



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS ARTES**

MARLON JORGE SILVA DE AZEVEDO

**MAPEAMENTO E CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS DO PROFESSOR SURDO
AOS ÍNDIOS SURDOS DA ETNIA SATERÉ-MAWÉ NA MICRORREGIÃO DE
PARINTINS**

MANAUS – AM.

2015

MARLON JORGE SILVA DE AZEVEDO

**MAPEAMENTO E CONTRIBUIÇÕES LINGÜÍSTICAS DO PROFESSOR SURDO
AOS ÍNDIOS SURDOS DA ETNIA SATERÉ-MAWÉ NA MICRORREGIÃO DE
PARINTINS**

Dissertação de Mestrado em Letras
Artes para obtenção do título de Mestre
em Letras, opção Etnolinguística
Indígena. Universidade do Estado
Estadual do Amazonas-UEA. Programa
de Pós Graduação em Letras Artes.

Orientador: Prof. Dr. Valteir Martins

MANAUS – AM.

2015

Catálogo na fonte
Elaboração: *Ana Castelo CRB11ª -314*

A994M **Azevedo, Marlon Jorge Silva de**

Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins. / Marlon Jorge Silva de Azevedo. – Manaus: UEA, 2015. 115fls. il.: 30cm.

Dissertação de Mestrado e Produto, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras e Artes, da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Produto: Minidicionário Trilíngue indígena Sateré-Mawé em Libras e Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Valteir Martins.

1.Linguística 2.Língua de Sinais 3. Sateré-Mawé 4. Dicionário. I. Orientador: Prof. Dr. Valteir Martins. II.Título.

CDU: 81'374.4

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – www.uea.edu.br
Av. Leonardo Malcher, 1728 – Ed. Professor Samuel Benchimol
Pça. XIV de Janeiro. CEP. 69010-170 Manaus - Am



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS ARTES

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLON JORGE SILVA DE AZEVEDO

MAPEAMENTO E CONTRIBUIÇÕES LINGÜÍSTICAS DO PROFESSOR SURDO AOS ÍNDIOS SURDOS DA ETNIA SATERÉ-MAWÉ NA MICRORREGIÃO DE PARINTINS

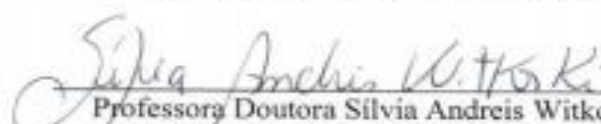
Trabalho de conclusão do Curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Apresentado como exigência final para obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Aprovado em: ____ de ____ de 2015

BANCA EXAMINADORA

Orientador Professor. Dr. Valteir Martins
Universidade do Estado do Amazonas

Professora Doutora Silvana Andrade Martins
Universidade do Estado do Amazonas



Professora Doutora Silvia Andreis Witkoski
Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, em especial a minha mãe Idalina Azevedo, que desde o ventre proporcionou-me seu amor com dedicação e todas suas forças ao meu lado em momentos tão difíceis, nunca deixando de acreditar no poder de Deus sobre minha vida.

A minha amada esposa Rosana Valéria, mulher sábia, e auxiliadora de todos os momentos do meu viver.

Aos meus filhos: Caroline, Camila e Benjamim Jorge, pelo amor que sempre me deram, pela compreensão de minhas ausências durante a trajetória de minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que planejou a minha vida quando eu ainda nem existia e me libertou no momento que recorri a Ele. E me fez acreditar que o impossível só existe quando não temos fé.

À Coordenadora do Mestrado em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Professora Dra. Juciane Cavalheiros, pelo excelente trabalho que desenvolve nesta instituição, contribuindo para a formação de novos profissionais na educação do nosso país.

Ao meu orientador, Dr. Valteir Martins, Professor do Mestrado em Letras e Artes, com sua sábia experiência de ensino, acreditou que, através deste trabalho, pudéssemos levar contribuições linguísticas, no que tange à Língua de Sinais dos indígenas surdos Sateré-Mawé, habitantes da microrregião de Parintins.

Aos meus professores do Mestrado em Letras e Artes Dra. Silvana Martins, Dr. Mauricio Mattos, Dr. Márcio e Dra. Luciana Páscoa, Dra. Gleidys Maia, Dr. Camilo Ramos, pelas preciosas contribuições à minha pesquisa.

Aos professores indígenas: Jacob de Souza, Jocimar Alencar e Josiel Santos, por me introduzir nas comunidades indígenas Sateré-Mawé, pelas contribuições na tradução das palavras da língua portuguesa para a língua Sateré-Mawé.

Aos meus colegas do mestrado em Letras e Artes, pelo companheirismo e dedicação no dia a dia.

À professora Elizandra de Lima Silva Bastos pela ajuda nas correções textuais da Língua Portuguesa.

Às instituições específicas que de alguma forma contribuíram para concretizar esta pesquisa.

MANAUS

Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos,
Centro de Atendimento ao surdo – CAS
A Igreja Tabernáculo Batista Pastor Paulo Hatcher

PARINTINS

Fundação Nacional do Índio – FUNAI
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE
Coordenadora Regional de Educação de Parintins - CREP
Universidade Estadual do Amazonas – CESP
Casa da Saúde Indígena
Casa do Índio de Parintins
Escola Áudio Comunicação Pe. Paulo Manna
Diocese de Parintins: Pe. Henrique Uggé
Escola Estadual Brandão de Amorim
Escola Estadual João Bosco Ramos de Lima

MAUÉS

Secretaria de Estado de Educação
Secretaria de Educação Municipal
Casa do estudante indígena Sr. Jusivan
Tuxaua da Comunidade de Santa Maria Sr. Helito Barbosa
Sr. Maxiliano Batista Barros

BARREIRINHA

Secretaria de Educação Municipal - SEMED
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Municipal de Educação Indígena: Sr. Santino Lopes
Coordenador da Escola Profa. Rosa Cabral: Sr. Dulcemar F. dos Santos
Professora Indígena Sateré-Mawé: Maria Inez

NHAMUNDÁ

Casa de Saúde Indígena - DSEI
Secretaria de Estadual de Educação

BOA VISTA DO RAMOS

Secretaria de Estado e Educação
Escola Estadual Princesa Izabel
Comunidade Sateré-Mawé
Professora Erly Tereza R. Góes

URUCARÁ

Pólo Base de Urucará – DSEI
Distrito Sanitário Especial Indígena
Lider Indígena Etnia Hexkaryana: Caíã Mohso
Sra.Márlucia Kutasa
Enfermeiro: Sr.Jonas Pontes
Sra.Dalva H. Farias Cantalixto de Melo
Sr.Luiz Cantalixto de Melo

SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ

Pólo Base de Urucará – DSEI
Lider Indígena Etnia Hexkaryana: Caíã Mohso

EPÍGRAFE

*Mãos...
corpo em movimento,
captar e entender...
Teu querer, teu dizer...
Sorrisos, lágrimas,
sentimentos e emoções...
Libras é amor, é paixão, é língua!*

(Marlon Jorge)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o resultado do mapeamento de índios surdos nas comunidades indígenas Sateré-Mawé, na microrregião de Parintins. Partindo do levantamento, buscou-se identificar de que forma os índios surdos estabeleciam a comunicação com seus pares na sua comunidade. Para isso foi utilizado o procedimento metodológico por meio de entrevistas abertas com as lideranças indígenas, os familiares, os professores e gestores escolares, e outros membros das comunidades, assim como do próprio índio surdo. O processo de análise estabelecido para este estudo consistiu no enfoque de natureza linguística do léxico (vocabulário), o qual foi registrado por meio de vídeos, fotos e gravações. A partir dos dados, iniciou-se a elaboração de um minidicionário trilíngue nas línguas Sateré-Mawé/língua de sinais/ português escrito, a fim de facilitar a comunicação, principalmente no contexto da comunidade educacional escolar, entre os professores e os alunos índios surdos. Esta contribuição linguística, portanto, possibilitou uma nova percepção no processo histórico da diversidade linguística, para valorizar e respeitar não só uma língua, a língua oficial do país (Português), mas também a língua natural do povo surdo (Libras) e a língua indígena do povo Sateré-Mawé.

Palavras chaves:

1.Linguística 2.Língua de sinais 3.Sateré-Mawé 4. Dicionário

ABSTRACT

This research presents the results of the mapping deaf Indians in indigenous communities Sateré-Mawé, in the region of Parintins. Starting from the survey, we sought to identify how the deaf Indians established communication with peers in their community. For this methodological procedure through open interviews with indigenous leaders, family members, teachers and school administrators, and other community members were used as well as the Indian himself deaf. The review process established for this study consisted of focus linguistic lexicon (vocabulary), which was recorded through videos, photos and recordings. From the data, we initiated the development of a trilingual Mini Dictionary in languages Sateré-Mawé/ sign language/ written Portuguese in order to facilitate communication, especially in the context of school learning community among teachers and students deaf Indians. This linguistic contribution, therefore, provided a new insight in the historical process of linguistic diversity, to value and respect not only one language, the official language (Portuguese), but also the natural language of deaf people (Libras) and the indigenous language the people Sateré-Mawé.

Key Words: 1.Linguística 2.Língua signal 3.Sateré-Mawé 4.Dictionary

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	17
1.1 Língua de Sinais como Língua Natural.....	20
1.2 Língua Brasileira de Sinais.....	22
1.3 Línguas de Sinais Indígenas pesquisadas no Brasil.....	26
1.3.1 Língua de Sinais Urubu-Kaapor.....	28
1.3.2 Língua de Sinais Emergentes	29
1.3.2.1 Realidade do Contexto educacional escolar do indígena surdo.....	31
2 HISTÓRIA DO POVO INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ: CULTURA E LÍNGUA.....	34
2.1 Breve Relato Histórico	35
2.2 Classificação da Língua Sateré-Mawé.....	36
2.2.1 Contexto educacional escolar entre os Sateré-Mawé.....	38
3 METODOLOGIA IMPLEMENTADA NA PESQUISA.....	42
3.1 Área e localidade da pesquisa.....	42
3.2 Estratégias gerais para a realização da coleta de dados	43
3.3 Procedimentos da coleta de dados.....	43
3.4 Articulação local	44
3.5 Abordagem ao objeto da pesquisa.....	44
4 MAPEAMENTO DOS INDIOS SURDOS DA COMUNIDADE SATERÉ- -MAWÉ NAS MICRORREGIÕES DE PARINTINS E SUA REALIDADE EDUCACIONAL ESCOLAR.....	45
4.1 Mapeamento da existência dos índios surdos na microrregião de Parintins.....	46
4.1.1 Histórico de Parintins.....	46
4.1.2 Histórico de Barreirinha.....	52
4.1.3 Histórico de Maués.....	53
4.1.4 Histórico de Boa Vista do Ramos.....	55
4.1.5 Histórico de Nhamundá.....	56
4.2 Realidade linguística e educacional dos índios surdos encontrados na etnia Sateré-Mawé.....	59

4.3 Inventário de gestos da linguagem caseira dos surdos Sateré-Mawé.....	66
4.3.1 Os sinais caseiros dos indígenas surdos Sateré-Mawé.....	66
4.3.2 Município de Parintins.....	66
4.3.2.1 O primeiro surdo.....	67
4.3.2.2 O segundo surdo.....	67
4.3.2.3 O terceiro surdo.....	68
4.4 O indígena surdo da comunidade de Ponta Alegre do Município de Barreirinha.....	70
4.5 Os indígenas surdos do Município de Maués.....	73
4.5.1 O primeiro surdo da Comunidade de Santa Maria.....	75
4.5.2 O segundo surdo da Comunidade de Santa Maria	79
5 ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA CRIAÇÃO DOS SINAIS CASEIROS.....	83
6 INTERVENÇÃO E CONTRIBUIÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR SURDO.....	90
6.1 Libras e Língua Sateré-Mawé: intercâmbio de construção sociocultural-linguístico.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** Croqui da área e localidade da pesquisa.
- FIGURA 2:** Sinais caseiros utilizado pela criança de 5 anos.
- FIGURA 3:** Sinais caseiros utilizados pelo aluno da comunidade de Ponta Alegre Barreirinha.
- FIGURA 4:** Sinais caseiros utilizados pelo surdo mais novo na comunidade de Santa Maria (30 sinais coletados).
- FIGURA 5:** Sinais caseiros utilizados pelo surdo idoso na comunidade de Santa Maria.
- FIGURA 6:** Características da imagem em Libras dos objetos que se refere à arbitrariedade.
- FIGURA 7:** Características da imagem em Libras dos objetos aos quais se referem a iconicidade.
- FIGURA 8:** Características da imagem em Língua de Sinais Sateré-Mawé dos objetos aos quais se referem à iconicidade.
- FIGURA 9:** Encontro da criança surda Sateré-Mawé com o professor surdo.
- FIGURA 10:** Contato com aluno Sateré-Mawé surdo no ambiente escolar.
- FIGURA 11:** Contato com o aluno surdo Sateré-Mawé na Escola Estadual Brandão de Amorim.
- FIGURA 12:** Em viagem para área indígena no Rio Marau.
- FIGURA 13:** Apresentação do projeto de pesquisa às lideranças indígenas na comunidade.
- FIGURA 14:** Desenvolvimento de oficina de Libras com professores indígenas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Mapeamento da existência de índios surdos nas respectivas comunidades indígenas ou zona urbana da microrregião de Parintins.....	56
Tabela 2: 11 Sinais caseiros utilizados pela criança indígena surda de 5 anos e seus familiares.....	66
Tabela 3: 13 Sinais caseiros coletados e utilizados pelo aluno da comunidade de Ponta Alegre	69
Tabela 4: Sinais caseiros utilizados pelo surdo mais novo na comunidade de Santa Maria.....	73
Tabela 5: Sinais caseiros utilizados pelo surdo mais antigo residente isolado na comunidade de Santa Maria no Rio Marau (18 sinais coletados).....	77

INTRODUÇÃO

Todo cidadão tem o direito de participar na vida política, social e econômica de um país. Neste contexto, inclui-se o cidadão surdo. Infelizmente, a história relata que no passado, os sujeitos surdos¹ eram colocados às margens da sociedade em todos seus aspectos, social, político, econômico, cultural, linguístico e educacional.

