia Serrinha, Aldeia Coqueiro, Aldeia Rio Preto, Aldeia Rio Sono e Aldeia Boa Esperança.

Considerando as poucas aldeias em que residem mais de um Surdo, bem como a distância entre elas, em consequência disso, há poucas oportunidades de encontros entre eles, ou seja, de participarem do mesmo contexto de enunciação, a não ser nos momentos das festas culturais, como a festa anual de nomeação, chamada de *Dasîpê*.

Considere-se ainda, para esses contatos, a variedade de faixas etárias entre eles. Assim como acontece com os ouvintes, os Surdos também estão sujeitos, ao se encontrarem, às influências interacionais advindas das diferenças geracionais, do fato de participarem de grupos diferentes que, inclusive, trazem consigo certa variação linguística, dependendo das distâncias entre as aldeias e entre essas e as populações não indígenas (SILVINO XERENTE) e também por integrarem clãs diferentes.

A comunicação entre Surdo-ouvinte em cada aldeia, nas atividades do dia a dia, acontece, na maioria das vezes, com mais intensidade, dentro da própria família, pois há ali uma criação de gestos e sinais de comunicação para serem utilizados primeiramente naquele contexto e que são pouco divulgados para a comunidade em geral. Essa realidade demonstra uma interação comunicativa entre os Surdos e os ouvintes, com o uso de sinais, mais restrito ao seio familiar.

Por isso, é comum os professores Akwê relatarem que os Surdos se “comunicam” mais com os integrantes da própria família e que eles fazem uso, para esse fim, de sinais e gestos “caseiros”. Essa situação de interação comunicativa dos Surdos verificada pela pesquisa é confirmada pelo seguinte depoimento do professor Silvino, o qual demonstra uma intenção em ampliar as possibilidades de comunicação e acesso aos bens culturais pelos Surdos, tanto em relação às práticas tradicionais de seu povo quanto a outros saberes veiculados pela escola de ensino regular:

Os surdos estão espalhados entre as várias aldeias Akwê; nem todos os surdos estão frequentando as escolas Akwê; não se sabe como se comunicar com os surdos, pois a comunicação com eles fica restrita ao círculo familiar; não se sabe qual seria a forma adequada de oferecer-lhes uma educação e um ensino regular que lhes possibilite uma melhor acessibilidade às vivências e práticas tradicionais.

Albres (s/d) utiliza a nomenclatura “sinais caseiros” em seu artigo intitulado “História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande MS” e informa que tais sinais

correspondem aos gestos ou construção simbólica inventadas no âmbito familiar, é comum a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança-surda, a família acaba lançando mão desse recurso apesar de muitas vezes não aceitar a Língua de Sinais por pensar que esta atrapalhará a aprendizagem da fala do seu filho.

Os sinais e gestos, bem como outras construções simbólicas criadas e utilizadas primeiramente pelas famílias Akwê, são recursos de comunicação mediados pela cultura materna e, portanto, são aqui concebidos não apenas enquanto “sinais caseiros”, mas como Sinais Akwê de Comunicação cultural. Para que se possa entender melhor essa assertiva, eu me reporto à noção de “palavra” em Bakhtin (1997), considerada por ele em seu uso concreto, numa situação de expressividade real e contextualizada na forma de enunciado:

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. (BAKHTIN, 1997, p. 313, grifo do autor)

Essa noção de enunciado como um todo de sentido, circunstanciado nas relações comunicativas entre falantes imersos numa realidade cultural específica, não diz respeito apenas à dimensão linguística, mas concebe as situações socioculturais como constituído dos enunciados verbais e (ou dimensão extraverbal) a expressividade como elementos constitutivos. Da mesma forma, a comunicação do Surdo, como fenômeno de comunicação

social, é determinada por tais situações. Portanto, o fato de serem considerados Sinais Akwê se justifica pelo entendimento de que o enunciado não é dissociado das relações socioculturais que o suscitam. A família não compreende e representa o mundo dissociado da cultura em que está imersa, portanto, os significados dos sinais e gestos criados não tem nada de caseiro em si mesmo. Nessa perspectiva, os sinais utilizados pelas famílias Akwê para comunicação com os Surdos são criados considerando-se as maneiras próprias desse povo em significar e ressignificar constantemente o mundo, seus valores, seus quereres, seus sonhos bem como os saberes que estão disponíveis a todos nessa cultura. Assim, os sinais não são caseiros, são culturais. Considerando essa cultura específica, trata-se de Sinais Akwê.

Em relação à comunicação entre Surdo-Surdo, com o uso dos sinais Akwê que cada família vai construindo, verifiquei que não há muita interação entre eles nas atividades do dia a dia nas aldeias e durante as festas culturais, momento em que integrantes de várias aldeias se reúnem e há intensa interação comunicativa entre todos. Pelo que indicou a pesquisa, isso se deve a alguns fatores: 1) não haver uma comunidade de Surdos devido à existência de poucos Surdos por aldeia, pela grande quantidade de aldeias e a distância entre elas; 2) os Surdos já estarem acostumados a se comunicarem, com o uso de gestos e sinais, entre os integrantes da própria família; 3) a comunicação entre Surdos e ouvintes ser tida como natural e corriqueira entre os Akwê, mesmo sem o uso mais intenso de sinais e gestos como é feito pelas famílias dos Surdos. Isso faz com que não haja uma tendência dos Surdos em procurarem se relacionar entre si, como é comum na sociedade não indígena; 4) a presença de Surdos com deficiências ou transtornos, tais como o autismo [embora se tenha constatado apenas a presença de um integrante com essa característica, pode ser que haja mais casos como esse]; 5) a linguagem corporal ser bem desenvolvida e fazer parte da própria organização sociopolítica Akwê-Xerente, o que lhes propicia uma gama de possibilidades comunicativas que não são limitadas ao uso dos enunciados na língua oral.

Assim sendo, a realidade sociolinguística evidenciada com a pesquisa demonstra uma determinada forma de comunicação entre Surdos e ouvintes, bem como entre os próprios Surdos de aldeias diferentes, pelo fato daqueles sinais serem criados pelas famílias dos Surdos, sem que sejam socializados/convencionalizados e passem a ser utilizados pela comunidade.

