

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS/MS PARA ESCOLARIZAÇÃO/INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS¹

THE FORMATION OF TEACHERS IN INDIGENOUS SCHOOLS IN DOURADOS, BRAZIL, FOR INCLUSIVE SCHOOLING OF DEAF STUDENTS

Marilda Moraes Garcia Bruno²

Juliana Maria da Silva Lima³

RESUMO:

O objetivo deste estudo foi investigar a formação dos professores indígenas das aldeias de Dourados, MS para o atendimento educacional especializado, sobre os aspectos da comunicação e escolarização dos alunos surdos. Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico cujas bases conceituais são os Estudos Culturais. Participaram deste estudo quatro professores indígenas que atendem ou que já atenderam a crianças surdas. Os procedimentos e os instrumentos para coleta e análise de dados envolveram: a observação participante, o registro no diário de campo e a entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram que: a) a criança surda interage e se comunica por meio de sinais icônicos; b) os professores indígenas apontam como facilidade a presença do intérprete de Libras, que supre a falta de diálogo entre o professor do ensino comum e o aluno surdo; c) indicam como dificuldade a falta de formação específica para a comunicação e educação dos surdos; d) a estratégia utilizada pela escola constitui-se na presença do intérprete de Libras nas escolas, como mediador entre os professores indígenas e o aluno surdo. Evidencia-se ainda, a partir das narrativas dos professores, a solicitação de uma gestão própria de Educação Especial nas escolas para orientações e formação continuada dos professores. Nesses contextos, marcados por contradições e posturas ambivalentes dos professores e da gestão escolar, emergem negociações, troca de saberes e a necessidade de maior articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: Educação Indígena. Educação Especial. Surdez. Formação de professores.

ABSTRACT:

The formation of indigenous teachers in villages of the municipality of Dourados MS Brazil is analyzed. They maintain specialized educational care on communication aspects and schooling for deaf students. Current qualitative and ethnographic research is based on the concepts of Cultural Studies. Four indigenous teachers who work or had already worked with deaf students participated in current study. Procedures and tools for the collection and analysis of data involved participating observation, entries in field diaries and half-structured interviews. Results revealed that a) deaf children interact and communicate through iconic signs; b) indigenous teachers indicate as a favorable point the presence of Libras interpreters that fill the lack of dialogue between the teacher and the deaf student; c) the lack of specific formation makes difficult communication and education of deaf children; d) the strategy used by the school comprises the Libras interpreter in the schools as a mediator between indigenous teachers and the deaf student. Teachers' narratives show the requirement of the proper management of Special Education in schools for the monitoring and continuous formation of teachers. The above contexts, characterized by teachers' and school administration's contradictions and ambivalent stances, give rise to negotiations, exchange of knowledge and the need for higher articulation between Special Education and Indigenous School Education.

Keywords: indigenous education. Special education. Deafness. Teachers' formation.

¹ Pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação (FAED/UFGD), com apoio PROESP/CAPES.

² Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do PPGEdu da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: marildabrundo@ufgd.edu.br.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: julianamslima@gmail.com.

INTRODUÇÃO

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

Nesse contexto, a construção da interface entre Educação Especial e a Educação Escolar Indígena requer um olhar socioantropológico, cultural e linguístico, devido às particularidades e especificidades da cultura surda e da cultura indígena. Observam-se escassas publicações e pesquisas referentes à articulação dessas modalidades de ensino e sobre a formação de professores para o processo de escolarização e inclusão de alunos indígenas surdos.

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

Ao problematizar a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena como um lugar de fronteiras nas relações sociais, observa-se que, tradicionalmente, a Educação Especial tem saberes e práticas de fora e mostra-se incompetente em relação aos saberes e fazeres de dentro, ou seja, os valores e as experiências da cultura indígena acerca das re-

presentações, das vivências com pessoas com deficiência. É nessa fronteira intercultural que se pretende discutir alguns conceitos da ciência antropológica, da educação especial e dos estudos culturais.

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

A Educação Escolar Indígena foi instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), tendo sido garantida aos povos indígenas a oferta da educação escolar intercultural e bilíngue. O que significa o domínio e uso do Guaraní como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. A resolução nº. 3 de 10 de novembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação, fixa diretrizes que abordam desde a criação de escolas indígenas às ações concretas que visam o funcionamento das escolas indígenas, em relação à organização e à estrutura. Quanto à função formativa, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas considera “[...] pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 2005, p. 22).

Somente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o direito ao Atendimento Educacional Especializado aos povos indígenas foi previsto como diretriz ino-

vadora por meio da interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena. Esse documento assegura o acesso e a permanência da população com deficiência a todos os níveis de ensino, em condições de igualdade de oportunidades, sem, contudo, negligenciar as diferenças étnicas, linguísticas, intelectuais entre outras.