Entretanto, ao longo da história os surdos com a participação de ouvintes na luta incessante pelos seus direitos, muitas conquistas foram alcançadas. Entre estas está o direito de ter sua própria língua, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. A Lei nº 10.436 de 2002 a qual a reconhece como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo-se um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos da comunidade de pessoas surdas do Brasil. Conforme Sá (2006), no Brasil, as comunidades urbanas usam a “língua de sinais brasileira” ou simplesmente “língua de sinais”.

Vale ressaltar, que a Língua de Sinais, segundo Strobel (2008), é um aspecto fundamental da cultura surda², parte do artefato cultural linguístico³ do povo surdo e constitui

¹ Na área de pesquisa vinculada a perspectiva socioantropológica, existe uma clara diferenciação entre a opção de escrever surdo com letra minúscula ou maiúscula, conforme explica Andreis-Witkoski (2011): “apesar de nas últimas décadas ter sido estabelecido uma distinção entre a expressão “Surdo”, com letra maiúscula, para identificar uma categoria cultural e “surdo”, com minúscula, em referência a deficiência auditiva, nesta Tese não se utiliza este tipo de marcação. Compartilha-se da concepção exposta por Owen Wrigley (1996, p.53) quando adverte que esta diferenciação constitui-se em: “um dualismo rígido-bom Surdo, mau surdo – que pouco faz para ajudar os indivíduos em suas vidas diárias [sem] ajudar a clarear um alcance maior de estratégias colocadas pelos indivíduos lidando com a exclusão e as muitas faces da opressão em suas rotinas. Em termos simples, a dicotomia de ‘S/s’ está tão cruelmente composta que, embora inicialmente seja útil, ela agora serve para silenciar o alcance total das experiências dos s/Surdos” (2011, p.13). Logo, opta-se nesta dissertação o uso da expressão “surdo” (minúscula) que refere-se aos “surdo” enquanto pessoas que, pela impossibilidades, formam uma minoria diferente, com características linguísticas cognitivas, culturais e comunitárias específicas. (SÁ, 2006, p.107).

² Cultura Surda “é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas . Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo” (STROBEL,2008, p. 24).

³Conforme Strobel, (2008, p.37) o que seriam artefatos culturais linguísticos? Ao referirmos “artefato” pensamos habitualmente no significado de objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais. Realmente de fato é uma forma material de expressar uma determinada cultura, porém também podem incluir “tudo o que se vê e sente” quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, a exemplo: vestuários, tradições, crenças, valores e normas etc. Ou seja, no campo dos Estudos Culturais, o conceito de “artefatos” não se referem apenas a materialismo culturais, como também naquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Logo, um dos artefatos culturais que ilustram a cultura do povo surdo é o linguístico, a língua de sinais que é um aspecto fundamental da cultura surda, sendo uma das principais marcas da identidade surda.

uma das principais marcas da identidade do ser surdo. Incluem-se, também, os “sinais emergentes” ou “sinais caseiros” dos sujeitos surdos, isolados de comunidades surdas, no caso dos surdos das zonas rurais e dos surdos índios. Estes surdos, embora não pertençam às mesmas comunidades, se identificam com o povo surdo⁴, pois compartilham as mesmas peculiaridades, constroem sua formação de mundo por meio de artefato cultural visual⁵, independentemente do grau linguístico que possuem, os quais podem ser os gestos caseiros, denominados também como sinais emergentes. Nesta perspectiva teórica sócioantropológica, enfoca-se como o objeto da pesquisa o sujeito surdo indígena, ou seja, o índio surdo.

Antes de prosseguir com a abordagem mencionada, faz-se necessário destacar que, assim como, o povo surdo, o povo indígena, também, traçou diversas lutas na trajetória para reconhecimento dos seus direitos. O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação há algumas décadas passadas. De acordo com Lucinda (*apud*, Sá, 2006), em consenso geral nos debates da Comissão Educação, Cultura e Desporto, que antecede a elaboração do texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tanto a língua de sinais como as línguas indígenas deveriam ser consideradas no texto da Constituição como línguas maternas. Assim, como resultado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998, p.31) declara que “A Constituição Federal, além de perceber o índio como pessoa, com direitos e deveres como qualquer outro cidadão brasileiro, o reconhece como membro de uma comunidade e de um grupo; isto é: como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais”. Ou seja, reconhece para os índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. E no título VIII “Da Ordem Social” contém um capítulo denominado “Dos Índios”, onde se diz que “são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”. (*ibid.*, p.31)

Em meio a essa diversidade linguística, que caracteriza o Brasil como sendo um país plurilíngue, estão situados os “surdos brasileiros” que têm sua própria língua reconhecida oficialmente: a Língua de Sinais. Logo, existem também “índios surdos” da etnia Sateré-

⁴Quando referimos “povo surdo”, estamos falando “de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código de ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.” (*ibid*, p.30).

⁵Perlin e Miranda (2003) complementam, “Experiência visual significa a utilização visual, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.” (*apud* STROBEL, 2008, p.39).

Mawé? Qual sua forma de se comunicar? Existe uma “Língua de Sinais” específica do índio surdo?

Diante das questões levantadas, surgiu então a necessidade de realizar uma pesquisa no campo da linguística na perspectiva dos estudos surdos⁶, voltado especificamente para o índio surdo da etnia Sateré-Mawé. Foram traçados os seguintes objetivos: i) mapear os índios surdos na microrregião de Parintins; ii) identificar de que forma o índio surdo estabelece a comunicação com sua comunidade, especificamente no âmbito educacional, ou se utilizam línguas de sinais da comunidade local; iii) registrar a forma de comunicação no dia a dia do índio surdo nas comunidades indígenas a partir dos estudos linguísticos da Língua de Sinais dos grupos existentes e sua relação com a comunidade local; iv) promover o intercâmbio entre a Língua de Sinais dos índios surdos mapeados da etnia Sateré-Mawé e a LIBRAS da comunidade surda do Município de Parintins - Amazonas.

Este trabalho contém a seguinte divisão: primeiro capítulo - apresenta considerações linguísticas fundamentais aos estudos surdos, onde explicita o reconhecimento da Língua de Sinais como elemento cultural linguístico do povo surdo, abordando, também, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais e as Línguas Indígenas pesquisadas no Brasil como a realidade do contexto escolar linguístico na comunidade indígena; segundo capítulo - relata a história do povo indígena Sateré-Mawé, sua principal expressão cultural, sua língua e seu respectivo contexto educacional escolar; terceiro capítulo - apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na operacionalização da pesquisa; e o capítulo quatro - apresenta a análise do resultado do Mapeamento dos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins. Neste são também apresentadas as relações socioculturais-linguísticas de índios surdos Sateré-Mawé com as contribuições linguísticas do professor surdo aos Índios surdos na comunidade Sateré-Mawé, estabelecendo, assim, as relações culturais na construção da comunicação linguística LIBRAS e Língua Sateré-Mawé como um intercâmbio de construção sociocultural.

Desse modo, a pesquisa tem como premissa básica primeiramente mapear os índios surdos da etnia Sateré-Mawé e assim promover um intercâmbio, oferecendo contribuições linguísticas fundamentadas na pesquisa do léxico (vocabulário) da etnia referida com a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua Portuguesa por meio da elaboração de um

⁶ Conforme Skliar é o campo de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, a história, a cultura da comunidade surda, são focalizados e entendidos a partir da *diferença*, a partir do seu reconhecimento político. (2001,p.29).

minidicionário trilingue. Assim, espera-se contribuir para a iniciação dos indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé, na Língua Brasileira de Sinais, dando a eles um dos direitos universais do ser humano que é direito a uma língua. Também deseja-se contribuir para a iniciação dos indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé, na Língua Brasileira de Sinais, dando a eles um dos direitos universais do ser humano que é direito a uma língua própria.

1 CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Linguística, conhecida hoje como a ciência que estuda a linguagem humana, é uma ciência recente, porém com um saber antigo. Passou a se impor como ciência à medida que demonstrou seu método e seu objeto de estudo. É definida como estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana (ORLANDI, 1999).

A Linguística, diferencia-se da gramática tradicional normativa na medida que não tem como objetivo ditar regras de correção para uso da linguagem. Seu interesse é a língua como matéria de reflexão (QUADROS e KARNOPP, 2004). Segundo as pesquisas nesta área, Vandresen (1988 *apud* QUADROS, 2007, p. 83), tem-se “a linguística contrastiva como uma subárea da linguística geral, interessada em apontar as similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna (de um grupo de alunos) e uma língua estrangeira”.

Na taxonomia de similaridades e contrastes entre as línguas existe uma série de regularidades como: há similaridades comportamentais que não precisam ser explicitadas porque constituem a base comum das línguas naturais e o compartilhamento dessas similaridades poderá servir como base para inferências quanto às formas da língua estrangeira e quanto às diferenças, por serem sistemáticas, podem admitir tratamento inferencial e heurístico (KATO, 1988, *apud* QUADROS, 2007).

Segundo Nascimento (2009), a vitalidade da língua depende de sua utilização efetiva, tanto em escala nacional, quanto em escala mundial. Quanto mais uma língua é utilizada, mais ela é viva e, inversamente, quanto menos é utilizada, mais ela é ameaçada de extinção. Assim sendo, é o uso social da língua que determina seu grau de revitalização.

Por essas razões, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (BARCELONA, 1996, p. 3) tem como ponto de partida:

[...] as comunidades linguísticas e não os Estados, e inscreve-se no quadro do reforço das instituições internacionais capazes de garantir um desenvolvimento duradouro e equitativo para toda a humanidade, e tem como finalidade favorecer um quadro de organização política da diversidade linguística baseado no respeito, na convivência e nos benefícios recíprocos.

Em seu TÍTULO PRÉVIO, tem como conceitos:

Artigo 1.º

1. Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação *língua própria* de um território refere-se ao *idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço*. [grifo nosso].

2. Esta Declaração parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e colectivos, e adapta como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. É com base nesta premissa que se podem estabelecer, em termos de uma progressão ou continuidade, os direitos que correspondem aos grupos linguísticos mencionados no ponto 5 deste artigo e os das pessoas que vivem fora do território da sua comunidade. [...]

Em referência ao Artigo 3.º

- o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;
- o direito a dispor de serviços culturais;
- o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;
- o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas. [...]

Em referência ao Artigo 5.º

Esta Declaração baseia-se no princípio de que os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias. Designações tais como língua regional ou minoritária não são usadas neste texto porque, apesar de em certos casos o reconhecimento como língua minoritária ou regional poder facilitar o exercício de determinados direitos, a utilização destes e doutros adjetivos serve frequentemente para restringir os direitos de uma comunidade linguística. [...].

Em referência ao Artigo 23.º

1. *O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado*. [grifo nosso].

2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.

3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.

4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

Em referência aos Artigos 26.º a 28.º :

Artigo 26.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender.

Artigo 27.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros o conhecimento das línguas ligadas à sua própria tradição cultural, tais como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da sua comunidade.

Artigo 28.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer.

(BARCELONA, 1996, p. 4 a 14).