As informações fornecidas pelos Akwê-Xerente nas entrevistas e nas comunicações pessoais sobre a situação sociolinguística dos Surdos evidenciaram ainda: 1) durante a comunicação, criam-se inicialmente sinais para objetos, tais como cama, rede, mesa, cadeira e posteriormente são criados sinais que indicam ações, tais como pescar, comer, dormir, tomar

banho, esperar, parar, andar, entre outros; 2) o toque também é usado pelos Akwẽ para chamar a atenção do outro e para a comunicação, tanto pela criança surda como para os ouvintes, já que fora do campo visual, a comunicação, muitas vezes, dependendo do grau da perda auditiva, torna-se algo impossível. Ou seja, na comunicação das crianças surdas, elas se valem de pistas sonoras, das percepções táteis e visuais para se apropriarem do que acontece ao seu redor, para solicitar a atenção dos demais e se expressarem³⁴.

Este estudo revelou que os Surdos são denominados *spokrêptõ*, ao passo que os ouvintes são chamados de *Spokrêpsêdi* ou *spopsêdi*. A professora Carmelita Krtidi Xerente explicou esses conceitos:

– *Spokrêptõ* é quando a pessoa não escuta. [...] *Spokrê* quer dizer a orelha, [...] *tõ*, porque ele não escuta: *spokrêptõ*. *Spokrêpsêdi*, que está boa pra escutar, está bom. Porque a gente não traduz assim na palavra, [...] a gente tenta traduzir. [...] *spopsêdi* também é a mesma coisa, que ouve. Por exemplo, se eu falo baixinho e ele já escuta. *Spopsêdi* que escuta de longe, que escuta bem.

A existência de uma denominação para Surdo na língua Akwẽ indica que a presença dos Surdos não é uma novidade entre eles.

De acordo com a percepção dos professores Gilberto Xerente, Carmelita Krtidi e Nelson Praze, os *spokrêptõ* são aqueles que não escutam bem ou não escutam nada; alguns se comunicam por gestos; outros se comunicam somente com a oralização e, portanto, não utilizam sinais Akwẽ, pautando a comunicação com gestos, mas não criando sinais específicos pelas famílias; há os que escutam um pouco e ainda os que falam alto demais. A seguir, os depoimentos adidos a esse respeito, em entrevista, pelos professores:

[...] pra falar com estas pessoas tem de falar bem pertinho do ouvido da pessoa pra poder comunicar. Quando esta pessoa fala, ela fala bem alto porque pra esta pessoa ela não está ouvindo e aí vai pensar que se falar bem alto está sendo ouvido, está sendo escutado (GILBERTO XERENTE, 14/04/2015)

Conheço uma senhora que mora na aldeia, [...] já é uma senhora de idade. Quando a gente conversa com ela gritando, parece que está brigando com ela. Desta forma ela escuta um pouco. Mas ela conversa normal e faz todas as coisas dela (CARMELITA KRTIDI, 16/04/2015).

Às vezes, é porque ele não fala, porque ele não ouve ou porque ele não domina o gesto pelo gesto. [...] Eu já vi surdo assim, pessoa surda, mas eu tenho que falar, levantar como professor e falar na carteira dele e falar alto pra ele ouvir. Ele ouve se eu falar assim na frente... tanto que na reunião dentro da comunidade ele não ouve, ele só sente. Aí depois que alguém da família tiver presente lá ele transmite o que eu estou falando com a comunidade. [...] quando eu quero falar pra ele tenho de chegar próximo a ele, porque se eu falar de longe ele não ouve (NELSON PRAZE XERENTE, 14/04/2015).

34 Esclareço que, devido ao propósito deste estudo não ser o de registrar e analisar os gestos e sinais utilizados pelos Akwẽ-Xerente, não solicitei autorização prévia para este registro em fotografia ou filmagem.

O professor Ercivaldo Calixto Damsõkêkwa Xerente, ex-diretor do CEMIX, demonstra um entendimento de que os Surdos Akwê têm uma percepção e significação de mundo diferente da dos ouvintes e que isso está relacionado à forma como aqueles se comunicam. O professor entende ainda que, mesmo ao usar uma modalidade de comunicação diferente da dos ouvintes [a modalidade visuoespacial], os Surdos, de forma geral, interagem melhor com os ouvintes do que ao contrário. Segundo ele,

As pessoas surdas... eu imagino que eles têm um mundo totalmente diferente do meu, [...] eu não consigo entrar no mundo deles, compreender o que eles falam, porque é uma linguagem que eu não conheço. [...] mesmo a gente convivendo num mesmo universo, já tem esta diversidade [linguística] que eu não consigo compreender de forma clara o que eles falam. [...] estou falando do surdo que só fala nos gestos, [...] não consigo compreender praticamente nada. Eu imagino que eles entendem mais o nosso mundo [dos ouvintes] do que as pessoas [ouvintes] entendem o mundo dele, a linguagem dele [do surdo].

Percebo que a representação do professor Ercivaldo Xerente a respeito dos Surdos não está relacionada com uma dificuldade daqueles sujeitos em aprenderem ou se comunicarem e sim à experiência visual do Surdo ao se relacionar e interpretar o mundo, significando-o e se manifestando nos vários contextos culturais, isso é, o professor se refere à experiência visual do Surdo, o que permite a este poder compreender um mundo de ouvintes e que o contrário não acontece com a mesma eficácia. Também evidencia em sua fala uma compreensão de que os Surdos apreendem o mundo pelo visual e que estão sempre aprendendo a lidar com o mundo à sua volta, mesmo que muitas vezes não possam escutar nada ou quase nada.

Professores, comunidade e família Akwê-Xerente demonstraram interesse em se compreender, lidar e se comunicar melhor com os *Spokrêptõ*, para que essas pessoas tenham um acesso maior aos conhecimentos. Isso é demonstrado pelos depoimentos a seguir dados em entrevista pelos professores Nelson Praze e Carmelita Krtidi, para os quais, há muita consideração e respeito em relação às especificidades daqueles sujeitos e seus direitos como cidadão.

