

O ACESSO DO SURDO KA'APOR EM SUA COMUNIDADE INDÍGENA À EDUCAÇÃO:

uma discussão de inclusão

Irlan Marcos Cerqueira Santos¹

RESUMO

O presente estudo objetiva a análise do marco regulatório e das políticas educacionais desenvolvidas pelas modalidades de educação especial e indígena no atendimento aos indígenas surdos da comunidade Urubu Ka'apor em seu acesso à escola. As políticas educacionais indígena e especial devem refletir a possibilidade de um processo ensino-aprendizagem que atenda de forma específica esse grupo de indígenas, oferecendo-lhes oportunidade de escolarização e perpetuação de conhecimentos aos seus descendentes surdos, potencializando e ampliando as possibilidades de transmissão e preservação de sua cultura. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica de cunha exploratório e descritivo

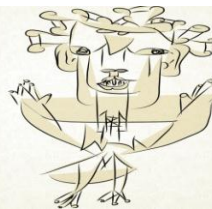
Palavras-chave: Educação Especial. Educação Indígena. Identidade Linguística. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research aims to analyze the regulatory framework and educational policies pursued by the rules of special and aboriginal education in caring for deaf aboriginal to the vulture Ka'apor community access to school. The aboriginal and special education policies should reflect the possibility of a teaching-learning process that addresses specifically this group of aboriginal people, offering them the opportunity to schooling and perpetuation of knowledge to their deaf offspring, enhancing and expanding the transmission and preservation possibilities of their culture. This is a documentary and bibliographic research exploratory and descriptive wedge.

Keywords: Special Education. Aboriginal education. Linguistic identity. Educational policies.

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (ULUSOFONA). E-mail: nalricerqueira@hotmail.com



INTRODUÇÃO

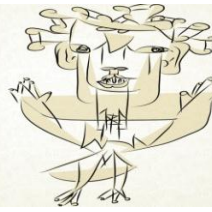
A organização educacional brasileira contempla modalidades educacionais específicas. Dentre estas, destacam-se a Especial e a Indígena, que se constituem parte do foco desta análise no que tange à falta de atendimento ao indígena surdo da Comunidade Urubu Kaapor, localizada no território da Amazônia Legal que tem abrangência no Estado do Maranhão.

A Educação Especial faz o atendimento a pessoas com deficiência, altas habilidades e super-dotação. Atualmente, é compreendida em uma perspectiva educacional inclusiva. A outra modalidade faz referência ao atendimento educacional indígena, com legislação própria, e práticas metodológicas que se aproximam de seus aspectos culturais e linguísticos.

No contexto da educação indígena, existem limitações para a transmissão de conhecimentos para alunos indígenas surdos, que embora possuam as características culturais iguais às da sua comunidade, não possuem as mesmas habilidades linguísticas, o que aponta a necessidade de inserção de uma submodalidade de educação especial que contemple as especificidades do processo ensino-aprendizagem do índio surdo na comunidade Urubu Ka'apor.

Na Educação Especial para surdos, assim como na Educação Indígena, há uma proposta de educação bilíngue, que preconiza a utilização de uma língua de sinais (LS), considerando que esta elimina impedimentos na comunicação e é reconhecida como meio legal de expressão e comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, podendo transmitir ideias e fatos. E na outra, preconiza-se a língua materna oral indígena e a língua portuguesa, como segunda língua, considerando-se, ainda, que existe uma ampla utilização da Língua de Sinais Ka'apor pela comunidade indígena Urubu Ka'apor. Ora, a preocupação a esse respeito é entender como se dá a contextualização sócio histórica, cultural e educacional do indivíduo indígena surdo na Comunidade Urubu Ka'apor.

Este artigo baseia-se em método de pesquisa de revisão de literatura tradicional, tendo por objeto duas modalidades de educação brasileira, fundamentadas em artigos que versam a temática Inclusiva para surdos, Educação Especial e ainda, a temática de modalidade de Educação Indígena. Caracterizou-se por uma pesquisa de cunho descritivo e exploratório.