No campo da Educação Indígena, a Resolução nº. 5/2012 estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. É da competência do Ministério da Educação realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas e criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional (BRASIL, 2012b, art. 11, § 1º).

Nesse documento, quanto à formação de professores há uma lacuna na oferta de cursos voltados para a formação de professores indígenas que atuam no AEE, embora o Estado Brasileiro reconheça, que para a consolidação da Educação Escolar Indígena é preciso formar professores oriundos da própria comunidade e dar-lhes autonomia na construção de uma escola diferenciada.

Frente a essa situação, cabe questionar: Como se dá a formação dos professores para a comunicação dos alunos indígenas surdos? O professor indígena é fluente em Língua de Sinais? E os alunos como se comunicam na forma escrita: em Língua Portuguesa ou em Língua Guarani?

Assim, o objetivo deste estudo foi investigar a formação dos professores indígenas das aldeias de Dourados, MS para o atendimento educacional especializado, sobre os aspectos da comunicação e escolarização dos alunos surdos.

Para tanto, apresenta-se o delineamento teórico metodológico da pesquisa e uma breve contextualização sobre aspectos do direito linguístico e da comunicação de pessoas sur-

das e indígenas; discute-se algumas pesquisas sobre a criança surda na cultura Guarani-Kaiowá e por fim, são analisados os relatos dos professores sobre a formação para escolarização e inclusão de crianças surdas nas escolas indígenas.

O MÉTODO

As discussões sobre a formação de professores indígenas para o processo de comunicação e inclusão do aluno surdo na escola indígena tornam-se atividades complexas que envolvem representações socioculturais, cosmológicas e de cunho religioso presentes nas culturas Guarani-Kaiowá. As indagações são de várias ordens: vão desde as possíveis posturas colonizadoras até a negação dos direitos linguísticos, dos direitos fundamentais e da inclusão social dessa população.

Para compreender a deficiência no contexto da cultura indígena, deve-se considerar que as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade”. Nesse conceito semiótico, Geertz (2008, p. 24) pensa o ser humano como um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu; são sistemas entrelaçados de signos e símbolos interpretáveis. Por esse caminho, buscou-se o entendimento das construções simbólicas relativas à diferença cultural indígena e sua relação com a diferença linguística e cultural do indígena surdo e o direito ao acesso à comunicação e à informação dessa população.

Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, conforme Caria (2003) a etnografia possibilita a compreensão do objeto, a partir do “viver dentro”, uma vivência materializada na técnica do diário de campo e na observação participante. O autor discute as tensões e ambiguidades existentes na relação social de investigação, aponta a competência do investigador

nos “saberes-pensar” de fora e sua incompetência nos “saberes-fazer” de dentro. Por esse ponto de vista, torna-se necessário estabelecer um diálogo entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial.

Participaram deste estudo quatro professoras das escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, no município de Dourados/MS os quais serão denominados P1, P2, P3, P4. Através da observação participante foi possível às pesquisadoras integrarem o grupo, entretanto, para manter a objetividade foram captadas as informações desejadas por meio de entrevista semiestruturada, com postura flexível e dialógica (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Cabe ressaltar que uma das pesquisadoras atua como intérprete de Língua de Sinais há mais de seis anos em escolas indígenas, o que favoreceu a comunicação e interação entre os participantes. Este estudo faz parte do Projeto “Mapeamento das Deficiências nas Aldeias da Região da Grande Dourados: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para inclusão educacional”, aprovado pelo Comitê de Ética da UFGD, pelas lideranças indígenas e participantes da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi elaborada a partir de um roteiro direcionado ao corpo docente envolvido com o processo de escolarização e inclusão das crianças indígenas surdas no ambiente escolar (educadores indígenas e professora indígena bilíngue/Libras). O roteiro de entrevistas passou pela análise de professores indígenas para adequação da linguagem.

Os dados coletados foram registrados sistematicamente em diário de campo, a comunicação em fotos e gravação em áudio. Na sequência foi realizada a triangulação dos dados, conforme orienta Gil (2010), esses procedimentos permitiram ampliar a compreensão, as interpretações e explorar a validade dos diferentes pontos de vista sobre a temática.

A QUESTÃO DO DIREITO À DIFERENÇA CULTURAL E LINGUÍSTICA

Os povos indígenas do Mato Grosso do Sul perderam seus territórios e foram confinados em reservas pelo Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), durante os anos de 1915 a 1928. A Reserva Indígena de Dourados foi criada em 1917, habitada pelas comunidades Guarani-Kaiowá, a segunda maior população indígena do país, com aproximadamente cinquenta mil habitantes, os quais vivem em precárias condições de sobrevivência, de acesso aos serviços e bens culturais.