Assim, nas Disposições Finais, no Plenário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural recomenda às Nações Unidas que tomem as medidas necessárias à adoção e aplicação de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, considerando a Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de Junho de 1989, relativa aos povos indígenas em países independentes que a Declaração Universal dos Direitos Colectivos dos Povos, realizada em Maio de 1990 em Barcelona, declara que todos os povos têm direito a exprimir e a desenvolver a sua cultura, a sua língua e as suas normas de organização e, para o fazerem, a dotarem-se de estruturas políticas, educacionais, de comunicação e de administração pública próprias, em quadros políticos diferentes. Considerando, também a Declaração Final da Assembleia Geral da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas, aprovada em Pécs (Hungria) em 16 de Agosto de 1991, recomenda-se, também que os direitos linguísticos sejam consagrados direitos fundamentais.

Neste contexto, Nascimento (2009, p. 25) pontua:

Como princípio ético, qualquer política de línguas deverá trabalhar a unidade e a diversidade. Não se trata de pólos de contradição, mas de eixos de transição. A unidade é uma razão do Estado e a diversidade ou variedade é a matéria linguística própria da comunidade, pois reflete a língua em uso, ou seja, as linguagens verbais, por meio das quais os indivíduos se comunicam. A unidade é resguardada pelo padrão oficializado em um modelo de gramática, e a variedade se faz representar nas diversas gramáticas práticas e pragmáticas de um Estado linguístico.

Quadros e Karnopp (2004) ainda explicam que a linguística parte de pressupostos básicos que determinam as investigações. Sendo um dos mais importantes é de que a linguagem é restringida por determinados princípios, ou seja, “regras” que fazem parte do conhecimento humano das línguas (falada ou sinalizada), da formação de palavras, da construção das sentenças e da construção dos textos. A partir deste pressuposto da universalidade de tais princípios, as investigações linguísticas objetivam estudar os aspectos específicos de cada língua, os quais revelam as características da linguagem humana. A exemplo, o inglês, o português, a Língua de Sinais Americana, a Língua Brasileira de Sinais e outras. Embora, apresentem diferenças entre as línguas, às estruturas são comuns, que por sua vez interessam às investigações linguísticas, na medida em que é a ciência que objetiva por explicar a natureza da linguagem humana.

A partir dessas concepções, entendemos que os seres humanos estabelecem relações do mais simples ao mais complexo com o outro, por meio de gestos, olhares e contato, seja por meio de sons. Tudo isso caracteriza a linguagem humana. Observa-se que a “linguagem”

é um termo usado pelas pessoas com referência à linguagem em geral, ou seja, em uma variedade de sentidos para denominar sistemas de comunicação: linguagem musical, linguagem corporal, linguagem entre animais etc.

No que concerne à definição do termo língua, Quadros e Karnopp (2004) encontraram uma série de definições de língua que apontam para sua diferenciação em relação ao termo linguagem. Estas fornecem subsídios para a indicação de propriedades consideradas pela linguística essenciais às línguas naturais, sendo que uma delas é dada por Saussure, que afirma;

Língua não se confunde com a linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.24).

Portanto, entende-se, como língua natural,

uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, transmitida de geração a geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo. Ora, qualquer língua pode ser considerada natural independentemente da modalidade que utilize. (SÁ, 2006, p. 134).

Assim, a língua natural é tratada enquanto sistema linguístico altamente desenvolvido, apresentando as características citadas por Quadros e Karnopp (2004, p. 25-28) de: flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade, produtividade, dupla articulação, padrão de organização dos elementos, e dependência estrutural. Logo, conclui-se que tais características são específicas da faculdade da linguagem humana.

1.1 Língua de Sinais como Língua Natural

A Língua de Sinais é uma língua natural, criada pelas comunidades surdas. Segundo Skliar (1998, p.26) “Todas as crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais, desde que participem das interações quotidianas com a comunidade surda como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural”. Skliar, esclarece que língua “natural” não se refere a uma espontaneidade biológica, mas como língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários que transmite de geração em geração e que muda com o passar do tempo tanto estruturalmente como funcionalmente. (IDEM, p.27).

As Línguas de Sinais são diferentes em cada comunidade, com características das línguas orais, com estruturas gramaticais próprias que as distingue dos demais sistemas de

comunicação. Para Quadros e Karnopp (2004, p. 30) “As línguas de sinais são, portanto consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.⁷

Para o reconhecimento das Línguas de Sinais como línguas naturais, Ramos (2013, p. 8) destaca o conceito “natural” em oposição a “código e linguagem”, e a avaliação apresenta as semelhanças existentes entre as mesmas e as línguas orais. Sendo que uma dessas semelhanças, na linha saussuriana, é a “existência de unidades mínimas formadoras de unidades complexas, pode ser observada em todas as Línguas de Sinais espalhadas pelo mundo, possuidoras dos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático”. As línguas de sinais apresentam “registros diversos (por categoria profissional, status social, idade, nível escolar etc.), além de dialetos regionais, também referendam as semelhanças com as línguas orais”. (IDEM, p. 8).

Estudos aprofundados sobre a Língua de Sinais iniciaram a partir da década de 1950 com o estudioso da linguística, o americano William Stokoe, o qual percebeu e provou que a Língua de Sinais,

[...] satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições [...] Stokoe convenceu-se de que os sinais *não* eram figuras, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura interna complexa. Foi então, o primeiro a buscar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los, procurar as partes constituintes. Desde o começo ele tentou demonstrar que cada sinal possuía pelo menos três partes independentes –

⁷ Sobre a surdez, temos duas abordagens, segundo explica Skliar, a clínico terapêutica e a sócio-antropológica. A visão sócioantropológica descreve a surdez em termos contrários às noções de patologia e de deficiência (1998, p.10). Durante o século passado construiu-se o imaginário de que o surdo era um deficiente que necessitava falar. Segundo Casarin (1996, p.2) “Nesse discurso, déficit, doença, patologia, anomalia, implicam apenas a possibilidade de seqüência diagnóstico tratamento-cura, características da abordagem médica” [...]. Tal concepção influenciou outras áreas do conhecimento, inclusive na educação sobre a forma de perceber o surdo. Cesarian, ainda explica que a partir daí foram assimilando o imaginário de que a surdez era uma doença e que o surdo, por não falar, era um deficiente que precisava ser curado, construindo entre as áreas de tratamento um modelo terapêutico para o deficiente auditivo. Após as influências da medicina na educação dos surdos, o modelo clínico-terapêutico passa a impor propostas educativas do oralismo, dando continuidade agora na área educacional, ao tratamento do deficiente o mais cedo possível, na escola, a fim que ele se enquadre ao modelo normal, modelo ouvinte. Logo, as escolas, apresentavam como instituições de reeducação da fala, desenvolvendo atividades pedagógicas que tinham como objetivo o treinamento e exercícios com fins a trazer o surdo o mais possível do “normal”. Perde-se, assim muito tempo no processo de ensino aprendizagem do sujeito surdo, levando a um fracasso escolar. Surge, então a nova concepção nomeada como sócio-antropológica de surdez, totalmente oposta à anterior. Essa concepção parte das capacidades do sujeito, quando considera a língua de sinais como melhor garantia para o desenvolvimento normal do surdo. Esta nova concepção traz a valorização da língua de sinais e, como consequência, o reconhecimento das especificidades culturais das comunidades surdas. Estudos feitos por linguísticas, observaram o desempenho escolar de pessoas surdas que se comunicam desde a infância por meio da Língua de Sinais e que demonstraram ganhos significativos em diversas áreas do desenvolvimento humano. Deixando, claro a necessidade do uso da Língua de Sinais, como língua natural da pessoa surda. (1996, p. 3).

localização, configuração das mãos e movimento executado (análoga aos fonemas da fala) – e que cada parte apresentava um número limitado de combinações [...]. (SACKS, 1998, p. 88-89).

Segundo Ramos (2013, p. 9), em 1988, o venezuelano Sánchez fez pesquisas sobre as línguas de sinais e os resultados apresentou ao educador francês Jean Foucambert. No debate sobre suas pesquisas, “surgiu à proposta de um tipo de educação que privilegiasse a língua natural da comunidade surda - a Língua de Sinais Venezuelana, e a escrita da língua da comunidade oral o Espanhol”. Um dos primeiros princípios que lançou a base para a que a língua de sinais fosse reconhecida como língua natural foi descrita por Foucambert (RAMOS, 2013, p. 10).

Não só os surdos, mas toda e qualquer criança pode aprender a língua escrita sem basear-se na oral, porque são independentes. Em segundo lugar, chegou-se à afirmação de que a língua de sinais é uma língua natural e que os surdos são uma comunidade linguística minoritária, com direito a desenvolver sua cultura própria dentro da cultura majoritária. O fato de a Língua de Sinais cumprir uma série de requisitos que todas as línguas naturais possuem - espanhol, português, alemão, inglês, polonês..., a criatividade é um deles -, pode-se sempre dizer alguma coisa nova. Outro requisito é a combinação de partículas não significativas que, usadas de certa maneira, criam significação. [...]. Com 30, 40 configurações da mão, podem-se transmitir milhares de sinais significativos, como os fonemas da língua oral. A língua de sinais, que, como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em regiões dos países, possui além do mais uma gramática toda própria, organizada e complexa, e nos permite transmitir qualquer coisa [...]. Com ela pode-se transmitir, criar e recriar o que se quiser: poesia, romance, filosofia... E pode-se até formular, idéias com duplo sentido, ou mentir, que é outra característica das línguas naturais.

Por meio das pesquisas e estudos, diversos países passaram a se dedicar no campo da linguística da Língua de Sinais é que criou-se a possibilidade do povo surdo lutar pelo seu reconhecimento enquanto língua, na medida em que pode contar com estudos que provam cientificamente de que as Línguas de Sinais são de fato línguas e não um conjunto de mímica.

1.2 Língua Brasileira de Sinais

O ser humano se expressa através da língua e a partir dela estabelece sua cultura, valores e padrões sociais. Para os surdos brasileiros, a Libras estabelece essas condições, pois considera a modalidade visual-espacial e associa características sociolinguísticas, as funções pragmáticas e discursivas semelhantes às línguas orais, porém, a Língua de Sinais por muito tempo não foi percebida enquanto estrutura linguística.

A LIBRAS, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual uma vez que faz uso para a comunicação de movimentos gestuais e expressões faciais percebidos pela visão. Neste sentido, a Revista Feneis Ramos (2002 apud RAMOS, 2013, p. 7-8), “a Língua Portuguesa é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos”. Suas diferenças estão na utilização de canais diferentes e nas estruturas gramaticais de cada língua.

Para Campello (2009), historicamente os primeiros estudos da Língua de Sinais apareceram no século XIV, exatamente nos anos de 1644 pelo inglês Bulwer J. B. com o livro de Língua de Sinais Inglesa *Chirologia*⁸: on the natural language of the hand com os estudos destacando as figuras das mãos e seus significados. Menciona, também, que era recompensa de natureza que os surdos devam se comunicar através dos gestos e acreditava firmemente na “necessidade que opera a Natureza dos homens que nascem Surdos-Mudos, que podem discutir, mostrar, sinalizar retoricamente por sinais”. (p. 13).

Em 1960, W. C. Stokoe, pesquisador inglês da Gallaudet University fez uma pesquisa entre as gramáticas utilizadas pelos surdos em sala de aula e fora dela e os resultados foram publicados no artigo *Sign Language Structure: na outline of the visual communication system of the American Deaf*, na revista *Studies in Linguistics, Occasional Papers 8*. (CAMPELLO, 2009). E é a partir destes estudos que Stokoe afirma que a Língua de Sinais é língua.

Stokoe (1960), “percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de setenças”. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior [...]. Comprovou, inicialmente, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações [...] (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 30-31).

Os estudos do linguísta representou o primeiro passo para outras pesquisas em relação a Língua de Sinais. Em diversos países pesquisas foram realizadas. O Brasil, foi um deles.

No Brasil no final dos anos de 1970, a proposta da educação bilíngue reconhece a Libras como língua natural, portanto, deve ser ensinada como primeira língua desde o início da escolarização da criança surda e a comunidade surda reconhece o português como a língua oficial do Brasil e deve ser ensinada como segunda língua na forma oral ou escrita. (SLOMSKI, 2010).

⁸ Bulwer (1644) em seu livro esclarece que a *chirologia* é um dicionário de gestos manuais e *quirema* é um manual para o uso efetivo do gesto de falar em público.

Segundo Quadros (2009, p.144), no entanto, a Língua de Sinais começou a ser investigada efetivamente nas décadas de 80 e 90 por Ferreira Brito (1986, 1995); Felipe (1992, 1993) Quadros (1995, 1999) e a aquisição da Língua Brasileira de Sinais nos anos 90 (Karnopp, (1994, 1999; Quadros, (1995, 1997).