1 A COMUNIDADE INDÍGENA KA'APOR: histórico, características e marco regulatório de atendimento

A organização sociocultural da aldeia Ka'apor consiste normalmente em um ou dois agrupamentos residenciais uterinos, nos quais a residência tende a ser uxorilocal, ou seja, após a ocorrência do casamento, o casal se muda para a residência dos pais da noiva, refletindo-se na maior parte dos homens deixando o seu agrupamento de origem em razão do casamento para residir com os familiares de suas esposas. O agrupamento é, politicamente, uma facção, baseada tanto no fato da co-residência, quanto na doutrina da descendência repartida (BALÉE, 1984).

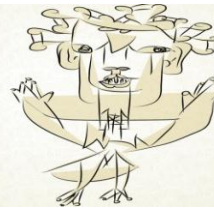
A concentração média de habitantes por aldeia, no passado, variava entre 25 e 30 pessoas, contudo, atualmente, esta concentração populacional atinge mais de 100 habitantes por aldeia, configurando, em algumas aldeias, povoados indígenas, como Gurupiuna (ao norte) e Zé Gurupi (ao sul).

Esta modificação no padrão de concentração populacional reflete o aumento na taxa natural de crescimento populacional, bem como na pressão sobre o espaço disponível na terra indígena, tanto por conta da recuperação populacional, quanto pela invasão da área por posseiros sem-terra. Talvez a concentração em núcleos maiores lhes proporcione mais segurança (BALÉE, 1998).

O contato com a sociedade luso-brasileira teve início por volta de 1600, o que ocorreu de modo violento, haja vista que qualquer um que não fosse Ka'apor era considerado "inimigo". A pacificação ou o estabelecimento de contatos mais duradouros somente aconteceu em 1928.

Em outubro de 1928, ambos os lados tinham experimentado violência suficiente. De acordo com o saber tradicional Ka'apor, um homem Ka'apor, denominado Pa'i ("padre"), "pacificou" (mu-katu) os brasileiros no Posto Canindé do SPI, na região do Gurupi. O SPI afirma que foram os seus esforços em oferecer ferramentas de aço e outros bens sob tapiris que teriam levado os Ka'apor a buscar a paz. Em 15 de dezembro de 1928, 94 índios Ka'apor visitaram o Posto Canindé do SPI. Mais ou menos ao mesmo tempo, guerreiros Ka'apor aproximaram-se da cidade de Alto Turi, junto ao rio Turiaçu, com as suas flechas apontadas para baixo, em sinal das intenções amigáveis. As guerras dos índios Ka'apor haviam terminado, mas talvez não definitivamente (BALÉE, 1998).

Decorrente do contato com a sociedade não-indígena, ocorreu uma acomodação aos modos ocidentais dos Ka'apor tanto quanto à organização social, quanto à cultura. A língua falada parece estar mais relacionada com a waiãpi, que é oriunda da mesma zona de



onde estes índios emigraram em direção ao norte, no princípio do século XIX (FABRE, 2005).

Entretanto, o idioma Ka'apor é uma língua da família Tupi-Guarani e “não é falada por nenhum outro grupo conhecido, exceto como segunda língua por alguns Tembé e outros moradores da região do Gurupi etnicamente não considerados Ka'apor” (BALÉE, 1998) e é considerada incompreensível, pois difere em vários aspectos das demais línguas indígenas da região. Por exemplo, na língua Ka'apor, normalmente, as palavras são oxítonas.

Outra peculiaridade linguística dos Ka'apor é a existência de uma linguagem padrão de sinais, que difere das línguas de sinais conhecidas, usada para a comunicação com os surdos (BRITO, 1986), o que se justifica uma vez que até meados da década de 80, cerca de 2% da população Ka'apor foi atingida pela varíola aviária, que desencadeou quadros de surdo-mudez, descritos por Kakumasu durante uma expedição realizada em 1965.