O acesso à educação e ao atendimento educacional especializado aos povos indígenas com deficiência não eram previstos na legislação brasileira, assim foram “duplamente discriminados, por pertencerem a um grupo minoritário, expropriado e possuir deficiência” (FAUSTINO *et al*, 2012, p. 187).

Estudos desenvolvidos nas comunidades indígenas da região da Grande Dourados (SÁ, SOUZA, COELHO, BRUNO, 2012a) apresentaram dados que retratam os discursos veiculados na Educação Especial inserida na Educação Escolar Indígena; deles se depreende que as diretrizes para a Educação Especial, no território da Educação Escolar Indígena, são implementadas sem discussão com as lideranças, escolas, famílias e comunidades. Esses estudos apontam a ausência de identificação das necessidades específicas inerentes à situação de deficiência, além de negligenciar as diferenças linguísticas e a tradição cultural desses povos.

No Brasil, a construção de uma política linguística passa a ter visibilidade no cenário nacional e político, a partir da criação da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, denominada Lei de Libras, que reconhece a Língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda do país. Regulamentada pelo Decreto nº. 5.626,

de 22 de dezembro de 2005, ressalta a proposta de uma educação bilíngue para as pessoas surdas. Essa proposta é ratificada pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) documento no qual o país assume a educação bilíngue para as pessoas surdas.

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

Pesquisa de mestrado em educação, sobre surdos Kaingang, informa que:

A proposição maior da pesquisa era a de conseguir realizar as observações registrando os sinais utilizados na comunicação desses estudantes, os sinais que atribuíam significados culturais e o processo de negociações que eles conseguiam articular entre a Língua de Sinais Brasileira - LSB, os sinais Kaingang e as línguas orais (Português e Kaingang). Neste contexto estavam nascendo novas possibilidades de “ser”: os surdos Kaingang se constituindo e construindo representações, visto que, se em alguns momentos existia uma indiferença na escola, em outros momentos havia uma compreensão deste “novo” que eles próprios apontavam. (GIROLETTI, 2008, p. 24-25).

Essas questões de representações sociais e significados culturais perpassam na contemporaneidade, o debate posto pelos Estudos Culturais sobre as peculiaridades relativas à cultura surda e ao modo próprio de ser e expressar-se do sujeito surdo. Reconhecem as línguas de sinais como modalidades gesto-visuais, pautadas pelas experiências visuais pertencentes à Cultura Surda. Carlos Skliar (1998)

menção que a compreensão e a aceitação do conceito de cultura surda somente serão possíveis por meio de uma leitura multicultural, e complementa que essa leitura será propiciada “[...] a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções”. (SKLIAR, 1998, p. 28).

Observa-se em comunidades pautadas tradicionalmente em experiências orais, como as comunidades Guarani e Kaiowá, os seus costumes, as suas tradições e crenças são transmitidas para e por seus integrantes através da oralidade.

Quanto à formação da identidade da pessoa surda, Skliar esclarece:

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem-se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. (2009, p. 12).

As questões culturais e linguísticas dos indígenas surdos devem ser amplamente discutidas pela escola e comunidade indígena. Reconhece-se hoje no Brasil, a cultura surda e o direito a Libras como língua do surdo, no entanto, devemos estar atentos para possíveis estratégias de colonização nos tempos atuais. Essa colonização tratada por Hall (2006) configura-se nos deslocamentos ou até mesmo destruição das culturas nativas e acrescenta-se a discussão a perspectiva da pós-colonialidade que “[...] permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistências” (BHABHA, 1998, p. 26).

De forma semelhante, impõe-se refletir sobre a formação do professor indígena para a escolarização do aluno surdo, através dos relatos dos próprios professores e analisar as implicações dessa formação para práticas me-

nos excludentes quanto à participação do surdo indígena no espaço escolar.

DISCUSSÃO DOS DADOS

As escolas investigadas possuem em seu quadro de funcionários, o professor intérprete de Libras de modo a intermediar a comunicação entre professor-aluno surdo- alunos ouvintes, em sala de aula e em todo o espaço escolar. Quadros (2004, p. 27) define o intérprete de Língua de Sinais como: “o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa”.

O intérprete de Libras será aqui designado como professor intérprete, conforme a Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nº 142 de 18 de janeiro de 2011,

publicada no Diário Oficial do Município de Dourados/MS, (Ano XIII, nº 2.946).