No Xerente ninguém nunca se preocupou com alguém que tem deficiências [...] assim, de mudo... e estas coisas, porque não tem material pra ser trabalhado, acho que isto nunca foi lembrado, porque eles estão fora das escolas algumas vezes (CARMELITA KRTIDI, 16/04/2015).

Eu respeito muito estas pessoas deficientes. [...] este sujeito é considerado cidadão. [...] As pessoas que não falam, assim, no meio do indígena ela é muito respeitada. [...] tem de fazer uma pesquisa [sobre os surdos] no meio dos Akwê, é importante, é um direito nosso (NELSON PRAZE XERENTE, 14/04/2015).

Trata-se de fato notório que a ideia de respeito seja recorrente entre os Akwê. Em Schroeder (2006), encontramos o esclarecimento de que, em Akwê, *waze* significa ‘respeitar’; *dasiwaze* ‘respeito humano recíproco’; *wasiwaze* ‘nosso respeito recíproco’. Segundo o

pesquisador, todos esses termos são aplicados àqueles que se encontram na outra metade, são os confrontantes. Em relação a isso, o autor explica que, para os Akwẽ,

A noção nativa de respeito, que tem a ver com a criação dos clãs e que é a condição da vida em sociedade, pois os clãs foram criados “para poder se respeitar”. A noção de respeito perpassa as relações de parentesco, onde a forma correta de se dirigir aos demais evidencia uma estrutura assimétrica que resulta das relações de casamento. As pinturas clônicas, o círculo e o traço, evocam um sentido que também se traduz por respeito, pleno de cautelas ao tratar com as pessoas do outro lado – os *dasiwaze* – permitindo a vida em sociedade com seus grupos, cujos interesses têm que se submeter a um valor geral, que permeia toda a vida social. A noção de respeito conecta as relações entre os clãs e as metades, assim como entre os grupos baseados no parentesco (SCHROEDER, 2006, p. 7).

O pesquisador observa ainda que

o respeito é também uma face da política, âmbito onde mais frequentemente se fala de autoridade e se reclamam atitudes de respeito [...] o sinal físico das pinturas clônicas costumam despertar de forma quase espontânea um conjunto de sentidos, que se verbalizam no respeito (SCHROEDER, 2006, p. 81).

Dessa forma, entende-se que os Surdos são, de fato, considerados e respeitados da mesma forma como os demais integrantes da comunidade Akwẽ o são e esse valor permeia toda a vida social e cultural daquele povo.

Isso demonstra uma representação dos Surdos que vai além da falta de audição [um impedimento auditivo] e da questão puramente linguística. Essa maneira de perceber os Surdos também pode ser vista em Quadros (2005), para a qual as formas dos Surdos organizarem o pensamento transcendem as formas ouvintes, havendo uma identificação de uma “cultura surda” multifacetada e que se traduz de forma visual.

Assim sendo, para os Akwẽ-Xerente, a falta de audição não é impedimento para a comunicação. Ficou evidente com o trabalho de campo, nos depoimentos orais e nas entrevistas dadas pelos colaboradores da pesquisa que basta que os Surdos tenham as condições adequadas para que seu desenvolvimento para que isso se dê naturalmente como acontece com os demais integrantes ouvintes da comunidade. Alguns colaboradores ainda ressaltaram algumas habilidades mais desenvolvidas por alguns Surdos, em relação aos ouvintes, no caso das práticas da escrita, da pintura e da expressão facial e corporal.

Portanto, ao se referirem aos Surdos, eles se referem àqueles que não escutam bem, que não escutam de longe, que fazem usos de sinais ou gestos, que falam alto demais. Ou seja, embora nas respostas ao pesquisador sobre quem seja o Surdo para eles, todos terem se atido à dificuldade dos Surdos em detectar sons e escutar, pude notar que em momento algum os colaboradores da pesquisa relacionaram isso a uma deficiência, doença ou qualquer impossibilidade que a condição de surdez lhes pudesse conferir, tal como é usual na sociedade não indígena pelo advento do discurso da medicalização da surdez que está imbricado em

todos os espaços culturais em que os Surdos urbanos atuam, interferindo diretamente e intensamente na aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, fato recorrente na história da educação dos Surdos conforme relatado no capítulo 1 desta dissertação.

Dito isso, considerando-se os contextos tradicionais Akwê-Xerente em que acontece a aprendizagem pela oralidade, apesar da dificuldade dos Surdos de manterem sua atenção nas conversas e nas histórias que são narradas pelos mais velhos, devido ao fato de ouvirem pouco ou mesmo, por vezes, não escutarem nada, aqueles contextos podem propiciar interação comunicativa aos Surdos, pois eles podem interagir através da linguagem corporal, da prática da observação, da pintura, da confecção de artesanatos, entre outros.

Em Nolasco (2010), encontra-se um depoimento que exemplifica entre os Akwê-Xerente como acontece a interação pela observação. As crianças Akwê aprendem desde cedo que os mais velhos são muito respeitados e que eles ensinam aos mais jovens. Essa percepção pelas crianças acontece naturalmente sem que haja necessidade de que algum adulto lhes diga que assim o é:

Dona Rosalina Kubadi é uma senhora que fala pouco e é bastante respeitada na aldeia pela idade, aproximadamente 75 anos (ela não lembra), e pelo conhecimento que ela detém sobre os rituais e sobre a fabricação de utensílios tidos como tradicionais. Segundo ela, seus netos podem aprender a confeccionar um *cofo*, por exemplo, apenas observando o seu trabalho. Esse momento de aprendizagem pode ocorrer sem que seja necessário que ela chame um dos seus netos, basta apenas que eles cheguem e observem, podendo sair quando quiserem (NOLASCO, 2010, p.45)

A figura 11, a seguir, ilustra esse depoimento a respeito dos Akwê-Xerente:



Figura 11: Akezanê a observar Dona Osmarina Popradi a preparar tinta para pintura corporal (Nolasco, 2010, p. 64).