Na década de 1980 a 1990, tem-se um panorama mundial para a abordagem bilíngue na educação de surdos. Slomski (2010, p. 61) destaca que em 1994, Lucinda Ferreira Brito passa a utilizar a abreviação de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) criada pela comunidade surda. Consequentemente, pesquisas, estudos e lutas da comunidade surda contribuíram para a instauração de uma política linguística da Língua Brasileira de Sinais. A que reconhece o estatuto linguístico legal por meio da Lei 10.436 de 24/04/2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão e por ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma e comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [...].(BRASIL, 2007, p. 2).

A Língua de Sinais, como já mencionado, é uma língua natural composta por de todos os componentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo os requisitos científicos para ser considerado um sistema linguístico.

Conforme Felipe e Monteiro (2004, p.23) as Línguas de Sinais são compostas por signos linguísticos denominados ‘sinais’, encontrados nos seguintes parâmetros: Configuração das Mãos, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação, Expressão Facial e/ou Corporal. Estes parâmetros são requisitos necessários para que sejam constituídos os sinais.

Portanto, a Língua de Sinais é considerada como língua natural do sujeito surdo, como sua primeira língua-L1. Já a língua majoritária de um país, no caso do Brasil, é a Língua Portuguesa como L2. Partindo do pressuposto que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo, a aquisição da primeira língua pelas crianças surdas deve se dar de forma natural no contato com surdos sinalizados pertencentes à comunidade surda. A Língua Portuguesa, por sua vez, é aprendida de forma sistemática, ou seja, precisa ser ensinada por meio de técnicas específicas de ensino de segunda língua.

A partir desta compreensão, as crianças surdas precisam ter a oportunidade do contato com seus pares. Crianças surdas que não têm um convívio com surdos, por terem nascido dentro de famílias ouvintes que usam a língua oral, precisam que os pais, familiares

oportunizem a elas o mundo essencialmente visual-espacial para conhecer a Língua de Sinais. Sobre a questão Quadros (2005, p.30) afirma:

As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidade que se entrecruzam [...]. Assim, as crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo. Estes sinalizantes são pessoas que, normalmente, não fazem parte do círculo de pessoas que a criança usualmente teria contato. Os pais terão que conhecer comunidade surda que usa esta língua.

Nesta perspectiva, Souza (*apud* QUADROS, 2005) menciona que se no início do seu desenvolvimento a criança surda tiver a chance de contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais com adultos surdos, colegas surdos, e conversarem “sinalizando”, a dimensão do seu processo educacional será outra. A aquisição da língua será transferida para o espaço escolar. “O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo.” (*ibid.*, p.33).

Por isso, é de importância fundamental a criança surda esteja em contato linguístico com a língua de sinais o mais cedo possível, seja com a comunidade surda ou com seus pais ouvintes que adquiriram a Língua de Sinais como L2. Estes fatores irão influenciar a criança estabelecer a sua identidade e cultura surda naturalmente. Neste sentido, Fantinel (1999, p.2) menciona que “o uso da Língua de Sinais é uma condição fundamental na construção da identidade dessas pessoas, pois é o fator que os aproxima e reúne em grupos, permitindo-lhes expressarem-se construindo significados para a vida”.

A Língua de Sinais, portanto é um aspecto fundamental da cultura surda. Para tanto, Strobel (2008, p.44) ainda enfatiza que, para que o sujeito surdo possa ter acesso às informações e conhecimentos, além de construir sua identidade, é fundamental criar uma ligação com o povo surdo que usa a sua língua em comum, pois a Língua de Sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo: uma particularidade da cultura surda, uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos. E somente a partir do uso desta língua que a criança conseguirá seu pleno desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional e cultural; proporcionando, assim, a aquisição do conhecimento universal.

Desta forma, ao refletirmos sobre a pessoa surda, na construção de sua identidade e cultura surda, entende-se que o contato linguístico é essencial. Logo, o que dizer das pessoas

surdas que vivem isoladas de comunidades surdas que não tem esse contato com Língua de Sinais? Sobre esta realidade Strobel esclarece que:

No entanto incluem também os gestos denominados “sinais emergentes” ou “sinais caseiros” dos sujeitos surdos de zonas rurais ou sujeitos isolados de comunidades surdas que procuram entender o mundo através dos experimentos visuais e que procuram comunicar apontando e criando sinais [...]. (*ibidem*, p.44).

Ainda sobre a questão, Vilhalva (2012, p. 30) ressalta que: “[...] Os sinais emergentes, também conhecidos como sinais caseiros, são essenciais, quando vistos como comunicação natural usada em um espaço familiar ou social [...]”. Nesse caso, podemos referir ao índio surdo, que vive isolado do contato com a comunidade surda. Este surdo também se identifica com o povo surdo, apesar de não ter contato e de não pertencer às mesmas comunidades surdas, na medida em que, de acordo com Strobel (2008), eles compartilham as mesmas peculiaridades, ou seja, constroem sua formação de mundo através de artefato cultural visual.

1.3 Línguas de Sinais Indígenas pesquisadas no Brasil

Os registros da existência de índios surdos segundo Vilhalva (2008) apontam para o Estatuto do Índio - Lei nº. 6.001, de 19/12/1973, que norteou as relações do Estado brasileiro com as populações indígenas até a promulgação da Constituição de 1988, em seu Parágrafo único do Art. 1º assegura:

Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Neste sentido, no Brasil a língua oficial é a Língua Portuguesa. Fossile (2013, p. 4) afirma que “o país conta, atualmente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com aproximadamente 210 línguas, sendo 190 delas indígenas”. Essas línguas indígenas são consideradas como línguas minoritárias, sem importância em relação ao português. No entanto, algumas possuem mais prestígio em relação às outras.

Em relação ao conhecimento da língua e da diversidade na dinâmica sócio-cultural das populações indígenas deveria haver prioridades para estudos no campo linguístico para acadêmicos e pesquisadores índios. De fato, o conhecimento das línguas faladas e no contexto, tem-se essa diversidade para índios surdos deveria ser compartilhada com a

sociedade indígena, de forma que esta possam participar ativamente na elaboração de políticas e programas que respondam às suas necessidades seus direitos, considerando-se em particular suas culturas e línguas.

Segundo Vilhalva (2008) pesquisas no campo da linguística e de políticas linguísticas avançaram consideravelmente no Brasil. Tendo, porém ainda uma grande necessidade de maiores pesquisas, principalmente, referente a diferentes Línguas de Sinais pertencentes a diferentes comunidades como as dos povos indígenas. Neste sentido a autora argumenta:

A Língua de Sinais Indígenas, praticadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país, traz consigo características culturais e linguísticas variadas. ‘Infelizmente, raramente são registradas, como são registradas outras línguas brasileiras de diferentes comunidades com suas especificidades culturais e étnicas.’ (VILHALVA, 2008, p. 29).

Sobre a questão Nonaka coloca que:

desde 1960, quando se iniciaram os estudos linguísticos e antropológicos em referência às Línguas de Sinais, a maior parte das investigações tem incidido sobre as Línguas de Sinais nacionais ou padrão, usadas pelos surdos de diferentes países, com escassa atenção às Línguas de Sinais usadas pelos indígenas em sua comunicação original. (apud VILHALVA, 2012, p. 30).

Por isso, Vilhalva defende a comunicação dos índios surdos como objeto de estudo da linguística, afirmando que:

[...] Sabemos também que a Libras está presente nas terras indígenas apontando que a influência acontecerá. Sendo assim, consideramos quanto o léxico das línguas está no processo de mudanças através do neologismo espontâneo ou o empréstimo linguístico de outras línguas. (*ibid.*, p.37).

Observa-se que os estudos sobre a Libras nas terras indígenas começaram na década de 1980, com pesquisas da brasileira Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais. Segundo, Slomski (2010) Lucinda Ferreira Brito iniciou sua pesquisa através de um padrão internacional de abreviação das Línguas de Sinais adotando a sigla LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros para diferenciá-la da LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileiros que eram a utilizada pelos índios do Estado do Maranhão.

Diante do panorama exposto, se faz necessário no campo da linguística dos estudos surdos, pesquisas sobre a Língua de Sinais, usadas pelos índios surdos nas diferentes comunidades indígenas para que seja reconhecida e registrada. Infelizmente, somente uma

língua indígena é oficialmente reconhecida no Brasil, a Língua de Sinais Indígena da comunidade Urubu-Kaapor, devido ao alto índice de surdos.

1.3.1 Língua de Sinais Urubu-Kaapor

Os resultados do Censo 2010 (IBGE, 2013) apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Embora haja a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados quanto aos números totais de língua e etnia.

Dentro desse universo, a única Língua de Sinais indígena reconhecida, conforme referido anteriormente, é a utilizada pela etnia indígena brasileira dos Urubu-Kaapor⁹, chamados também por urubus-kaapores. Os estudos sobre essa Língua de Sinais apontam para o início da década de 1950.

De acordo com Ribeiro (1996 *apud* FASSILE, 2013, p. 2).

Em 1950 foi descoberto no Brasil um grupo indígena, através de pesquisas antropológicas, os Urubu-Kaapor na floresta Amazônica (Maranhão), que falava uma variação da língua de sinais. Somente a partir da década de 1980 estudos linguísticos relacionados à Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) foram aprofundados (sobre a LSKB cf. KAKUMASU, J.; KAKUMASU, K., 1977).

Segundo Brito (1993 *apud* FASSILE, 2013, p. 2), J. Kakumasu defendeu que “[...] a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor [...] [se constituía como] um veículo de comunicação intratribal e não como meio de transação comercial”. Neste sentido, resgata-se que:

No Brasil, Lucinda Brito inicia seus importantes estudos linguísticos em 1982 sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira, após um mês de convivência com os mesmos, documentando em filme sua experiência. A ideia para a pesquisa adveio da leitura de um artigo publicado no livro de Umiker-Sebeok (1978), de autoria de J. Kakumasu, *Urubu Sign Language*. No estudo, a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor se diferenciaria da PSL por constituir um veículo de comunicação intratribal e não como meio de transação comercial. Lucinda Brito, porém, constatou que a mesma se tratava de uma legítima Língua de Sinais dos surdos, pelos mesmos criados.

O interessante de se observar, no caso dos Urubu-Kaapor, é que os ouvintes da aldeia falam a Língua de Sinais e a língua oral, evidentemente, enquanto que os surdos se restringem à Língua de Sinais. Assim, os ouvintes da aldeia se tornam bilíngues, enquanto os surdos se mantêm monolíngues (RAMOS, 2011, p. 6).

⁹ Disponível em: <<http://www.libras.com.br/urubu-kaapor>>. Acesso em: 19/11/2013.

A Língua Kaapor é uma língua da família Tupi-Guarani, não falada por outra tribo ou povo, exceto como segunda língua. Possuem uma língua de sinais própria (a Língua Brasileira de Sinais Kaapor), usada tanto pela comunidade surda do povo, como também por seus membros não surdos na comunicação com os surdos.

[...] os Kaapor são linguisticamente 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.¹⁰

O interessante é que a comunidade indígena desenvolveu uma forma própria de comunicação por sinais que começou a ser estudada na década de 1960, pelo pesquisador canadense James Kakumasu em (1968) e em seguida pela linguista brasileira Linguista Lucinda Ferreira Brito “[...] A Língua de Sinais Brasileira para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), utilizados pelos índios Urubu-Kaapor no Estado do Maranhão.” (GOLDFELD, 1997, p. 30). A pesquisadora registrou a existência da Língua de Sinais Kaapor em sua pesquisa sobre termos básicos para cores em Língua de Sinais.

1.3.2 Língua de Sinais Emergentes

Vilhalva (2012) se preocupou sobre a situação linguística dos índios surdos, trazendo grandes contribuições científicas na área da linguística, referente às Línguas de Sinais Indígenas. Sua pesquisa iniciou em 1991 com índios surdos na comunidade indígena de São Marcos.

O estudo dos sinais emergentes que se deseja apresentar objetiva não apenas recuperar os registros sobre as línguas padrão, mas, também e, sobretudo, procurar realizar um levantamento de como se apresenta atualmente o uso desses sinais emergentes e até mesmo, da história da produção desses sinais, para que se possa fazer o registro científico sobre a situação linguística dos índios surdos dentro das escolas indígenas [...]. (VILHALVA, 2012, p.11a).

Souza e Segala (2009, p.28) abordam que a maior parte das línguas nasceu do contato entre duas ou mais línguas ou de uma língua e sistemas de sinais caseiros (Língua de Sinais Primária). Observa-se que “sinais caseiros ou Língua de Sinais Primários correspondentes aos gestos ou construção simbólica inventadas no âmbito familiar; é comum

¹⁰Disponível em:<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaapor>>. Acesso em 19/11/2013.

a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança surda”.