Neste estudo, adota-se o entendimento sobre a constituição da identidade surda na cultura Guarani-Kaiowá como enunciação da diferença cultural a que problematiza a divisão binária do passado e do presente, da tradição e da modernidade, da cultura nativa e cultura ocidental, no nível da representação cultural e de sua interpretação legítima.

Os critérios de seleção dos educadores indígenas foram baseados na experiência junto à criança indígena surda e pela presença do professor intérprete de Libras em sala. A mediação de um professor indígena, sujeito da pesquisa (P₁) foi determinante para os contatos, as visitas e o entendimento sobre a situação das crianças indígenas surdas, pertencentes à etnia Kaiowá. Segue abaixo um quadro com as descrições pertinentes à formação de professores indígenas para o AEE:

Quadro 1 – Educadores Indígenas que trabalham ou já trabalharam com crianças indígenas surdas incluídas em classe comum.

PROFESSOR/SIGLA	Etnia	Sexo	Idade	Formação Acadêmica
P ₁	Kaiowá	F	31	Magistério. Graduação em Fisioterapia e Educação Física. Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior; Libras: Docência e intérprete e Educação Física Escolar.
P ₂	Kaiowá	M	29	Magistério Ara Vera. Cursa o 3º semestre do <i>Teko Arandu</i> .
P ₃	Terena	F	42	Magistério. Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Psicopedagogia.
P ₄	Kaiowá	F	36	Magistério. Magistério Ara Vera. Cursa o 8º semestre do curso de licenciatura <i>Teko Arandu</i> .

Fonte: Quadro elaborado por Lima, 2012.

A idade dos professores indígenas varia entre 29 e 42 anos. Todos apresentaram experiência com o aluno surdo em sala de aula. P₃ e P₄ demonstram inexperiência em relação à Educação de Surdos e aparentemente desconhecem a Libras. Pautam a comunicação

dos surdos com o uso de mímica e/ou gestos aleatórios.

Em relação à formação inicial dos professores indígenas, observa-se que todos cursaram o magistério superior, sendo dois com habilitação específica para educação indíge-

na e um com formação em Libras. Durante a formação continuada tiveram a oportunidade de participar de alguns cursos ofertados pela Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Observa-se que os professores possuem formação para o magistério e apenas dois têm a formação específica na educação indígena Licenciatura *Teko Arandu e Ara Vera*, os mesmos que trabalham com português/guarani nas séries iniciais. P_1 e P_3 possuem especialização e apenas P_1 tem especialização na área da surdez com 360h de Libras; P_3 e P_4 não tiveram nenhuma formação em Libras ou para a educação de pessoas surdas; já o P_2 teve uma formação com carga horária de 40 horas de Libras, não o suficiente para a comunicação nessa língua.

Diante desse quadro de formação dos professores, cabe indagar: Qual o papel ocupado pela criança indígena surda nesses grupos sociais? Como se dão os processos de interação, comunicação e socialização na escola? Quais as dificuldades e facilidades encontradas pelos professores para a escolarização desses sujeitos? Para compreender essa questão pontual para a inclusão da criança surda nas escolas indígenas apreciamos os dados de pesquisa que abordam a temática.

A CRIANÇA SURDA NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ

O estudo desenvolvido por Coelho (2011) possibilitou visualizar o a situação do indígena surdo em seu contexto sociocultural, as concepções acerca da surdez na cultura indígena Guarani-Kaiowá revelam as crenças, em relação ao nascimento de crianças com deficiência, ocasionadas por: entidades metafísicas; fatores extrínsecos; natureza divina e comportamental; crenças mitológicas e culturais; e por fim conclui que “essas diferentes explicações [sobre a presença das crianças com deficiência na aldeia] evidenciam as influências de outras

culturas na elaboração do conjunto de crenças dos indígenas” (COELHO, 2011, p. 78).

Coelho e Bruno (2012a) problematizam o lugar do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá na qual a palavra e a fala são constituintes do ser. A palavra é a alma guarani, definidora da vida e da morte. Sem poder se comunicar e se expressar por meio da palavra e da fala, o sujeito surdo deixa de ser reconhecido como pertencente à comunidade. De acordo com os relatos dos idosos e professores entrevistados o nascimento de pessoas que não ouvem e não falam é resultado de mau comportamento/erro/desobediência dos pais ou como castigo atribuído por entidades sagradas. Outros atribuem o nascimento de pessoas com deficiência ao período de fome que assolou essas comunidades (COELHO; BRUNO, 2012a, p. 113).

Em relação à representação da deficiência para a cultura Kaiowá-Guarani, Souza (2011) relata diferentes percepções: entre os idosos há aqueles que negam a existência de deficiência entre esses povos no passado; há os que garantem que havia como preveni-la e tratá-la com uso de remédio indígena, reza e seguindo regras instituídas pelo grupo, ensinamentos hoje abandonados, principalmente, a vida vivida de forma contrária ao bom ensino e ao *Teko Porã* (SOUZA, 2011, p. 116).