Essa perspectiva de interação também pode ser observada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984), para a qual a mediação com o meio, com os outros mais experientes, é fundamental na construção do sujeito como um ser cultural e no desenvolvimento cognitivo desse sujeito. Os Surdos Akwê, imersos e mediados pelo meio em que vivem, se constituem enquanto sujeitos culturais e se desenvolvem assim como os demais integrantes de sua comunidade. Isso é, essa abordagem, ao preconizar que o aprendizado é construído socialmente na interação, contribui para o entendimento de que a aprendizagem dos Surdos em ambiências culturais dos Akwê, considerando a interação comunicativa com os ouvintes, é entendida como processo mediador de internalização, produção e significação de conhecimentos de mundo por aqueles sujeitos.

Assim sendo, considerando a representação de surdez pelos Akwê-Xerente e objetivando ressaltar alguns contextos socioculturais desse povo, enquanto ambiências privilegiadas de interação comunicativa, faço referência à organização da sociedade a partir da existência dos clãs, à identificação pelos vários tipos de pinturas corporais, ao ritual de nomeação, ao processo de aprendizagem dos Surdos Akwê.

Os Surdos também se beneficiam com a interação comunicativa, considerando esses contextos socioculturais, pois apesar de se aprender sobre os clãs ouvindo as histórias e os cânticos durante as festas culturais, aprende-se também observando e se pintando, sem que haja necessidade de se falar ou de se ouvir, já que a forma de demonstração da identificação e pertencimento dos sujeitos em cada clã é possível pela observação das pinturas corporais clânicas, sem que haja necessidade de se emitir uma única palavra.

Dessa forma, durante as festas culturais, os Surdos interagem e aprendem sobre o significado dos clãs e sabem a qual clã pertence e de qual clã é cada participante da festa. Isso é atestado por Ercivaldo Xerente e Nelson Praze Xerente, quando eles se referem ao aprendizado com desenhos e sobre as formas de identificação das pinturas corporais:

A partir do momento que eu ensino os meus filhos eles vão aprender. Eles vão identificar as pessoas quando a gente tiver uma festa, porque quando se pinta com as características do referido clã, eu já vou identificar aquela pessoa, porque eu já aprendi com meus pais que aquela pintura está designada a afirmar que eu sou de tal clã. Se eu me pintar, eu não vou dizer que eu sou de tal clã, ninguém fala isso, só pela pintura as pessoas já são reconhecidas dentro da comunidade Akwê, você não precisa se identificar, só a pintura já fala de qual clã que você é (ERCIVALDO XERENTE, 25/06/2015)

Praze: Muitas vezes, estas pessoas surdas em sala de aula são tímidas. Mas é tímida porque ela não ouve. Ouve, mas quando se fala próximo. Quando se manda ele [o surdo] fazer arte, cultura Akwê, casa Akwê, eu explico a ele assim, assim e assim. Ele é o melhor desenhador, a melhor arte é ele quem faz em sala de aula (NELSON PRAZE XERENTE, 14/04/2015)

Outro contexto que favorece a interação comunicativa é o ritual de nomeação. Durante a festa anual de nomeação, chamada de *Dasîpê*, cada pessoa recebe um nome ligado às qualidades de um animal, planta, fenômenos e aspectos da natureza, específicos de um clã. Há uma relação intrínseca entre o Akwê, o meio ambiente e a cosmologia, isso é, há uma organicidade entre os Xerente e o mundo em que eles vivem e com o qual se relacionam (SOUSA FILHO, 2011).

De acordo com o professor Silvino Xerente, o ritual de nomeação é o mesmo quando se trata da presença de Surdos.

A mãe pega pela mão e vai lá e coloca-se o nome. A mãe é quem diz seu nome e faz isto usando os gestos. A mãe não sabe Libras e a criança entende os gestos da mãe. São os gestos que eles se comunicam em casa.

O que se nota em seu depoimento, apesar do ritual ser o mesmo e da riqueza de possibilidades comunicativas propiciadas pelos rituais, é a necessidade da intervenção da comunicação em sinais pela família para que o Surdo entenda especificamente qual é o seu nome.

As festas culturais, com suas canções e danças, o trabalho do dia a dia, tais como as atividades domésticas, a caça, a pesca, o plantio, são todas ambiências privilegiadas que propiciam interação comunicativa e aprendizagem dos usos e costumes entre os Akwê, nas quais, os Surdos aprendem e se desenvolvem.

As várias possibilidades de interação comunicativa e aprendizagem dos Surdos, a partir dos contextos socioculturais dos Akwê elencadas, tornam-se fundamentais no intuito de se ressaltar a gama de oportunidades de promoção da aquisição de linguagem, de conhecimentos e de desenvolvimento integral dos Surdos daquele povo.

Visto dessa forma, os Akwê, Surdos ou ouvintes, com todas as suas especificidades de seres videntes e visíveis, entre luz, espaço, movimento, (inter)corporalidade, entre outros, se comunicam e se constituem enquanto seres sociais e históricos depreendendo de todas essas possibilidades para sua vida em comunidade, bem como em suas relações de contato interétnico. Ou seja, o Surdo também convive, participa, aprende, ensina e constrói essa cultura.

Nessa perspectiva, a pesquisa com os Akwê evidenciou um desejo desse povo de que os Surdos possam ser ainda mais ativos, mais autônomos, mais incluídos em todas as atividades do dia a dia, nas ocasiões das festas culturais, entre outras. O professor Gilberto Xerente demonstra, em seu depoimento, a expectativa que seu povo tem em relação a isso:

[...] eu acho que são capazes [de aprender] sim pelo que eu entendo, pelo que eu vejo... eu tô falando isto porque os surdos, parece que eles têm essa comunicação de alguns sinais, a gente usa os sinais... acho que eles têm capacidade sim de aprender.

Para esse intento, esse povo chama a atenção para a necessidade de um melhor entendimento a respeito das especificidades da comunicação dos Surdos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Considerando essa realidade evidenciada pela pesquisa, ao reconhecer a influência da representação social da surdez e do Surdo nas interações comunicativas, bem como a característica de iconicidade das línguas de sinais, a título de exemplo, a partir de uma análise comparativa, pressupõe-se que, quando houver a criação de um sinal específico para *spokrêptō* [até o momento não foi identificado a existência desse sinal entre os Akwê] por parte daquela comunidade, muito provavelmente esse não seria tal como é manifestado pela Libras.