Sobre a origem dos sinais emergentes Vilhalva explica que:

[...] os sinais emergentes foram criados devido a uma necessidade de comunicação, passando por sinais indicativos, icônicos e arbitrários. A maneira como cada sinal surge levam tempo para se entender, principalmente quando os sinais são criados conforme o neologismo¹¹. Esses novos sinais passam a fazer parte da comunicação para depois designar algo consistentemente, como acontece também às línguas orais-auditivas. (2012, p.137-138).

Desta forma, a autora em sua pesquisa argumenta que os sinais emergentes considerados em seu estudo como Língua de Sinais, constituem como o meio de comunicação primária dos índios surdos das comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul. Partindo deste achado, Rousseau já mencionava em seus estudos “Ensaio sobre a origem das línguas” que:

O uso e a necessidade ensinam a cada um a língua de seu país; mas o que é que faz com que essa língua seja a de seu próprio país e não a de um outro? [...] No momento em que um homem foi reconhecido por um outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e os próprios pensamentos fez com que procurasse os meios de fazê-lo (2008, p. 97).

Assim, o primeiro contato do ser humano é com o outro da mesma espécie. No caso da mãe com seu filho. Conforme Sacks (1998, p. 7) comenta que:

[...] a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe e filho e a língua é adquirida, emerge, entre eles dois. Sendo assim, Os sinais emergentes também são fruto da linguagem num processo visual, usados pelos surdos indígenas e seus familiares ouvintes na interação com o meio. (VILHALVA, 2012, p. 137).

Vilhalva (2012), então, percebeu a predominância dos gestos caseiros criados pelos próprios surdos, para interagirem com suas famílias e com as pessoas que os rodeiam. Ou seja, a criança surda que nasce na família de ouvinte começa a criar a partir de um meio de comunicação visual usando todas as formas naturais possíveis, desde o apontamento até os gestos naturais. O uso que destes sinais criados pelas necessidades do ambiente familiar, com o passar do tempo vão se convencionando a forma de interação dialógica, passando a transformar-se em um meio de comunicação essencial, resultando, assim no processo

¹¹São palavras criadas para designar novas situações, novos conceitos, fatos, objetos etc., sendo que um neologismo só é sentido como tal durante algum tempo, pois, passados anos ou séculos, deixa de ter sentido como tal, porque a realidade que ele designa já não é nova.

evolutivo dos sinais familiares para os sinais emergentes para transição para a Língua de Sinais, ou seja, arbitrária convencional. Esse processo se dá por meio do processo cognitivo, fundamentada na teoria de Cuxac.

Construção do dizer a partir do processo criativo de performance gestual. Iconizando da experiência perceptivo-prática; Rotinas de Transferência–passagem da ilustração específica para a categorização genérica. Sinais estabelecidos num grupo reduzido; categorias e generalizações dos sinais gestuais. Nasce uma língua de Sinais, com todas as propriedades de uma língua. (apud VILHALVA, 2012, p.138)

Vilhalva (2012) ainda destaca que se observarmos a Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002 vamos verificar que em seu artigo primeiro “ficam reconhecidos como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras – e outros recursos de expressão a ela associados”. Nesses ‘outros recursos’ podem figurar, segundo compreensão da mesma, os sinais emergentes, produzidos nas comunidades indígenas. Se a Língua Brasileira de Sinais uma forma de comunicação e expressão cujo canal de produção e recepção é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil, conforme está na lei, é compreensivo dizer que nada fala sobre um padrão de sinalização (p.34).

Conclui-se que, conforme pesquisa da autora citada, os estudos dos sinais emergentes mostraram que este é o ponto inicial das novas Línguas de Sinais que segundo a mesma, merecem ser aprofundadas.

1.3.2.1 Realidade do contexto educacional escolar do indígena surdo

Vilhalva (2012) destaca que o indivíduo surdo só terá um sistema gestual linguístico organizado no contato do agrupamento comunitário, especificamente da comunidade surda com o contato com a Língua de Sinais. E isso muitas vezes acontece em geral somente no âmbito escolar bilíngue, onde há outros surdos, intérpretes e professores ouvintes que fazem uso da Língua de Sinais. Por isso é essencial uma escola que respeite a diversidade linguística, como no caso desta comunidade. Desta forma se faz necessário presença na escola de intérpretes vindo das cidades mais próximas das terras indígenas, de modo que:

[...] o Professor ministra as aulas em Português e tem disciplina em Guarani. Observamos que, pelo fato de os professores da pedagogia diferenciada indígena realizarem sua formação em universidades locais, onde o assunto em torno da surdez e da Libras são discutidos, estes profissionais têm uma formação que respeita não só a cultura e a língua indígena, mas também a cultura e a Língua de Sinais; características que estão presentes nas escolas indígenas bilíngues, em que a língua de instrução é o Guarani-Português.(VILHALVA, 2012, p. 11b).

Porém o que não é o caso da escola Araporã mencionada por Vilhalva (2012) que teve preferência do intérprete indígena para a preservação da cultura, língua e saber. Foi observado na pesquisa que os indígenas surdos com vinte anos de idade em diante demonstram segurança ao sinalizar com o pesquisador surdo usando seus sinais emergentes de forma natural. Os mais novos de escolas indígenas, mas da mesma comunidade indígena, não demonstraram o uso de sinais emergentes e sim apresentaram diretamente sua comunicação em Libras. Entretanto, os resultados apontam que não há como dizer se o atendimento educacional para o índio surdo está acontecendo em todas as comunidades indígenas, “pois interfere numa questão de respeitar o que diz o próprio plano de educação sobre uma visão amplamente ligada à língua, cultura e diversidade nas escolas e terras indígenas.” (*ibid.*, p.36).

Nesta ótica, se realmente as políticas linguísticas fossem mais enfáticas em suas propostas de realizar a planificação linguística, incluindo a criação de escolas bilíngues e de legislações específicas para as questões referentes às línguas, o indivíduo indígena surdo poderia ter seus direitos linguísticos assegurados.

Neste sentido resgata-se o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) , o qual menciona que:

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestações através do uso de uma *língua*. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, construindo assim um quadro de bilinguismo simbólico importante. [grifo nosso].

Ou seja, assim como para o surdo urbano brasileiro é reconhecida legalmente sua língua natural - Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua -L2, para o indígena surdo deveria ser assegurado o mesmo direito para aprender esta forma de comunicação – Língua de Sinais como primeira língua e como segunda língua a Língua de sua etnia na modalidade

escrita. Sendo, portanto bilíngue, ou ainda trilíngue com aquisição da Língua Portuguesa, também na modalidade escrita.

Nesta perspectiva, observa-se que Sá (2011, p.33) afirma que tanto indígenas como surdos têm uma língua própria e uma cultura diferenciada. Então, porque não ser reconhecida legalmente a Língua de Sinais utilizada pelos índios surdos e a Língua de sua comunidade? Como bem percebido por Vilhalva há a carência de pesquisas voltadas para o registro de língua de sinais entre os índios surdos brasileiros o que certamente constitui-se em um dos fatores que favorecem a existência desta lacuna na legislação. E que tal fato deveria ser um despertar para pesquisadores da linguística sejam ouvintes ou surdos.

2 A HISTÓRIA DO POVO INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ, CULTURA E LÍNGUA

Os povos indígenas, durante muito tempo, foram considerados como povos sem história e sem uma língua própria. Porém, com as muitas lutas étnicas, com estudos antropológicos e com as abordagens historiográficas, iniciou-se uma valorização da sociedade indígena, passando, assim o povo indígena a ser perspectivado nas suas singularidades históricas, culturais e linguísticas.

Vale ressaltar que quando se refere a “línguas”, sabe-se que não há apenas uma língua indígena. Existem muitos povos ou etnias indígenas distintas. As línguas indígenas no Brasil se agrupam em famílias linguísticas, ou seja, famílias que têm semelhanças entre si e que são agrupadas, por sua vez, em troncos linguísticos, assim, como as línguas isoladas¹², ou seja, línguas que não parecem ter parentesco com nenhuma das famílias linguísticas conhecidas.

Segundo Rodrigues (2002), as famílias indígenas estão agrupadas em: Tronco Linguístico Tupi: família Tupi-Guarani (Akwáwa, Amanayé, Anambé, Apiaká, Araweté, Asurini, Avá, Guajá, Guarani, Kamayurá, Kayabi, Suryí, Kaiwá); família Munduruku (Kuruáya, Mundurukú); Família Tupari (Makuráp, Tupari, Wayoró); Família Arikém (Karitiána); Família Juruna (Juruna); Família Mondé (Aruá, Cinta-Larga, Gavião Mekém, Mondé, Suruí, Zoró); Família Ramaráma (Arára, Itoqapuk); Outras Línguas (Aweti, Puruborá, Sateré-Mawé), entre outros troncos linguísticos como Macro-Jê e sua diversidade de famílias existentes, entre elas as línguas isoladas.

Um desses povos indígenas foi o da etnia Sateré-Mawé. Estes sofreram muitas influências em seu modo de vida advinda do contato com grupos não indígenas, que implicou no processo de perda de muitos dos seus aspectos culturais. A história relata que o contato se deu pela chegada dos colonizadores e posteriormente das missões religiosas. E na atualidade por ocupantes de terras como fazendeiros, madeireiros emigrantes de outros Estados. Foram perdas irreparáveis, todavia, como elo de resistência procuraram sustentar, em sua estrutura original, sua língua.

¹² Segundo Rodrigues (2002, p.93) línguas isoladas, refere-se as línguas isoladas linguisticamente, ou seja línguas que não revelam parentesco genético com nenhuma outra. Não pertencem a nenhuma família (ou tronco), isto é constituem famílias de um só membro.

2.1 Breve Relato Histórico

A história do povo indígena Sateré-Mawé tem sido foco de estudos dos diversos segmentos de pesquisas, como as realizadas por antropólogos, historiadores, religiosos e cientistas da linguagem. Estes relatam a origem, a língua e a cultura desse povo.

Uggé (1993, p. 5) informa que “Os Maués descendentes das tribos indígenas denominadas no passado pelo nome de ANDIRÁ e MARAGUÁ que faz parte da área cultural Tapajós-Madeira entre a divisa dos atuais Estados do Pará e Amazonas.” O autor, ainda menciona que cronistas, exploradores, missionários, antropólogos naturalistas do passado identificaram os Maués também com outros nomes (Maooz, Mabué, Jaquezes, Manguases, Mahués, Mauris, Mawé, Maragua e Maraguazes).

A origem do nome Sateré-Mawé advem dos termos *Sateré* (lagarta vermelha) que é o nome do clã dos antigos chefes e *Mawé* (papagaio inteligente, guerreiro e curioso) que é o nome mais comum de um dos grupos tribais que conseguiram sobreviver à extinção das numerosas tribos indígenas da ilha Tupinambarana do Médio Amazonas. (IDEM). Cerqua¹³ faz referência à primeira notícia sobre o povo Sateré-Mawé. “É por volta de 1669, quando o Pe. Betendorf, duas vezes superior provincial dos jesuítas, lembra a “vila dos Maguases”, grafia antiga de Maués [...]. (1980, p. 209).” ou seja, Maués foi residência missionária, mas não permanente dos padres, pois os mesmos residiam mais em Tupinambarana (rio Amazonas) atual Parintins e visitavam Maués temporariamente.

A etnia Sateré-Mawé sofreu muitas mudanças de localidades, devido muitos fatores que contribuíram para o deslocamento desse povo, segundo explica Lorez apud Teixeira (2005, p.21)

Devido às guerras com os Munduruku e Parintintim e ao contato com os portugueses, os Sateré-Mawé perderam grande parte de seu território original. Em 1691, os Mawé surgem na cartografia regional com o nome de *Mabué* (mapa do Padre Samuel Fritz). Missões foram localizadas para os índios *Magué*, denominadas São João (Pinhel) e Santo Inácio (Boim). Posteriormente, em 1835, lutando ao lado dos Munduruku e dos Mura, como também de outras tribos indígenas do rio Negro, os Sateré-Mawé aderiram ao movimento cabano, até que, em 1839, o conflito foi debelado. Devido às epidemias, às lutas e às perseguições aos povos indígenas que combatiam ao lado dos cabanos, enormes áreas da Amazônia foram devastadas, o que provocou deslocamentos desses grupos populacionais de seus territórios ancestrais e de população. Segundo relatos de viajantes, desde o século XVIII o território dos Sateré-Mawé vem sendo, paulatinamente, reduzido. Essa redução se deu a partir das tropas de resgate que penetraram grandes áreas da Amazônia; da implantação de missões jesuítas e carmelitas ao longo dos principais rios

¹³Dom Arcângelo, Bispo Prelado de Parintins de 1980.

amazônicos; da “busca desenfreada” das drogas do sertão; com a exploração da borracha durante o século XIX e início do XX; e, por fim, da “*expansão econômica das cidades de Maués, Barreirinha, Parintins e Itaituba para o interior dos municípios, alocando fazendas, extraindo pau-rosa, abrindo garimpos, dominando a economia indígena através de regatões*”. As cidades de Maués, Parintins e Itaituba, inclusive, foram fundadas sobre restos de malocas dos Sateré-Mawé.