Essas pesquisas indicam a necessidade de um diálogo intercultural para que a pessoa surda seja visível na sua diferença linguística e cultural e possa trocar representações sobre a identidade surda e negociar espaços de comunicação e interação na família, na escola e comunidade.

Lopes (2007) relata sobre a invenção da surdez e afirma se tratar de uma “construção de um olhar” sobre o indivíduo que não ouve baseada em interpretações culturais, numa perspectiva antropológica. A autora propõe em seu livro o olhar sobre a surdez a partir da diferença cultural, desloca-se o olhar para os sujeitos

surdos. Alega que “tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um *marcador cultural primordial*”. (LOPES, 2007, p. 9).

Sutton-Spencer (2006), Lopes e Veiga-Neto (2010) ressaltam que o “ser surdo” cinge as experiências de o próprio ser, e, a sua relação no mundo, vivida coletivamente, é percebida individualmente. Os dois últimos autores realizaram análises em relação aos marcadores culturais surdos e reforçaram que fazem parte das condições definidoras dos marcadores: o espaço, o tempo e a disciplina escolares. Esses marcadores oriundos de uma visão antropológica da surdez inscrevem-na no campo das invenções e das compreensões (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 122-123).

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

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

A autora argumenta em seu artigo que a produção/apresentação de imagens positivas da experiência surda contribui para uma identidade positiva, atribuída ao “ser surdo”. Com isso, se apresenta uma definição pertinente à

cultura visual e pós-moderna que enfatiza o sujeito e suas possibilidades, seu processo de abertura e descoberta.

Nesse sentido, deslocam-se as atenções para o contato com as culturas que permeiam o contexto educacional da criança indígena surda e sobre as interferências das representações de uma cultura oral para a escolarização/inclusão dessa criança na família, escola e comunidade.

Narrativas dos Professores Indígenas sobre a Formação, Escolarização/Inclusão de Crianças Surdas no Espaço Escolar

Os relatos anunciam as possibilidades e os limites da formação de professores para atuação no AEE e evidenciam os processos de interação, comunicação e inclusão/exclusão das crianças indígenas surdas na escola:

Esses dois alunos surdos que eu tive, foram os meus primeiros alunos e também foi o meu primeiro ano dando aula. E foi uma experiência assim difícil, porque eu não sabia nada. Não sabia como trabalhar, não sabia nem a língua de sinais. Não sabia nada, nada, nada, então como professora foi difícil, porque a turma era numerosa então eu não sabia como me portar dentro da sala de aula, uma situação de constrangimento no início. (P₁).

Lógico. Eu senti muita dificuldade, porque eu queria estudar esse sinal. Mas, desse número de alunos que está na minha sala, tenho dificuldade com ela [surda] e com a intérprete [...] duas. Aí que eu senti a dificuldade, mas aí a gente trabalhando eu peguei também. A gente sentou com a intérprete e ela me deu orientação e assim a gente trabalhou o ano todo. (P₂).

A minha dificuldade é que eu não domino e ele fica irritado assim [...] Mas, fazendo outros cursos para aperfeiçoar a Língua de Sinais, para poder também estar ajudando mais ele na sala de aula. Eu vejo que o que eu sei é limitado, eu queria aprender mais para poder estar ajudando mais. Eu não quero deixar ele de lado só porque ele tem uma deficiência [...] E eu vejo que ele é muito interessado, ele se en-

volve muito com os trabalhos. Então, eu queria poder estar ajudando mais ele [...] Porque algumas vezes eu quero me comunicar com ele e não consigo. (P₃).

Os professores consideram a língua de sinais importante no processo de ensino-aprendizagem, mas muitos desconhecem essa língua. P₁ e P₂ compartilham da importância do professor regente conhecer a Libras, para que ele próprio ser mais consciente da sua função de professor e o responsável direto pela aprendizagem do aluno surdo.

Então, eu ficava assim: se eu tinha um aluno surdo, eu tinha que dar um jeito [...] de aprender, pelo menos, a comunicar com eles, o básico. Até me sentia muito mal, porque eu não sabia nem o que, que [...] uma criança pedir para ir ao banheiro, pra beber uma água. (P₁).

Os educadores indígenas compartilham da aceitação do profissional intérprete de língua de sinais em suas salas de aula e esclarecem que esta possibilidade contribui tanto para a inclusão do aluno surdo no espaço escolar como, também, para a comunicação professor-aluno surdo.