Explicando melhor, observa-se que na Libras o sinal de ‘Surdo’ é representado com o dedo indicador apontando para o ouvido e em seguida para a boca (figura 12), pois na ocasião da criação daquele sinal, os Surdos eram chamados surdos-mudos, ou seja, aqueles que não escutam e não falam.



Figura 12: Sinal de Surdo na Libras.

Descrição do sinal: mão direita fechada, com o dedo indicador estendido, palma da mão para a esquerda. Tocar a ponta do indicador na orelha direita, virar a palma para dentro, e tocar a ponta do indicador nos lábios (COPAVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2013).

Essa representação de surdez que originou o sinal de Surdo na Libras adveio de uma representação social pela qual, durante séculos, os Surdos foram considerados por não falarem e não ouvirem, seres sem intelecto, sem alma e, portanto, não humanos (SACKS, 1998).

Quanto à característica das línguas de sinais, no que se refere à iconicidade, de acordo com Salles (2004, p. 83),

[...] diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuoespacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais.

Há que se registrar que, muitos sinais na Libras são arbitrários e, apesar da iconicidade estar mais presente na língua de sinais, não podemos considerar essa uma característica exclusiva das línguas visuoespaciais, pois, nas línguas orais auditivas, ela também está presente, como é o caso das onomatopeias. Um exemplo de sinal arbitrário na Libras pode ser verificado na figura 13, a seguir, cujo significado é “desculpar, pedir desculpas”:



Figura 13: Sinal de desculpar, pedir desculpas na Libras.

Descrição do sinal: mão direita fechada com os dedos polegar e mínimo estendidos, palma da mão para dentro, tocando o queixo (COPAVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2013).

Assim sendo, considerando as características da iconicidade e arbitrariedade das línguas de sinais, bem como a representação de surdez pelo povo, entende-se que isso poderá influenciar a criação e convenção do sinal que represente *spokrêptõ*, assim como outros sinais que porventura venham a ser criados, convencionados e utilizados pelo povo Akwê-Xerente.

Por fim, o fato dos Surdos serem tratados de forma “corriqueira” pela comunidade Akwê-Xerente, conforme percebido nos depoimentos e nas entrevistas, não significa que esse povo não se preocupe com a situação comunicacional e de aprendizagem desses sujeitos. Muito pelo contrário, todos os professores que colaboraram com a pesquisa consideraram os Surdos como qualquer outro sujeito, cuja garantia de direitos, a partir de uma prática de cidadania plena, deve ser perseguida e conquistada.

CONCLUSÃO

O estado daria os mesmos direitos que as outras crianças [ouvintes] têm e preparar o professor, capacitar para eles poder inserir [o surdo] na escola, participar, porque muitas vezes eles ficam de fora, eles podem estar convivendo na aldeia, mas não está participando com o grupo, aprendendo. Eu vejo no mundo de vocês não indígenas que têm alguns que até trabalham. Podia mapear também onde tem [surdos] pra estudar. Muito bom se acontecesse isto. Podia ter alguma coisa pra entender o surdo, porque eles falam em gestos, é complicado.
(Carmelita Krtidi Xerente, 16/04/2015)

Chegar a esta etapa do trabalho traz um sentimento de que, considerando os critérios de pesquisa científica inerentes a este tipo de trabalho, quaisquer que sejam as conclusões que se cheguem, elas trazem consigo a certeza das inconclusões intrínsecas a qualquer movimento de busca e de investigação em que pese a preocupação com a humanização dos sujeitos. Na busca de respostas a determinadas situações vividas, encontram-se sempre novas situações; por conseguinte, novas perguntas são naturalmente exigidas.

Nesse sentido, no intuito de descrever algumas conclusões, me atreei, a princípio, aos objetivos e às perguntas de pesquisa. Em sequência, teço algumas considerações em relação ao estudo desenvolvido.

Os objetivos propostos para este estudo foram: a identificação, o registro, a descrição e a análise da situação de comunicação em que os Surdos Akwê estão inseridos, ou seja, analisar as formas de comunicação no dia a dia e nas festas culturais, com a família e com a comunidade, considerando as interações comunicativas entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, entre outros fatores inerentes ao processo de interação dos Surdos nas ambiências culturais do povo Akwê-Xerente.

Este estudo evidenciou as formas próprias de ver e estar no mundo dos Akwê-Xerente, a existência de Surdos entre eles, a faixa etária, a nominação e localização das aldeias onde vivem, as formas de comunicação entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, além do acesso dos Surdos às práticas culturais de seu povo.

Considerando as aldeias às quais não foi possível o meu acesso, devido ao território extenso em que elas se encontram e dificuldades de condições de acesso que se apresentaram durante a pesquisa, tais como estradas com péssimas condições de tráfego, as condições chuvosas e quedas de pontes, considero a possibilidade de identificação da existência de mais Surdos entre esse povo.

O entendimento a respeito da cultura do povo Akwê-Xerente, a partir dos estudos, dos relatos e a realidade observada, bem como o referencial teórico abordado na pesquisa permitiram evidenciar as características da comunicação dos Surdos desse povo, pois propiciaram a compreensão sobre a apropriação do mundo a partir da visão, da expressão corporal e facial, da comunicação não verbal, entre outras tantas outras possibilidades de interação comunicativa humana e que estão muito presentes na cultura desse povo.

O depoimento de Carmelita Krtidi, em epígrafe nesta conclusão traz um elemento fundamental para a educação escolar Akwê na atualidade. Trata-se da apropriação dos saberes, dos processos próprios de educação, além do manejo pedagógico considerando os tempos, espaços e matrizes epistemológicas estabelecidas e expressas nos projetos políticos pedagógicos das escolas pelo próprio povo Akwê. Ou seja, considerar o professor indígena como um novo ator no espaço escolar que media a construção dos conhecimentos tradicionais e externos numa perspectiva intra/intercultural, que promove a aproximação da escola com os *wawê* (mais velhos) que trazem consigo a riqueza dos saberes e, enfim, que possam desenvolver estratégias e processos próprios de ensino-aprendizagem na educação escolar Akwê.

Diante dessa realidade, compreende-se a reivindicação dos professores Akwê de uma atenção específica do poder público, seja na área da educação, saúde, assistência social, trabalho, entres outros, quanto à inclusão social e a prática da cidadania por parte dos Surdos de seu povo.