O índice de analfabetismo é bastante elevado, embora desde a década de 70 a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) ofereça educação primária em língua portuguesa e na língua Ka'apor em suas escolas no Posto Canindé e na aldeia Zé Gurupi, contudo, nenhum índio Ka'apor terminou o segundo grau.

No Artigo 58, do Capítulo V, da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que trata da Educação Especial, o Ministério da Educação preconiza que a educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais, disponibilizando-se, quando necessário, serviços de apoio especializado, que atendam às peculiaridades da clientela. Disciplinando, ainda, em seu parágrafo 3º, que é um dever constitucional do Estado e que esta deve ter início na faixa etária entre zero e 6 anos, deixando claro, em seu Artigo seguinte que:

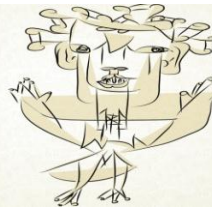
Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...].

Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22/12/2005 prevê que a Educação de Pessoas Surdas “se constitua por meio de programas de desenvolvimento educacional com enfoque bilíngue, no qual escolas e turmas sejam abertas a alunos surdos e ouvintes” (MEC/SEESP, 2005.) cabendo às instituições de ensino proporcionar aos alunos surdos os



serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) /Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, para proporcionar o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Assim, a educação de surdos apresenta diferenciais específicos, não só pelo fato de a surdez se tratar de uma “deficiência”, mas considerando-se que no âmbito educacional se sustenta a ideia de uma diferença linguística e não de uma deficiência não-aparente.

A Educação Indígena é bilíngue, de acordo com o §3º do Art. 32 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que afirma, em sua Seção III – Do Ensino Fundamental, que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Indo além quando sugere, através das Disposições Gerais (Título VIII, Art. 78 e 79) que:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

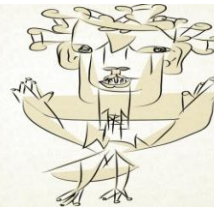
II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado

Na ação pedagógica tradicional que, segundo Meliá (1999), integra três círculos, a língua é o mais amplo e complexo, sugerindo que o modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. Assim, uma ação essencialmente pedagógica é a transmissão dos conhecimentos aos membros mais jovens da comunidade.

1.1 A admissão de fatos que possam mediar a construção de novos paradigmas educacionais permite a modificação das práticas didático-pedagógicas sobre as novas possibilidades de inclusão



A humanidade em seus registros históricos revela informações sobre as pessoas com deficiência e o indivíduo surdo aparece como 'coadjuvante', nesse processo. Em algumas culturas, os indivíduos com deficiências eram sacrificados e ou abandonados, pois os consideravam sem serventia, incapazes à educação e ao trabalho e em outras entendia-se a deficiência como punição divina pelos seus pecados e ou maldição.

No contexto social do antigo povo hebreu, por exemplo, já se faziam menções aos indivíduos surdos com apelos à não exclusão social destes. Todavia na Grécia antiga, estes eram tidos como sujeitos não produtivos, sendo excluídos socialmente. Skliar (1997) registra que Rômulo, fundador de Roma, decretou no século 753 a.C., "que todos os recém-nascidos até a idade de três anos, que constituíam um peso potencial para o Estado, podiam ser sacrificados".

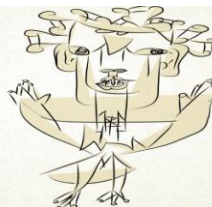
A cada contexto e com o passar dos séculos eram estabelecidos novos paradigmas capazes de interferir significativamente dentro da ciência e por consequência na humanidade. Na história de educação de surdos, não foi e nem é diferente. Até o século XV, o surdo era considerado um ser primitivo, mas, a partir do século XVI, passou-se a ser sistematizar a educação de surdos e, para isto, diferentes métodos para que os objetivos fossem alcançados foram criados.