Cerqua (1980, p.265) destaca a localização dessa tribo delimitando que “A tribo está localizada em sua maioria no Alto Andirá e no Marau, afluente do Rio Maués; e sua área de cerca de 639.500 ha, foi demarcada pelo Decreto nº 76.999.” Atualmente, segundo Teixeira (*apud* ALVAREZ, 2009) os Sateré-Mawé hoje são grupos de 8.500 indígenas dos quais 7.502 moram na terra indígena Andirá-Marau, nos municípios de Barreirinha, Maués e Parintins e aproximadamente mil residem em áreas urbanas destes municípios. Sendo que outro grupo vive na terra indígena Coatá-Laranjal, junto ao grupo Munduruku, e no município de Borba.

Uggé (1993) comenta que os Sateré-Mawé sempre tiveram vontade de manter a própria identidade tribal, contudo eram carentes de apoio prático para ajudá-los a enfrentar o perigo do mundo moderno que tentavam “invadi-los”. Ou seja, manipulações externas entre a liderança indígenas dos Sateré-Mawé, o alcoolismo, a dependência, a violência dos “brancos” eram os maiores perigos para este povo Sateré-Mawé.

Porém, o foco de resistência manteve vivo no povo Sateré, aspectos culturais importantes como o ritual da tucandeira. O ritual é um marco na vida dos homens, porque são chamados pela formiga (tucandeira), caso o indígena não atenda o chamado, a formiga o levará a loucura até chegar à morte. A tucandeira é uma divindade muito respeitada pelos Sateré-Mawé. Em determinado momento da história do povo Sateré-Mawé o ritual da tucandeira chegou ao ponto de não ser mais praticado em decorrência da imposição religiosa, mas, após perceberam a grande perda cultural que isso representaria, voltaram a praticá-lo a recuperando como parte de sua cultura.

2.2 Classificação da língua Sateré-Mawé

Segundo Teixeira (2005), a análise da situação linguística do povo Sateré-Mawé baseia-se na concepção defendida por antropólogos e linguistas, que a língua se configura como um importante instrumento da cultura e da identidade de uma população.

A população indígena Sateré-Mawé pertence vários aspectos à família Linguística Tupi. Rodrigues (*apud* ALVAREZ, 2009, p.17) aborda que a língua da tribo Sateré-Mawé é a

única língua de uma família do tronco Tupi. E sua classificação linguística como pertencente ao tronco Tupi foi dada pelo etnógrafo Curt Nimuendajú (1948)

A língua Sateré-Mawé integra o tronco linguístico Tupi. Segundo o etnógrafo Curt Nimuendajú (1948), ela difere do Guarani-Tupinambá. Os pronomes concordam perfeitamente com a língua Curuaya-Munduruku, e a gramática, ao que tudo indica, é tupi. O vocabulário Mawé contém elementos completamente estranhos ao Tupi, mas não pode ser relacionada a nenhuma outra família linguística. Desde o século XVIII, seu repertório incorporou numerosas palavras da língua geral. Os homens atualmente são bilíngues, falando o Sateré-Mawé e o português, mas a maioria das mulheres, apesar de três séculos de contato com os brancos, só fala a língua Sateré-Mawé. (TEIXEIRA, 2005, p.95).

A língua Sateré-Mawé é falada tradicionalmente por quase todas as comunidades há mais de 300 anos, entretanto foi inevitável para os indígenas Sateré-Mawé conhecer os hábitos e a língua portuguesa devido à invasão dos europeus em suas terras no século passado, o que causou a mistura de línguas e conseqüentemente as influências dos padrões culturais não indígenas.

Os Sateré-Mawé foram então forçados a se refugiarem nas zonas urbanas e até mesmo em outros estados. Outro impacto que alterou o modo de falar dos líderes indígenas foi a necessidade de buscar apoio logístico para suas comunidades, principalmente para tratar da saúde de sua população que sofria de doenças como malária, tuberculose, sarampo e outras, por eles desconhecidas, que causaram muitas mortes.

Desta forma, com o passar dos anos, a língua Sateré-Mawé sofreu influências lexicais e fonológicas do Nheengatu na região do Andirá. Pesquisas realizadas, recentemente por Teixeira (2005), delimitam um perfil linguístico que permite conhecer um pouco mais da cultura linguística Sateré-Mawé, sendo esta considerada por meio da distribuição geográfica e etária dos que falam e não falam o idioma Sateré-Mawé. Desta feita, segundo o autor:

O idioma Sateré-Mawé é mais falado na área do Marau que nas demais (Andirá Uaicurapá e Koatá-Laranjal). Tanto na área do Andirá como no Marau, o idioma materno é falado por praticamente todas as comunidades situadas próximo às cabeceira dos rios (Alto Andirá e Alto Marau). Para as áreas mais próximas das cidades, os falantes atingem a quase totalidade dos moradores do Baixo Marau. Já no baixo Andirá, esse número aumenta bastante nas duas comunidades mais próximas de Parintins e Barreirinha, ou seja, Ponta Alegre e Guaranatuba. As áreas de povoamento mais recente (Uaicurapá, Koatá-Laranjal e mais duas no Andirá) têm tendência a apresentar proporções menores de falantes do idioma Sateré-Mawé. (*ibid.*, p.95)

O autor esclarece que moradores em terras indígenas são mais falantes da Língua Sateré-Mawé do que os que moram próximo ou dentro da área urbana. A pesquisa, ainda mostra a necessidade de sensibilizar a comunidade indígena Mawé, sobre a importância da valorização de sua língua, à recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas.

2.2.1 Contexto educacional escolar entre os Sateré-Mawé

O contexto educacional Sateré-Mawé tem como base o reconhecimento constitucional fundamentado na legislação em vigor segundo a qual “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, *línguas*, crenças e tradições [...]”

Por isso, fundamentos gerais da educação escolar indígena baseiam-se na proposta do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) que contempla: 1. Multietnicidade, pluralidade e diversidade; 2. Educação e conhecimentos indígenas; 3. Autodeterminação; 4. Comunidade educativa indígena; 5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Assim,

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve ser assegurado por uma nova política pública a ser construída atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta com os principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas [...]. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (*ibid.*, p24)

Porém, para que de fato seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que somente os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas, mas se faz necessário que se incluam os conteúdos curriculares propriamente indígenas, assim como os modos próprios de transmissão deste saber. Em pesquisa realizada pela revista Amazônia (AMAZONAS, 2000), intitulada como “A silenciosa revolução dos Índios” o povo Sateré-Mawé foi considerada um dos melhores exemplos para se falar em educação indígena. Tal afirmação foi proferida pelo antropólogo Ademir Ramos (professor da Universidade do Estado do Amazonas). Segundo o entrevistado, a Constituição Federal de 1988 mudou a postura em relação aos índios, estabelecendo um processo de educação diferenciada, que

fomenta o orgulho de aprender sua língua também no ambiente escolar, possibilitando relatos como o transcrito abaixo:

Alunos como Dati, 11, da aldeia de Molongotuba, carregam com orgulho a cartilha 'Moweeghap, onde estão registrados escritos – língua Sateré, do tronco tupi e desenhos de situações do cotidiano das aldeias falando de peixes, aves, árvores e animais. A língua o menino aprendeu a falar com os pais e depois, na escola, onde há quatro anos aprendeu a escrevê-la. Além disso, ele tem aprendido, também, a 'língua dos brancos'.

Ainda sobre a importância desta perspectiva educacional, em nota o vice-presidente da organização dos professores indígenas Sateré, Gecinaldo Cabral, comentou sobre a mesma, enfatizando a relevância do processo educacional na vida dos índios da tribo Sateré, que por serem bilíngues, são capazes de expressarem e defenderem o seu povo. Portanto, ao ensinar a língua nativa às crianças, promovem o resgate da cultura, tradição e conhecimentos indígenas. Uma educação diferenciada não resumida na língua majoritária, ou seja, Língua Portuguesa, mas na língua própria das etnias. E desta forma sendo respeitada a diversidade cultural de cada povo.

Nesta perspectiva, Teixeira (2005), em sua pesquisa, descreve que a realidade do contexto educacional escolar do povo Sateré-Mawé, explicando que:

O quadro situacional dos Sateré-Mawé no que concerne à escolarização e à escolaridade, apresenta elementos que devem ser entendidos não só como resultado da aplicação de políticas educacionais, mas também como explicitação de estratégias políticas usadas pelos índios na negociação de visibilidade e reconhecimento no espaço público brasileiro. A busca dos Sateré-Mawé por escola, explicitada na forma de documentos reivindicatórios enviados ao poder público, solicitando recursos para suas escolas, demonstrarem os conhecimentos escolares e a certificação que a escolaridade concede importantes instrumentos de luta, no processo histórico de construção de sua identidade cultural e de desenvolvimento de seus projetos sociais. (*ibid.*, p.103)

O autor também evidencia que a escolarização ainda não está alcançando a totalidade dos Sateré-Mawé, sendo assim:

[...] com idade compreendida entre 7 e 24 anos, nem nas áreas urbanas, onde se verifica o maior percentual de matrículas (83,9%), nem nas terras indígenas (59,6%). Se forem consideradas as pessoas que têm entre 7 e 17 anos de idade, os percentuais sobem bastante, mas ainda demonstram a falta de acesso da população sateré-mawé à escola. A pior situação ocorre na área indígena, onde aproximadamente 13% dos indivíduos dessa faixa etária estão fora da escola. Na área urbana, o percentual dos que estão fora é de 8%. Aparentemente, o elevado percentual de pessoas entre 7 e 17

anos de idade que estão fora da escola em área indígena deveria estar relacionado com a ausência de ensino fundamental de 4ª a 8ª série nas aldeias.

No entanto, isto é apenas uma parte da justificativa, pois de 142 pessoas dessa faixa etária que não frequentam a escola, apenas 32 (22,5%) declararam ter concluído a quarta série do ensino fundamental, ou seja, poderiam estar fora da escola por falta do ensino de 5ª a 8ª série na área indígena. Além disso, 148 crianças, entre 7 e 14 anos de idade, não frequentam a escola, significando que há problemas na oferta de vagas para as crianças sateré-mawé na área indígena. Dessas crianças, mais da metade se concentra em apenas 14 aldeias²², das quais 4, compreendendo as pequenas comunidades de São Luís, Limoal, Tigre a Arumatuba, no Andirá, não têm nenhuma criança estudando. Na aldeia de Tabatinga, no Andirá, apenas uma das cinco crianças moradoras estão estudando, e na de Santo Antônio, também no Andirá, 12 entre 16 crianças de 7 a 14 anos não frequentam a escola. (TEIXEIRA, 2005, p. 104)

Segundo o autor, nas cidades de Maués, Parintins e Barreirinha, a escola frequentada pelos Sateré-Mawé não se define como escola indígena, nem tão pouco como específica ou diferenciada. Talvez seja uma realidade encontrada em todas as escolas indígenas no Amazonas. O que se configura em um problema, na medida em que, segundo Sobrinho (2011), a escola esta definida a partir de um modelo da “escola dos brancos”, que certamente altera, interferindo diretamente nas questões culturais que fazem parte do universo desses povos, gerando assim processo de exclusão. O autor ainda comenta que,

mesmo diante da resolução nº 11/2011, do Conselho Estadual de Educação que traz garantias aos indígenas, independentemente de onde vivam, ao respeito a sua língua, conhecimentos e tradições próprias, nas escolas essa lei passa completamente despercebida. (*ibid.*, p. 209).