O professor Nelson Praze Xerente também se pronuncia a respeito da demanda de seu povo pela educação de Surdos e a necessidade de reconhecimento dos Surdos como cidadãos que têm direito a uma educação de qualidade com professores capacitados:

Primeiro eu falo assim... questão da educação... se tem dez surdos no meio do Akwê ela tem que ter estrutura própria para a pessoa surda, aí sim ensinar, ou seja, ter um professor só pra essas pessoas surdas.

Para esse povo, a falta de audição não é impedimento para a comunicação, para a aprendizagem. Ficou evidente com esse estudo a demanda pelo acesso dos Surdos às condições de escolarização adequadas para seu desenvolvimento, assim como o é para os demais integrantes ouvintes da comunidade. Ao se referirem à necessidade da capacitação dos educadores e de se ter um professor para as pessoas surdas, os Akwê demonstram uma percepção de que o educador deve entender, entre outras coisas, a respeito da especificidade da modalidade de comunicação visuoespacial, enquanto uma singularidade linguística manifestada pelos educandos Surdos de seu povo.

Essa realidade evidenciada pela pesquisa, bem como as possibilidades comunicativas e de aprendizagem dos Surdos, propiciadas pelo uso de várias linguagens no território Akwê, pelos registros através dos grafismos, me dá subsídios para concluir essas reflexões, não a título de finalização, visto que esse debate não deve se findar aqui, mas enquanto tentativa de contribuição a partir deste estudo.

Nós comunicamos para interagir com o mundo ao nomeá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo e expressá-lo, entre outros. Essa interação acontece de forma bastante intensa numa comunidade tal como a do povo Akwê, em que o mundo é registrado no corpo, por meio dos grafismos, das cores, nos rituais, na preparação das pinturas corporais e dos utensílios etc. Nesse sentido, a marca corporal como registro de existência enquanto um livro aberto de documentação de experiência de leitura de mundo articula questões provenientes de práticas artísticas, de produção textual Akwê fundamentadas em procedimentos gráficos, coloridos e numa comunicação ancestral de acesso de ouvintes e Surdos.

Assim sendo, ao considerar todas as possibilidades de comunicação e de desenvolvimento dos sujeitos, o que ele já sabe e domina, instigando-o a desenvolver tarefas cada vez mais elaboradas, outras tarefas devem lhe ser apresentadas e compartilhadas, a fim de que seu desenvolvimento aconteça continuamente.

Dessa forma, os Akwê-Xerente Surdos ou ouvintes podem ter acesso às mesmas possibilidades de apreensão, compreensão, reflexão, compartilhamento, enunciação e atuação no mundo sem que se dicotomize as possibilidades de interação comunicativa e aprendizagem para esses sujeitos. Isso quer dizer que muitas estratégias didático-metodológicas devem ser pensadas, planejadas, elaboradas e aplicadas de forma a atender a todos. A comunicação que considere as expressões corporais e faciais, a visão, a intercorporalidade, o entrelaçamento das várias vozes dos outros que trazemos conosco durante a enunciação e a aprendizagem propiciada por todo esse contexto favorece a todos os sujeitos e não somente aos Surdos.

Entre os Akwê, a epistemologia é de acesso a todos. O conhecimento está solto, livre na comunidade, registrado inclusive no próprio corpo e os Surdos têm acesso a esse conhecimento que está disponível a qualquer um. O acesso aos conhecimentos, aos saberes presentes nas vivências culturais desse povo, também deve ser considerado no processo de escolarização por meio da utilização de recursos visuais, imagens e pela representação dos rituais. Ou seja, os conhecimentos podem ser vivenciados, aprendidos e internalizados por todos sem que seja necessário o uso exclusivo da oralização. O que se aprende, considerando essas estratégias didático-metodológicas, é internalizado de tal forma que nunca mais é

esquecido e, com isso, os saberes são fortalecidos, contribuindo-se para a valorização e manutenção das tradições culturais e para o acesso de novos saberes.

É importante que se possibilite compreender os conhecimentos que os educandos Surdos trazem consigo e a participação de familiares nesse processo é bastante enriquecedora. Desenhos, fotografias, vídeos, imagens, entre outros recursos visuais que possam ser levados pelos educandos e suas famílias para a escola são de grande valia nesse intento. Nesse entendimento, a apropriação e divulgação pela escola dos sinais Akwê trazidos pelos Surdos são imprescindíveis para a ampliação das possibilidades de comunicação entre todos, para a valorização cultural e a melhoria da autoestima tão preciosa no processo de aprendizagem de qualquer sujeito. Gradativamente outros saberes vão sendo evidenciados na ambiência educacional a partir de recursos contextualizados que promovam vários modos de leitura e produção de conhecimentos, tais como o uso de mapas, cartazes, vídeos, utensílios, revistas, além de desenhos, teatro, modelagens etc.

Na cultura Akwê, assim como para muitos povos indígenas, os grafismos e as cores representadas nos utensílios domésticos e de caça, por exemplo, são livros para serem lidos e interpretados por todos daquela cultura, sejam Surdos ou ouvintes.

Para a inclusão dos Surdos nas escolas Akwê, deve-se levar em consideração todos esses registros de mundo e toda essa forma de comunicação. Para que isso aconteça, a comunidade Akwê pode ainda estudar, discutir, debater, pesquisar e divulgar a respeito da construção da representação social da surdez e do Surdo e das possibilidades de interação comunicativa, aprendizagem e desenvolvimento de todos considerando-se também o uso compartilhado de sinais próprios entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte.

Nesse entendimento, a apropriação por todos da língua de sinais urbana, a Libras, pode também ajudar nesse processo, desde que se levem em consideração as premissas de uma educação intercultural em que haja respeito e diálogo entre as culturas. Com a apropriação da Libras, os Akwê-Xerente Surdos poderão ainda, assim como os ouvintes de seu povo, se apropriarem dos conhecimentos da sociedade não indígenas, participarem de cursos de capacitação, frequentarem faculdades, enfim, ter acessibilidade a outras práticas de cidadania. Favorecer aos Akwê-Xerente Surdos a aprendizagem da Libras, nessa perspectiva, atende ainda a um dos objetivos da educação escolar Akwê, qual seja, a formação de uma consciência crítica enquanto prática de resistência (SIBAKADI, 2012) e pode propiciar a acessibilidade desses sujeitos a outros contextos da cultura nacional e internacional, tal como acontece com os Surdos urbanos, mesmo que essa língua não seja universal e, portanto, cada país possua a sua própria língua de sinais.