Não se sabe, ao certo, quando os homens começaram a desenvolver métodos de comunicação para serem considerados línguas, o que se sabe hoje é que se constitui atributo inerente ao surdo a, capacidade de possuir uma língua e esta ser responsável pela interação entre seus pares. Tal atributo é que o diferencia dos outros animais por conta de seu desenvolvimento neurológico que dota de habilidades cognitivas que evidenciam essas interações.

Os ouvintes ao interagirem uns com os outros faziam-se e fazem-se entender, sobretudo, por meio da oralidade, e tal fenômeno era percebido(visto) pelos indivíduos surdos, que passaram a criar mecanismos que possibilitassem a comunicação e interação com o mundo a sua volta, nascendo então a língua de sinais.

Segundo Brito (1997, p. 5):

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos "fonológicos", morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais. Daí o fato de muitas vezes apresentarem formas icônicas, isto é, formas linguísticas que tentam copiar o referente real em suas características visuais. Esta iconicidade mais evidentes nas estruturas das línguas de sinais do que nas orais deve-se a este fato e ao fato de que o espaço



parece ser mais concreto e palpável do que o tempo, dimensão utilizada pelas línguas orais-auditivas quando constituem suas estruturas através de sequências sonoras que basicamente se transmitem temporalmente.

O foco da dimensão de fatos que possam mediar a construção de novos paradigmas está direcionado às ações de inclusão na Educação Indígena do indivíduo surdo, o qual, na sociedade civil, é legalmente amparado para receber uma educação formal equivalente a do indivíduo não-portador de deficiências.

Com a expansão da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a partir da promulgação da Lei nº 10.436, de 24/04/2002 (BRASIL, 2005), a LS passou a assumir um fundamental papel no contexto sócio-político em decorrência da disposição de sua popularização e das possibilidades de inclusão do indivíduo surdo em uma sociedade predominantemente ouvinte.

O questionamento e mérito deste trabalho é a análise de uma sociedade na qual a LS já é uma rotina e encontra-se disseminada, segundo relatos de Fabre (1968), fazendo parte do cotidiano das famílias e de seus constituintes.

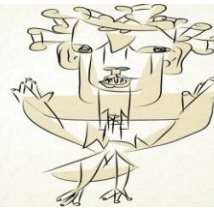
Contudo, o empirismo que embasa a transmissão de conhecimentos entre as gerações indígenas permite a indagação de como se dá esse processo entre os índios e as gerações com deficiência auditiva. Sua importância encontra-se no fato de o sujeito, como mandatário de seu destino, conseguir (re)dimensionar seu interior, seus valores, crenças e suas relações pessoais.

Dessa forma, enfoca-se a existência de uma submodalidade de Educação Especial, que deveria ser inserida no contexto da educação indígena, contemplando o processo ensino-aprendizagem do índio surdo na comunidade Urubu Ka'por.

A indagação sobre a importância do espaço de mediação da transmissão do conteúdo sócio-político-cultural pelo professor na sala de aula permeia a construção do indivíduo em seu cotidiano, haja vista a proposta de formação de sujeitos crítico-reflexivos e éticos que constituam uma sociedade igualitária e equânime.

O elo entre a Educação Especial para indivíduos surdos e a Educação Indígena, no tocante à transmissão imediata de conhecimentos, dá-se pela referência constante à LS, que, pelo menos no Brasil, desde a promulgação da Lei nº 10.436, de 24/04/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a LIBRAS, tornou uma obrigatoriedade sua disseminação como uma forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria e que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil.

Se considerar-se que os professores encaminhados ao Ensino Indígena podem não possuir uma formação específica direcionada ao tema, esta prática recai sobre o empirismo que já permitiu a não preservação de culturas completas, indígenas ou não, uma



vez que os registros estão nas conversas com os mais velhos, na transmissão verbal da informação.