P₁ é usuária de Libras, há pouco começou na atividade de interpretação da língua de sinais. Percebe que relação professor-aluno surdo pode ser mediada pelo intérprete de Libras, porém afirma a necessidade da aproximação entre professor e aluno surdo através da comunicação em língua de sinais. Assim, afirma P₁ “o aluno surdo identificará melhor as funções desempenhadas pelo professor e pelo intérprete de Libras”.

P₃ atribui ao intérprete de Libras a presença e inclusão do aluno surdo em sala de aula. Demonstra insegurança quanto à sua comunicação com o surdo e apresenta desmotivação em aprender a língua de sinais, e por isso afirma a importância do intérprete em suas aulas. Observa-se a falta de orientação sobre

as funções do profissional que está inserido em sala de aula.

P₄ recebeu o aluno surdo em sua sala de aula há pouco mais de uma semana e reivindica orientações quanto à Educação de Surdos, pois menciona que, de forma errônea, o aluno surdo foi “jogado” em sua sala de aula. O seu descontentamento é nítido, pois P₄ relata que não houve um prévio aviso sobre a situação. A professora também declara que não sabe a Libras e que se utiliza apenas de apontamentos para se comunicar com o aluno surdo, uma vez que ela nos esclarece que o mesmo não tem domínio de nenhuma língua, nem a oral, muito menos a Libras.

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

Os achados de Coelho (2011) confirmam esses mesmos dados da comunicação no espaço escolar: a dificuldade dos professores em se comunicar com os alunos indígenas surdos, devido à falta de conhecimento sobre a língua gesto-visual ou por falta de formação específica. O que se observa é uma comunicação limitada pela diferença linguística.

Para os professores entrevistados, a figura do professor intérprete de Libras facilita as ações em sala de aula e possibilita o elo entre professor e aluno surdo. Os professores P₃ e P₄ alegam que esse profissional é o responsável pela inclusão do aluno surdo na escola e também relatam que desconhecem a língua de sinais e não receberam com antecedência orientações sobre a presença do aluno surdo em sala de aula.

Primeiro: nós fomos capacitados assim na faculdade e aí nós tínhamos alguns cursos com algumas horas lá [...] Mas eu quando fiquei sabendo que tinha o

aluno [surdo] na minha sala eu fiquei insegura. Insegura, porque eu tenho 20 anos de profissão e nunca tinha mexido com uma criança assim [...] Faz uns dois anos atrás eu trabalhei com [cita uma aluna com Deficiência Intelectual], mas ela ouvia e ela se comunicava. Com o surdo é um pouco diferente, porque ele não ouve e não fala e eu fiquei preocupada de como iria ser o meu atendimento, de como eu poderia melhorar, como eu poderia estar ajudando melhor ele [surdo]. E aí quando ele chegou primeiro, eu fiquei sem o intérprete para me ajudar [...] Aí demorou um pouco para chegar [intérprete de Libras] e aí conversei bastante com a [professora da SRM] porque eu precisava de intérprete (P₃).

Então, eu aceitei na mesma hora, porque eu estou ali para aceitar, não importa, porque eu já estava trabalhando com os alunos que já estavam aqui, inclusive estava vindo um [paraplégico] que era para vir também, também cedo. E eu não entendi por que não jogaram nas outras primeiras séries. Foram jogando pra mim! Eu não entendi por que agora! [risos]. (P₄).

Eu não sei. Foi pouco tempo com ele, pouco porque [...] ou os coordenadores que estão à frente da escola não sabiam lidar com ele mesmo, aí acabaram jogando pra mim e como eu falo a língua [Guarani]. E outro também que me deixou bastante assim com vários pontos de interrogação na minha cabeça: por que se têm três primeiros anos à tarde tem que jogar logo na minha sala, sendo que eu já tenho os 32 alunos. [...] Com os outros professores, eles têm mais pouco aluno à tarde. Isso eu não entendi, sem comentar nada já foram jogando direto na minha sala. Dizer ele é surdo é seu aluno você vai lidar com ele, já jogou lá pra mim. (P₄).

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

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

Os professores indígenas afirmam que a presença do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) supre a falta de diálogo entre o professor e o aluno surdo. Entretanto, o professor P₂ argumenta sobre a necessidade de aprender a Libras para se aproximar do aluno surdo.

Então, eu senti certa dificuldade porque o professor ele tem que entender primeiro, tem que estudar essa Língua de Sinais, para poder dominar aí como um intérprete. Eu acho que o professor tem que entender para elaborar material e entender também a Língua de Sinais, saber conversar também para ter entendimento melhor (P₂).