Portanto, fica bastante evidente com este estudo a grande possibilidade de interação comunicativa propiciada pelas práticas culturais dos Akwê-Xerente e, por outro lado, a necessidade de se investigar ainda mais a respeito da comunicação entre Surdo-ouvinte e Surdo-Surdo, com uma análise exaustiva dos sinais Akwê utilizados entre eles, a partir de pesquisas realizadas tanto pelos não indígenas quanto pelo próprio povo, considerando os espaços de produção cultural e de uso dos sinais, bem como toda a discussão a respeito dos “sinais caseiros” e da concepção de língua debatidos em outros estudos a respeito dos indígenas Surdos no Brasil. A esse respeito, como reflexão final a partir dessa etapa do estudo feito, ao evidenciar a presença de sinais Akwê, indaga-se a respeito da existência de uma Língua de Sinais Akwê-Xerente.

Muitos aspectos relacionados aos Surdos Akwê-Xerente ainda carecem de investigação, fato esse que evidencia a necessidade de que outras pesquisas possam ser desenvolvidas, inclusive pelos próprios integrantes desse povo. Como exemplo disso, cito a demanda de pesquisa sobre o levantamento da totalidade de Surdos Akwê, bem como o mapeamento dos sinais utilizados por eles. Para esse levantamento pode ser proposta uma parceria entre a UFG e as secretarias de educação, assistência social e saúde do estado do Tocantins. Esse levantamento pode contemplar ainda a investigação das causas da surdez entre os Akwê, pois não foi possível compilar esses dados na presente pesquisa.

Outras investigações se fazem necessárias em relação às características da comunicação dos Surdos Akwê-Xerente, tais como investigação a respeito do sentimento do próprio Surdo em relação à situação de comunicação em que se encontra, a análise do impacto do processo de aprendizagem da Libras pela comunidade Akwê, o processo de escolarização dos Surdos, suas práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados, propiciando a elaboração de metodologias próprias para as salas de aulas das escolas Akwê-Xerente com Surdos e ouvintes matriculados, entre outros.

Assim sendo, espero que esta investigação a respeito dos Akwê-Xerente Surdos possa contribuir no sentido de possibilitar a eles e também aos ouvintes outras tantas oportunidades de interação comunicativa e de aprendizagem, ou seja, práticas de cidadania voltadas para sua autonomia e atuação sociocultural crítica.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. *História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS*. E-Books-artigos. Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>>. Acesso em: 24 Ago. 2015

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

BALÉE, W. Ka'apor. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaapor/print>>. Acesso em: 11 abr. 2015

BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

BEJARANO, O. L. Alternativas educativas para la población sorda em Colombia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SURDEZ, 5., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2006. p. 153-164.

BORGES, M. V; COTRIM, R. G. P. M. (Orgs.) *Akwẽ nĩm Romkmãdkã Waskuze: história do povo Xerente*. Goiânia: FUNAPE/UFG, 2012.

BRAGGIO, S.L.B. *Revisitando a fonética/fonologia da língua Xerente Akwẽ: uma visão comparativa dos dados de Martius (1866), a Maybury-Lewis (1965) com os de Braggio (2004)*. Signótica. Goiânia, v. 17, n. 2, 2005. p. 251-274.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. _____. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Brasília, 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2005.

_____. _____. _____. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRITO, L. F. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

CALAVIA SÁEZ, O. *A variação mítica como reflexão*. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 7-36, 2002.

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D; MAURICIO, A. C. L. *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CASTRO, D. M. de; NEIRA, M. G. *Cultura Corporal e Educação Escolar Indígena: um estudo de caso*. Revista HISTEDBR, Campinas, SP, n. 34, p. 234-254, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/art16_34.pdf>. Acesso em 21 set. 2015.

CAVALCANTE FILHO, U; TORGA, V. L. M. *Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio histórica e ideológica da língua(gem)*. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 1., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: [s.n.], 2011. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/coneiasl/article/download/2014/1526>. Acesso em: 22 set. 2015.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, M. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COELHO, L. L. *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

COTRIM, R. G. P. M. *Romawihku Akwê-Xerente, Português, English: Diálogo Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Inglês (L3) para professores indígenas*. 2011. 305 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CUXAC, C. *La langue des signes Française: les voies de l'íconicité*. Paris: Ophrys, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE PAULA, L. R. *A dinâmica faccional Xerente: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais*. 2002. 342 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FARIAS, A. J. T. P. *Fluxos Sociais Xerente: organização social e dinâmica das relações entre as aldeias*. 1990. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

FELIPE, T. A. *O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras*. Bakhtiniana, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 67-89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/05.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

FERNÁNDEZ, V. H. *Estudio de la población Sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales*. Revista Latino americana de Educación Inclusiva, v. 4, n. 1 p. 211- 226, 2010. Disponível em <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art10.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIROLETTI, M. F. P. *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.

GÓES, M. C. R. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Trabalho apresentado para o concurso de livre docência, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. 2. Ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

GUIMARÃES, S. M. G. *A Aquisição da Escrita e Diversidade Cultural: a prática dos Professores Xerente*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

HERNÁNDEZ, Y. M. P. La Educación del Sordo em Venezuela: hacía uma visión de la situación em latinoamérica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SURDEZ: família, linguagem, educação, 5., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2006. p. 165-177.

HYMES, D. On communicative competence. In: DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 2001. p. 53-73.

KUMRÍZDAZÊ, C. Nosso Pai Grande – Waptokwazawre. In: WEWERING, S. T. (Org.). *O Povo Akwê Xerente: vida, cultura, identidade*. Belo Horizonte: Rona, 2012. p. 108.

LANE, H. *The deaf experience: classic in language and education*. Cambridge, Mass.; London, Harvard University Press, 1984.