Sobre a questão, Teixeira (2005) menciona que nas terras indígenas, onde está em curso a criação da escola indígena com educação escolar específica e diferenciada - as taxas de escolarização deixam evidente que o poder público tem investido somente nas séries iniciais do ensino fundamental, o qual apresenta o percentual de 87,1% de taxa líquida de escolarização, ou seja, não há oferta regular para as séries finais do ensino fundamental, nem de ensino médio. Isso, sem relatar a falta de formação de professores indígenas entre outros fatores conforme Franceschini apresenta:

A necessidade de formação específica e diferenciada de número maior de professores, principalmente para atuar nos segmentos mais adiantados do Ensino Fundamental, a implantação de mais turmas de 6º ao 9º anos e do Ensino Médio na área indígena, construção-reflexão do Projeto Político Pedagógico das escolas Sateré-Mawé, associada a uma prática pedagógica condizente e a construção de material didático próprio são necessidades urgentes do povo Sateré-Mawé. Pois, apesar da legislação vigente dar aos indígenas o direito de escolherem seu modelo educacional e ensinarem sua língua e etnoconhecimentos, na maioria das escolas das

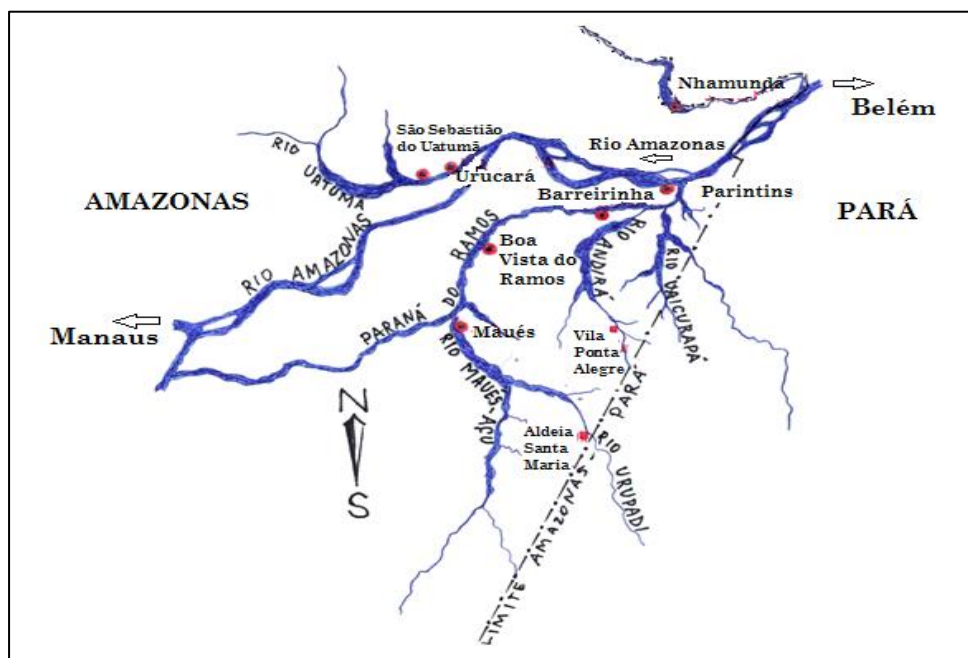
comunidades Sateré-Mawé, o modelo educacional adotado não se diferencia muito do modelo das escolas rurais da região, sendo que a língua e os etnoconhecimentos indígenas não constituem de fato, conhecimentos que fazem parte do programa educacional e que são trabalhados de forma sistemática na escola. (2012, p.5)

Portanto, os resultados apresentados pelo pesquisador comprovam que as ações governamentais para educação escolar indígena estão distantes de cumprir na sua plenitude preceitos constitucionais, o que implica em prejuízo não só na educação escolar indígena, como na própria cultura desse povo.

3 METODOLOGIA IMPLEMENTADA NA PESQUISA

A metodologia utilizada neste trabalho deu início com o estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Realizou-se uma investigação primeiramente sobre os estudos surdos, na perspectiva linguística e cultural, a posteriormente, na literaturas e estudos sobre os índios da etnia Sateré-Mawé, tomando como princípio a origem, os fundamentos e a história do povo e da Língua Sateré-Mawé. Na sequência, a concretização da pesquisa de campo com a investigação do objeto de estudo: o índio surdo e sua situação sociolinguística da etnia Sateré-Mawé.

Figura 1 – Croqui da área e localidade da pesquisa



Fonte: Mapa do Estado do Amazonas, Censo 2010 – IBGE
 Organizado por: Vicente de Paulo Silva de Azevedo.

3.1 Área e localidade da pesquisa

A proposta do processo investigativo para o mapeamento do objeto da pesquisa foi delimitada demarcando a área do campo da pesquisa, a Microrregião de Parintins. A Microrregião de Parintins (AMAZONAS, 2012) é constituída por: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará. Vale ressaltar que não foi coberta pela pesquisa a população Sateré-Mawé residente em Manaus (AM).

3.2 Estratégias gerais para a realização da coleta de dados

Primeiramente, foi feita uma busca de dados pelo IBGE, o qual informou que não havia qualquer registro sobre a população indígena de surdos. Sem resultado satisfatório foi organizado um cronograma de viagens.

A primeira viagem foi para o município de Parintins, onde foi feita uma visita na casa de um índio para possível coleta de dados. Porém, o cacique Sr. Luiz de Oliveira, infelizmente também, comunicou a falta desse dado na comunidade. Portanto, foi exposto a esse líder o objetivo da referida pesquisa, apresentando, assim a importância da comunicação entre os seres humanos, e interação entre os diferentes modos linguísticos de convivência social e educacional.

O cacique, prontamente, mostrou-se aberto a contribuir para que a pesquisa fosse concretizada. Assim sendo, iniciou-se a trajetória do levantamento de índios surdos e sua forma de comunicação como também seu contexto educacional escolar.

Ao retornar a Manaus, buscou-se apoio às instituições representativas com a visita à sede da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, órgão responsável pelas ações indígenas, a qual informou que se fazia necessário uma autorização para dar seguimento à pesquisa. Logo, providenciou-se o documento requerido na Coordenação de Educação Indígena localizada no município de Barreirinha.

Ao chegar à cidade de Barreirinha um novo contato foi estabelecido com o Coordenador indígena, o Sr. Santino Lopes de Oliveira que se mostrou receptivo com o projeto, e se dispôs prontamente a colaborar.

Com a autorização e aprovação das autoridades indígenas e de posse do documento houve o comprometimento de que seguiria as normas estabelecidas que disciplinam o ingresso em terras indígenas pela entidade (ANEXO A). Assim foi possível sistematizar os procedimentos para a coleta de dados.

3.3 Procedimentos da coleta

A coleta de dados foi realizada de acordo com o cronograma estabelecido para esta etapa da pesquisa. O procedimento metodológico usado para a coleta de dados foi fundamentado em método misto por meio de observações, questionamento, participações em reuniões com representantes da liderança indígena local, conversas informais e espontâneas

com famílias e comunidade indígena Sateré-Mawé. Utilizou-se, como instrumento para coleta, caderno de registro de campo, fotos, filmagens, gravações e questionário (ANEXO B).

3.4 Articulação local

O primeiro passo foi estabelecer parcerias com colaboradores, ou seja, lideranças indígenas, professores indígenas, professores da rede pública, intérpretes, órgãos ligados às causas indígenas, alunos da Universidade do Estado Amazonas. As instituições representativas educacionais, também colaboraram, telefonando ou perguntando para outras pessoas sobre a existência de indígenas surdos e locais de suas residências.

A participação das lideranças indígenas, como os professores e colaboradores que apoiaram e permitiram entrar em suas terras para fazer o levantamento foi de extrema importância, pois muito contribuíram nas traduções das palavras indígenas para a Língua Portuguesa.

3.5 Abordagem ao objeto da pesquisa

Em cada viagem às comunidades, primeiramente fazia-se contato com o tuxaua com a finalidade de apresentar o objetivo da pesquisa. Desta forma era explicado para eles a importância da contribuição que o estudo poderia trazer àquela comunidade. Por meio da autorização concedida, obtinha-se a colaboração para a coleta de dados junto ao objeto da pesquisa. Já as abordagens feitas em ambiente familiar também era solicitado o consentimento para a realização da pesquisa. Com permissão concedida, iniciamos as observações e intervenções. Com devida autorização, utilizávamos para registro câmeras fotográficas e, em seguida, registrávamos no caderno de campo da pesquisa (ANEXO C/C-1 e C-2).

4 MAPEAMENTO DOS ÍNDIOS SURDOS DA ETNIA SATERÉ-MAWÉ NA MICRORREGIÃO DE PARINTINS E SUA REALIDADE LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL ESCOLAR

No Brasil, há uma diversidade de etnias indígenas. Rodrigues (2002) são mais de 170 línguas faladas e dialetos pelos povos indígenas. Estas línguas são distribuídas em dois grandes troncos linguísticos,

[...] o Tupi (dividido em 10 famílias) e o Macro-Jê (dividido em 9 famílias), e de outras 20 famílias linguísticas não classificadas em troncos. Apenas nove línguas indígenas têm acima de 5.000 falantes: guajajara, (sateré-) maué, xavante, ianomâmi, terena, macuxi, caingangue, ticuna e guarani, estes últimos com 30.000 indivíduos. Cerca de 110 línguas contam com menos de 400 falantes.¹⁴

Entretanto, em meio a essa diversidade linguística poucos são documentados. Pesquisadores e grupos indígenas tentam um reavivamento étnico e linguístico documentando-os para salvar sua língua, seu idioma.

Diante do exposto, a única língua de sinais indígena registrada é a utilizada pela etnia indígena brasileira dos Urubu-Kaapor, como já mencionada anteriormente. Pesquisas no Mato Grosso do Sul, em aldeias indígenas, apresentaram a existência de índios surdos que utilizam sinais emergentes, ainda, não registrados propriamente como uma língua.

Pouco registro tem-se encontrado sobre índios surdos, muito menos sobre a língua ou a forma desses sujeitos se comunicarem. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não há registros sobre índios surdos, nem no Anuário Estatístico do Amazonas do IBGE, tão pouco na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sendo, portanto, necessária uma pesquisa *in loco* para a busca desses dados.

É importante destacar que a pessoa surda não nasce com a incapacidade de falar, ou seja, a pessoa surda não é muda, não fala por não poder ouvir a “[...] A surdez não está absolutamente vinculada à mudez [...]” (RAMOS apud STROBEL, 2008, p.34).

Por isso, as teorias da aquisição da linguagem humana justificam como o ser humano (re)inventa modos para expressar suas necessidades e formas de ver o mundo, realizando a comunicação com seus pares.

¹⁴ Classificação das Línguas Indígenas Brasileiras, segundo Aryon, Rodrigues (2002). Disponível em: <http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/classif.html>.

Partindo dessa percepção, este estudo apresenta uma contribuição de informações científicas que serão um acréscimo aos conhecimentos existentes sobre a comunicação dos surdos indígenas.

4.1 Mapeamento da existência dos índios surdos na microrregião de Parintins

Conhecer os indivíduos sujeitos da pesquisa – índios surdos Sateré-Mawé - é a fase fundamental deste estudo, pois dessa forma é possível compreender a forma predominante de comunicação deles, para poder elaborar material concreto – dicionário trilíngue - pertinente para auxiliar na forma da comunicação deles com a sua etnia através da língua desse povo indígena. Nesta seção estão apresentados os dados que constituem um mapeamento da quantidade de indivíduos surdos que estão inseridos no contexto de Parintins, Barreirinha, Boa Vista do Ramos e Maués, locais estes onde há maior contato com etnia foco deste estudo.

Abaixo segue o histórico do município de Parintins e demais microrregiões citadas na pesquisa.¹⁵

4.1.1 Histórico de Parintins

Parintins é um município brasileiro situado no interior do estado do Amazonas, próximo à divisa com o estado do Pará, Região Norte do país. Está situado na mesorregião do Centro Amazonense e microrregião de mesmo nome e localiza-se a leste da capital do estado, distando desta cerca de 370 quilômetros. Com uma população estimada em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 103 828 habitantes, sendo o segundo mais populoso do estado do Amazonas, que tem uma área de 5 952 km², representando 0,3789% do Estado do Amazonas, 0,1545% da região Norte brasileira e 0,0701% do território brasileiro⁸. Desse total 12 4235 km² estão em perímetro urbano.

O município de Parintins, como quase todos os demais municípios brasileiros, foi, primitivamente, habitado por indígenas. Sua descoberta ocorreu em 1749, quando, descendo o rio Amazonas, o explorador José Gonçalves da Fonseca notou uma ilha que, por sua extensão, se sobressaía das outras localizadas à direita do grande rio. As primeiras viagens exploratórias da Coroa Portuguesa em Parintins foram registradas somente em 1796. A fundação da

¹⁵ O histórico de Parintins e demais microrregiões estão disponíveis no site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/_Parintins>

localidade em 1796, foi feita por José Pedro Cordovil, que veio com seus escravos e agregados para se dedicar à pesca do pirarucu e à agricultura, chamando-a *Tupinambarana*. A rainha D. Maria I deu-lhe a ilha de presente. Ali instalado, fundou uma fazenda de cacau, dedicando-se à cultura desse produto em grande escala. Tupinambarana foi aceita e elevada à missão religiosa, em 1803, pelo capitão–mor do Pará, o Conde dos Arcos, que incumbiu sua direção ao frei José das Chagas, passando a ser denominada como a *Vila Nova da Rainha*.