P₁ procurou, logo no começo, algumas orientações com o professor intérprete de Libras, que o acompanharia durante todo o ano letivo. Matriculou-se em um curso de Libras, a fim de suprir a necessidade comunicativa inerente ao processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, de modo a colocar-se como responsável direta pela aprendizagem tanto do aluno surdo quanto dos ouvintes.

Eu me sinto bem e acredito que quando você tem um aluno surdo todo dia você trabalha com a diferença. Todo dia você tem que elaborar uma atividade que vá ter significado na aprendizagem do aluno surdo, assim como dos outros alunos. Criando um ambiente, onde todos estão aprendendo igualmente, um ambiente que você utiliza dos materiais, dos recursos para oferecer uma condição de apren-

dizagem para o aluno surdo indígena. Como professora indígena eu acredito assim [...] Quando eu aceitei ficar com esses alunos, se eu aceitei, eu deveria mudar muitas coisas e eu estava pronta para essas mudanças. Então, foi um trabalho, no início [...] bem [...] difícil! Não foi fácil! Porque as atividades você tinha que sentar e pensar não só no aluno ouvinte, mas no aluno surdo. Como ele deveria aprender, qual era a melhor forma e o jeito que eu deveria passar. (P₁).

Quanto à comunicação e escolarização, uma das professoras menciona, durante a entrevista, a reação da família de crianças surdas:

Porque o pai dele não queria colocar na escola. O pai dele não aceita ele aprender a língua de sinais e o pai dele, praticamente assim como você tava falando, que ele não aceita ter três filhos que não fala. (FP₄).

Este foi o único relato registrado de um pai que tem três crianças surdas, uma em fase escolar, que não aceita a língua de sinais na educação de seus filhos. Todavia, o pai demonstrou visivelmente, ao longo desta pesquisa e durante as visitas, certo contentamento diante da possível contribuição do estudo na parceria escola-família para o processo de inclusão.

Para compreensão dessas diferenças culturais e linguísticas, Clifford Geertz assume conceito de cultura como “teias” que incorporam e se modificam de acordo com as necessidades locais ou dos próprios indivíduos. Para o autor, “[...] a análise da cultura não deve ser realizada como uma ciência experimental, em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Essa forma de perceber a cultura e a construção de significados quer seja dos pais ou de professores, ajuda-nos a interpretar as representações, as preocupações e os sentimen-

tos diante de uma forma de comunicação não usual para as comunidades pesquisadas.

Quanto ao processo de inclusão escolar, observa-se em relatos já apresentados que os pais e os professores indígenas são favoráveis; já a opinião da P₃ revela: “sinto o mesmo carinho como se fosse um filho, porém, uma escola especializada pode lhe proporcionar um melhor desenvolvimento”.

Observa-se no relato do P3 certa ambiguidade: ao mesmo tempo em que se aproxima e acolhe o aluno, distancia-se do mesmo, talvez a angústia pela ausência da comunicação oral, leve-a crer que a Escola Especial seja o melhor espaço para o sujeito surdo. Carlos Skliar (2003, p. 41) sobre a diferença linguística nos ajuda a refletir “[...] o caso é que a alteridade começa a faltar e que é imperiosamente necessário produzir o outro como diferença à falta de poder viver a alteridade como destino”. As alteridades e a construção de identidades são campos que se articulam entre tensões e negociações.

Ao analisar as informações prestadas pelos professores indígenas acerca da presença da criança indígena surda no espaço escolar, recorrem-se as questões da educação bilíngue, para que se possa pensar em uma educação que contemple as especificidades evidenciadas nas línguas e culturas bem como para a formação dos professores.

Nesse sentido, Meliá (1979) aponta que a educação bilíngue voltada para a comunidade indígena é marcada pela realidade da diglossia, entretanto, o autor indica quais são as condições que favorecem tal aplicabilidade:

O bilinguismo pode dar-se em um indivíduo, cujas condições culturais e sócio-econômicas se correspondam perfeitamente nas duas sociedades e nas duas culturas, onde ele fala as duas línguas [...] Pensar que o modelo é aplicável aos indivíduos de uma comunidade indígena, não só tomados individualmente, mas também em grupo, é desconhecer a re-

alidade sócio-linguística na qual o índio se desenvolve e vai se desenvolver. (MELIÀ, 1979, p. 87).

Essas ponderações do autor são essenciais para pensarmos como pode se dar o processo do bilinguismo na cultura do indígena surdo. O autor enfatiza que uma educação bilíngue que atenda as especificidades do índio, deve-se respaldar no ensino de uma nova língua, sem detrimento doutra, através do “paralelismo” propiciado pela relativa separação de áreas. Assim,

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

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

No espaço escolar, a discussão sobre as diferenças culturais e linguísticas devem ser vistas como “interstício social” ou um “entre-lugar” (BHABHA, 1998), entendido como espaço de diálogo, com permanentes negociações nos locais e entre as fronteiras culturais. A relação escola e pessoa surda configuram-se como um interstício social, que busca identificar meios comunicativos e interativos desen-

volvidos entre eles que possibilitem a criança surda interagir no contexto escolar.