LIMA, J. M. S. *A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LOPES DA SILVA, A; FARIAS, A. T. P. Pintura corporal e sociedade: os “partidos” Xerente. In: VIDAL, L. B. (Org.). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel, 1992. p. 88-115.

LUCIANO, G. J. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)-Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

_____. O que pensam os brasileiros sobre os índios brasileiros. In: FÓRUM DE ATUALIZAÇÃO SOBRE CULTURAS INDÍGENAS. Módulo I, 2ª etapa, Brasília, 2009, p. 16-19.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARANHÃO, A. C. K; GARROSSINI, D. F. *A Epistemologia da Comunicação em Gregory Bateson: diálogos com o campo comunicacional*. Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas y Académicas de la Comunicación, 2011. Disponível em: <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/69.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015

MARLEU-PONTY, M. *O Olho e o espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MARTIN-BARBERO, J. *De los médios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. 2. ed. México: Editorial Gustavo Gili, 1991.

MATTOS, R. de. O Messianismo Existencial Xerente. *Revista Antropos*, Brasília, DF, v. 3, ano 2, p. 27-38, 2009.

MAYBURY-LEWIS, D. *Dialectical Societies: The Gê and Bororo of Central Brazil*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MEGALE, A. H. *Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

MELHEM, A. *Geografia: construção do espaço geográfico brasileiro*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

MESQUITA, R. *Code-switching em Akwe-Xerente/Português*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 165-194.

NIMUENDAJÚ, C. *The Serente*. Los Angeles: The Southwest Museum, 1942.

NOLASCO, G. R. S. *Rowahtuze Sinã: um estudo sobre a “pedagogia” Akwẽ e a sua relação com a escola indígena*. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural)-Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. *A função social do mito na revitalização cultural da língua Karajá*. 2001. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUINTELA, D. A; PÉREZ, A. C; NAVARRO, P. L. Situación actual de la educación de las personas sordas en Chile. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. p. 129-138.

RIBEIRO, D. *Diários Índios: os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RODRIGUES, A. D. I. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SACKS, O. W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC: SEESP, 2004.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHROEDER, I. *Os Xerente: estrutura, história e política*. Soc. e Cult., Goiânia, v. 13, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/11174/7337>>. Acesso em: 17 out 2014.

_____. *Política e parentesco nos Xerente*. São Paulo: USP, 2006.

SEKI, L. A Linguística Indígena no Brasil. Revista *DELTA*, vol. 15, n. especial, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SIBAKADI, S. In: WEWERING, S. T. (Org.). *O Povo Akwẽ Xerente: vida, cultura, identidade*. Belo Horizonte: Rona, 2012. p. 86-88

SILVA, A. C de. Surdez, educação de surdos e sociedade. In: SILVA, A. C. de; NEMBRI, A. D. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 17-56.

SILVA, V. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SINÁ, V. Pinturas e Clãs - Dasiwawize. In: WEWERING, S.T. (Org.). *O Povo Akwê Xerente: vida, cultura, identidade*. Belo Horizonte: Rona, 2012a. p. 94-95.

_____. *Diferença entre damrme (fala) dos mais velhos (wawe) e dos mais jovens (wapte)*
RELATÓRIO DO OBSERVATÓRIO DA CAPES. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012b. p. 66-74

SKLIAR, C. (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SÕPRE, A. A Grande festa – *Dasîpê*. In: WEWERING, S. T. (Org.). *O Povo Akwê Xerente: vida, cultura, identidade*. Belo Horizonte: Rona, 2012. p. 63-65.

SOUSA FILHO, S. M. de. *Aspectos morfossintáticos da língua Akwê Xerente (Jê)*. 2007. 328 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. *Educação Akwén-Xerente (Jê): seus saberes e práticas frente aos modelos brasileiros de escolarização*. *GEPIADDE*, Itabaiana, ano 5, v. 10, p. 190-207, 2011. Disponível em: <<http://www.etnolingüística.org/artigo:sousa-filho-2011>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. Morfossintaxe da língua Akwê-Xerente (Jê). In: BRAGGIO, S. L. B. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção: documentação (descrição e análise) e tipologias sociolingüísticas*. Projeto de Pesquisa CNPq, processo 501337/2003-2. Goiânia: UFG, 2003.

_____. *Construções possessivas em Akwê-Xerente (Jê)*. Trabalho apresentado no 52o. Seminário do GEL. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

_____. Categorias morfossintáticas e semânticas do nome xerente: número, gênero e grau. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN (4.: 2005) / *Anais...* Brasília: [s.n.], 2005. p. 671-680.

TELLES, J. “*É pesquisa é? Ah, não quero, não bem*”: sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

TPÊDI, M. Beija-Flor – Arrã Kdoirê. In: WEWERING, S.T. (Org.). *O Povo Akwẽ Xerente: vida, cultura, identidade*. Belo Horizonte: Rona, 2012. p. 100.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILHALVA, S. *Índios surdos: mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul*. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

_____. *Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A Fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1987. p. 31-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000136&pid=S0101-3289201000020000500022&lng=pt>. Acesso em: 23 set. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XERENTE, D. S. Romwasku kahâ Akwẽ Xerente. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S. BORGES, M. V. (Org.). *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica/UFG, 2015. p. 163-174

XERENTE, S. XERENTE, M. *Akwẽ Xerente deixa de ser criança mais ou menos aos 40 anos*. REVISTA ARTICULANDO SABERES. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. Universidade Federal de Goiás (no prelo).

XERENTE, P. XERENTE, A. XERENTE, J. *O resguardo após o nascimento*. REVISTA ARTICULANDO SABERES. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. Universidade Federal de Goiás (no prelo).

XERENTE, V. T. *Saberes Indígenas na escola*. REVISTA ARTICULANDO SABERES Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. Universidade Federal de Goiás (no prelo).

XERENTE, V., SINÃ. *Casamento tradicional do povo Akwẽ-Xerente*. REVISTA ARTICULANDO SABERES Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. Universidade Federal de Goiás (no prelo).

WEWERING, S. T. (Org.). *O Povo Akwẽ Xerente: vida, cultura, identidade*. Belo Horizonte: Rona, 2012.