Assim, analisar e questionar o contexto educacional indígena do índio surdo reveste-se de um caráter social, político e, porque não, cultural de suma importância, em decorrência da possibilidade de criação de novos postos de trabalho, de novos métodos e técnicas, bem como se abre a possibilidade para o indivíduo índio surdo de maior interação e integração na sociedade, construindo informações, conhecimentos e histórias. Além de permitir a facilitação do processo ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno, que se constituem em condição *sine qua* para a transmissão bem sucedida de informações.

Aracy Lopes e Mariana Kawall (2001, p.10) em suas falas introdutórias no livro *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*, afirmam:

Um das reivindicações mais sólidas do movimento indígena organizado no Brasil [...], diz respeito à educação. [...] os povos indígenas lograram ter reconhecidos, na constituição Brasileira e na legislação complementar, seu direito a manutenção de suas línguas e culturas e uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos por cada comunidade específica de acordo com seus próprios projetos.

2 CONCLUSÃO

As políticas educacionais Indígena e Especial devem refletir a possibilidade de um processo ensino-aprendizagem que atenda de forma específica esse grupo de indígenas, oferecendo-lhes oportunidade de escolarização e perpetuação de conhecimentos aos seus descendentes surdos, potencializando e ampliando as possibilidades de transmissão e preservação de sua cultura, e permitindo que no empirismo da troca de conhecimentos se construa um espaço para o desenvolvimento e a aprendizagem do indígena surdo em sua dimensão cultural, histórica e social.

A relevância dessa pesquisa consiste na possibilidade de criação de um novo tipo atendimento educacional ou da ampliação e adequação das modalidades educacionais já existentes. Embora já existam, conquistas legais existem e outras possam vir a ocorrer ainda, é oportuno ressaltar que as políticas atuais não garantem a manutenção das culturas e línguas. No contexto social indígena Ka'apor, no qual existem duas línguas, uma de modalidade oral-auditiva e outra de modalidade espaço-visual, preconizar-se-ia a utilização de ambas no contexto educacional.

O fato é que existe a necessidade de os falantes de LSUK serem incluídos no contexto educacional, mas que este lhes possibilita não só o acesso à educação, mas a formação e a informação, assim como prevê a legislação que dispõe sobre Direitos Indígenas. Uma educação que, de fato e de direito, respeite sua identidade cultural e linguística, exposto no capítulo III, seção I da educação no art. 210 requer, também, que



sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

REFERENCIAS

BALÉE, W. Organização social e política ka'apor. in: **Enciclopédia povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/kaapor/soc.shtm>>. Acesso em: 5 de novembro de 2007.

_____. **The persistence of ka'apor culture**. 1984. 290p. tese (doutorado). columbia university. nova iorque, 1984.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=122&banco>. Acesso em: 5 de novembro de 2007.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/leilibras.htm>>. acesso: 5 de novembro de 2007.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso: 5 novembro de 2007.

_____. **SEESP. Ações, programas e projetos/apoio à educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&itemid=317>>. Acesso em: 5 de novembro de 2007.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: **Historia dos surdos**: pedagogia surda. Udesc, Santa Catarina (200?).

Fabre, A. **Diccionario Etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos**. Tupi. S/n: s/l. 2005.

FELIPE, TANYA A. **Libras em contexto**: Curso básico de Libras, livro do estudante. Brasília: Programa nacional de apoio à ed. dos surdos, MEC; SEESP, 2001.

LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos**. Uma nova proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liberlivro, 2005.

MINAYO, M.C.S. (ORG). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NEVES, C. E. B. Metodologias de pesquisa. Porto alegre: **Cadernos de Sociologia**, 1991. V. 1, n. 1, p. 5-6.

SELLTIZ, C. ET AL. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Maria Martha Hubner de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Epu, 1987.