Nessas escolas que atendem as crianças indígenas surdas, os professores indígenas transparecem a preocupação e a insegurança em lidar com a criança surda. Entretanto, apresentam clareza em relação à expansão das matrículas de crianças indígenas com deficiência na escola e alegam que a presença de outro profissional, no caso a figura do professor intérprete de Libras colabora com o trabalho em sala de aula.

Essa insegurança pode ser decorrente de vários fatores, desde a insipiente formação para o AEE, a busca por formas alternativas para a comunicação com a pessoa surda até mesmo fatores de identificação cultural como sugere: “[...] a diferença cultural é o ‘processo da enunciação’ da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 1998, p. 63). Trata-se de hibridismo como concebe o autor - um processo de negociação e tradução cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas discursivas sobre a formação de professores para o AEE e a escolarização/inclusão de surdos na escola diferenciada indígena problematizam como as identidades surdas e indígenas se constituem num contexto político, linguístico e sociocultural da contemporaneidade.

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

As narrativas das professoras e as observações em sala, permitiram identificar as facilidades e dificuldades quanto às formas de comunicação, escolarização e inclusão das crianças surdas: como facilidade destaca-se a presença do intérprete de Libras na escola; os professores apontaram como dificuldade a falta de formação específica para o atendimento do aluno surdo quanto à comunicação e ao processo de aprendizagem para desenvolvimento linguístico, acadêmico e social; outras dificuldades apontadas são a permanência desses alunos em período integral na escola para a frequência no AEE e a falta de transporte para uma das escolas.

De forma geral, os relatos dos professores apontam para a falta de articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena e a ausência de orientação aos professores das SRMs e das salas regulares. Os professores afirmam, ainda, que a presença do profissional intérprete de Libras supre a falta de diálogo entre o professor indígena e o aluno surdo.

Por fim, o estudo evidencia que as identidades surdas indígenas se constituem num contexto político, linguístico e sociocultural, o que torna necessário, além da presença do intérprete de língua de sinais, o estabelecimento do diálogo intercultural quanto aos conhecimentos específicos acerca das necessidades educacionais especiais da pessoa surda e sobre a educação bilíngue. Esses são territórios de diferenças que precisam de permanentes traduções.

Referências:

- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 5**, de 22 de junho 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- _____. Congresso Nacional. **Constituição Da República Federativa do Brasil (1988)**. Com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: SenadoFederal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- _____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- BURATTO, L. G.; COSTA, RESENDE, M. da P. A inclusão dos excluídos aos indígenas com necessidades educativas especiais no Estado do Paraná. In: Maria da Piedade Resende Costa. (Org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. 1. ed. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 2009, v. 1. p. 93-99.
- CARIA, T. H. Introdução: A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: _____. (Org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 9-20.
- COELHO, L. L. **A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2011.
- COELHO, L. L.; BRUNO, M. M. G. O sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: o lugar da fala e da palavra na constituição do ser. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Orgs.). **Educação, diversidade e Fronteiras da inclusão**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2012a. p. 115-138.
- DOURADOS. **RESOLUÇÃO/SEMED Nº 142**, de 18 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Básica na Rede Municipal de Educação – REME, no âmbito do Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/language/pt-BR/Default.aspx>>. Acesso em: 03/8/2012.
- FAUSTINO, R. C.; COSTA, RESENDE, M. da P.; BURATTO, L. G. A legislação e o atendimento às pessoas com deficiência: o caso dos indígenas do Paraná. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012 v. 1. p. 175-196.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Inclusivos, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine G. Resende [et. al.]. Reimpressão revista. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2006.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

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

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

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

SÁ, Michele Aparecida de. Escolares indígenas com deficiência visual: das políticas públicas às especificidades socioculturais. In: BRUNO, M. M. G; SUTTANA, R. (Orgs.). **Educação, diversidade e Fronteiras da inclusão**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2012a. p. 139-178.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

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

SOUZA, V.P.S.; BRUNO, M. M. G. As crianças indígenas Guarani e Kaiowá com deficiência: ausências e emergências para a efetivação das políticas públicas de saúde e educação. In: BRUNO, M. M. G; SUTTANA, R. (Orgs.). **Educação, diversidade e Fronteiras da inclusão**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2012a. p. 85-114.

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

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

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.