O primeiro nome recebido por Parintins, já na categoria de Freguesia, foi Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana, em 1833. O nome da Freguesia só foi alterado em 1880, quando a sede passou a chamar-se “Parintins”, em homenagem aos povos indígenas Parintintins, um dos inúmeros que habitavam a região.

A eficiente atuação de frei José provocou um surto de progresso e desenvolvimento na localidade, mediante a organização da comarca do Alto Amazonas. Em 25 de julho de 1833, passa à freguesia, com o nome de *Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana*. Era ainda Tupinambarana simples freguesia quando iniciou a revolução dos Cabanos no Pará, e se alastrou por toda a província. O seu vigário, padre Torquato Antônio de Souza, teve atuação destacada durante a sedição, servindo de delegado dos legalistas no Baixo Amazonas. Tupinambarana, talvez porque estivesse bem defendida, foi poupada aos ataques dos Cabanos.

Em 24 de outubro de 1848, a lei provincial do Pará nº 146 elevou a freguesia à categoria de vila, com a denominação de *Vila Bela da Imperatriz*, e constituiu o município até então ligado a Maués. Em 15 de outubro de 1852, pela lei nº 02 foi confirmada a criação do município. Em 14 de março de 1853, deu-se a instalação do município de *Parintins*. Em 24 de agosto de 1858 foi criada pela lei provincial a comarca, compreendendo os termos judiciários de *Vila Bela da Imperatriz* e *Vila Nova da Conceição*. Em 30 de outubro de 1880, pela lei provincial nº 499, a sede do município recebeu foros de município e passou a denominar-se Parintins. Em 1881 foi desmembrado do município de Parintins o território que constituiu o município de Vila Nova de Barreirinha.

A divisão administrativa de 1911, figurou o município com quatro distritos: Parintins, Paraná de Ramos, Jamundá e Xibuí. Em 1933, aparece no quadro da divisão administrativa com um distrito apenas – o de Parintins. Em 1 de dezembro de 1938, pelo decreto-lei estadual nº 176, é criado o distrito da Ilha das Cotias, passando assim o município a constituir-se de dois distritos: Parintins e Ilha das Cotias.

Pela lei estadual nº 226 de 24 de agosto de 1952, a comarca de Parintins perdeu os termos judiciários de Barreirinha e Urucará, que foram transformados em comarcas. Em 19 de

dezembro de 1956, a lei estadual nº 96, desmembrou o município de Parintins o distrito da Ilha das Cotias, que passou a constituir o município de Nhamundá. Em 10 de dezembro de 1981, a emenda constitucional nº 12, é acrescido o território de Parintins ao distrito de Mocambo.

O primeiro município pesquisado é considerado o centro da microrregião, Parintins. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2103 a população é de 109.225 habitantes¹⁶ nesta localidade. A Microrregião de Parintins é uma das microrregiões do estado brasileiro do Amazonas pertencente à Mesorregião do Centro Amazonense. Está dividida em sete municípios: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da microrregião era de 262 719 habitantes em 2013.

Seus municípios limítrofes são Nhamundá ao norte; Barreirinha ao sul, Urucurituba ao leste e os municípios de Terra Santa e Juruti, no estado do Pará. O limite territorial entre Parintins e Nhamundá se inicia na margem esquerda do rio Amazonas, subindo este rio até a Barreira do Paurá. A Serra de Parintins é usada para delimitar o fim dos limites territoriais deste município com Nhamundá. Para delimitar os limites territoriais entre Parintins e Barreirinha, usa-se o divisor de águas dos rios Andirá-Uaicupará, juntamente com a linha geodésica que limita os estados do Amazonas e Pará. Já os limites territoriais com Urucurituba são iniciados no lago Arapapá, no Paraná de Urucurituba. Com o Estado do Pará, o limite tem início na boca do igarapé do Valério, na margem direita do rio Amazonas.

Parintins é uma cidade marcada pelos traços culturais, políticos e econômicos herdados dos portugueses, espanhóis, italianos e também dos japoneses, tendo em vista que a cidade possuiu uma relevante colônia destes imigrantes. Não se pode esquecer a importância dos ameríndios no quesito contribuição étnica. Foram os ameríndios que iniciaram a ocupação humana na Amazônia e seus descendentes caboclos desenvolveram-se em contato íntimo com o meio ambiente, adaptando-se às peculiaridades regionais e oportunidades oferecidas pela floresta.

A cidade é um importante centro educacional de nível médio e superior do Estado do Amazonas. A cidade possui um dos mini-campus do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que oferece cursos em diferentes níveis: ensino médio e ensino técnico.

¹⁶Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.amazonas|parintins|estimativa-da-populacao-2013>>. Acesso em 28/07/2014.

Universidades públicas:

- Universidade do Estado do Amazonas (UEA): é uma instituição pública estadual de ensino superior, que oferece mais de vinte cursos distribuídos em dezessete cidades amazonenses (Parintins, Manaus, Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Carauari, Tabatinga, Tefé, Lábrea, Boca do Acre, Coari, Eirunepé, Humaitá, Manicoré, Manacapuru, Novo Aripuanã, Maués e São Gabriel da Cachoeira). Foi criada pela lei estadual n.º 2.637 de 12 de janeiro de 2001, que proporcionou às fundações educacionais de ensino superior instituídas pelo Estado. Em Parintins, o Centro de Estudos Superiores (UEA) possui os cursos: Pedagogia, História, Geografia, Física, Matemática, Letras Portuguesa, Química, Ciências Biológicas, Tecnologia em Turismo, Direito, Saúde Coletiva, Ciências Econômicas e Tecnologia em Gestão Pública.

- Instituto Federal do Amazonas (IFAM): O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas foi criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira.

- Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Instalada no município desde 2007, possui os seguintes cursos: Serviço Social, Comunicação Social - Jornalismo, Administração Organizacional, Pedagogia, Zootecnia, Educação Física e Artes Plásticas.

No setor de educação e capacitação profissional, o município, além de dispor de uma ampla rede de escolas (estaduais, municipais e privadas), conta com um campus da Universidade do Estado do Amazonas e algumas faculdades privadas, com diversos cursos superiores ofertados. Dispõe ainda de unidades do SENAI, SENAC e SESI e, em função disso, os índices de alfabetização e capacitação profissional dos municípios estão em crescimento.

A cidade de Parintins é o local onde foram feitos os contatos frequentes com os indígenas da etnia Sateré-Mawé, porque buscam as casas bancárias para receberem os benefícios sociais, também buscam as escolas com ensino de todos os níveis, inclusive as universidades públicas, para as crianças e jovens. Outro fator é que tem um comércio desenvolvido em que podem adquirir seus bens de consumo, além de ser de fácil acesso aos demais centros da região e do país, através dos diferentes meios comunicação e transporte. Por isso o mapeamento foi iniciado nesta região.

Apesar de ter um número considerável de habitantes, os órgãos ligados à causa indígena não dispõem de dados informativos sobre o objeto da pesquisa em meio à estimativa populacional do município, mesmo assim outro órgão foi procurado para que pudesse

fornecer algum dado ligado ao sujeito surdo da etnia Sateré-Mawé. A instituição pesquisada foi a Escola de Áudio Comunicação “Padre Paulo Manna”. Esta é uma instituição educacional mantida pela Diocese de Parintins, por meio de sua atual gestora a Professora Zilda Tavares. Através desta colaboradora foram coletadas informações sobre os alunos indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé que ali estudam ou estudaram que são a seguir descritas.

Embora a escola tivesse o conhecimento da existência de dois indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé, apenas um se encontra matriculado na escola. É uma menina de seis anos de idade, cursando o pré-escolar. Para informações consistentes, foi solicitado o contato, também com a família da aluna. Ao contatar os pais, foi feita uma abordagem por meio de questionário, mas diante das dificuldades encontradas, por não serem alfabetizados na língua nativa, nem na língua Portuguesa, os dados utilizados são resultante de entrevistas assistemáticas (conversas informais).

Os familiares têm papéis importantes na formação da linguagem da criança. É através deles que acontece a formação da identidade social e cultural desse sujeito em desenvolvimento. São eles que repassam o modo de vida, os costumes e outros aspectos sociais com os seus exemplos e empreendendo a função da linguagem verbal através de relações dialógicas que ativam a percepção do ser em maturação no meio familiar. Na visão de Ponzio (et. al 2007, p. 177):

Uma das funções da linguagem verbal é a identificação: identificação dos objetos mediante um processo de modelação e de articulação da realidade que varia de língua para língua; identificação de sujeito enquanto falante, do sujeito do discurso, do tema, do outro ao qual esse discurso se dirige de uma espécie de ‘auditório universal’ a que de modo geral se recorre na argumentação: identificação de uma comunidade e da pertença ou da não pertença a esta, etc.

Um resumo histórico sobre a referida indígena aponta que a família residia na comunidade indígena Ponta Alegre, no Rio Andirá, município de Barreirinha. Migraram para a zona urbana em busca de condições para uma melhor qualidade de vida. Ao descobrirem a surdez da filha, mudaram-se para a cidade de Parintins. Declararam que a forma de se comunicarem com a filha é por meio de gestos criados pela família e a criança, pois não sabem a Língua de Sinais.

Analisa-se, neste contexto, a situação complexa pela qual essa família passou para se entender com a ela, posto que se esperasse que a criança dominasse o sistema linguístico que usam para a comunicação com os pares através da língua natural da etnia. Este é um fato que ocorre com as famílias onde não existe o desenvolvimento natural da fala.

Considere-se, assim que a língua é adquirida a qual se manifesta em todas as circunstâncias normais, no conhecimento de uso em processo de audição desde o nascimento, os quais vão tomando forma de significante e significado enquanto se distingue cada unidade lexical do todo que existe no meio onde se está inserido. Para Lyons, “o termo aquisição da linguagem é normalmente usado sem ressalvas para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa (ou línguas nativas)” (1987, p. 231).

Neste caso para a criança em evidência deveria ser propiciado o ensino da Libras, como língua para mediar a comunicação o mais breve possível, na medida em que ela está com idade próxima da faixa etária limite de aquisição, sem acarretar prejuízos para o seu desenvolvimento, conforme explica teoria gerativista¹⁷ da aquisição da linguagem, proposta por Lennenberg (1967):

[...] a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, tendo como pressuposto a ideia de que esta é inata. O período crítico se iniciaria por volta dos dois anos e se encerraria por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem.[...] concluindo que o cérebro humano inicialmente tem representação bilateral das funções da linguagem e, mediante o processo de aquisição, na puberdade, apenas o hemisfério se torna mais dominante em relação a elas, completando o período de aquisição. Caso a criança não adquira a linguagem nesse período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado. (apud QUADROS, 2008, p. 78).

Deste modo, no caso a criança surda, esta precisa aprender a língua nativa de uma forma diferenciada, adequando-se os símbolos às formas visuais se não apresentar esta carência também, posto que a faculdade da linguagem do ser humano é inata, conforme Chomsky esclarece (apud PONZIO et.al 2007):

Trata-se de determinar à natureza do patrimônio biológico que constitui a ‘faculdade da linguagem’ do ser humano, o componente inato do conjunto mente/cérebro que uma vez tendo entrado em contato com a experiência linguística, produz o conhecimento da linguagem, isto é, converte a experiência em um sistema de conhecimento. (p. 143)

O segundo indígena surdo da etnia Sateré-Mawé havia sido transferido da escola Padre “Paulo Manna” para a Escola Estadual “Brandão de Amorim”. Segundo as informações da família, ele nasceu na área indígena de Ponta Alegre. Porém, quando pequeno, sua família se

¹⁷ A teoria gerativista, pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominado Gramática Universal (GU), tendo como responsável por essa concepção, que caracteriza-se pela elucidação da natureza das línguas naturais Chomsky.

mudou para zona urbana de Parintins. Ele cresceu longe da cultura indígena, sem contato com a língua de sua etnia por estar fora desse contexto. Por outro lado não aprendeu a língua falada em seu entorno, na medida em que não pode na prendê-la de forma natural, por não ouvir, assim por não ter domínio da cultura da etnia, deve aprender a língua de sinais, inserindo os signos que significam as palavras do seu léxico, através de instrução especial, com a mediação de alguém que tenha o conhecimento das duas formas de comunicação. Para Lyons (1987) esses aprendizes adquirem habilidades comunicativas rapidamente, pois o progresso que alcançam é, pelo menos às vezes, tão rápido, que, como observam tanto os pais quanto os pesquisadores, é difícil manter um registro compreensivo e sistemático do seu processo de aprendizado. Como, também é, no total, independente de inteligência e de diferenças do meio social e cultural.

A capacidade da pessoa para construir enunciados vai tomando forma à medida que consegue compreender a relação entre significante e significados dos signos com os quais tem contato. Por isso os indígenas surdos podem ser beneficiados com um material escrito trilingue. Este pode constituir-se em um material de apoio para a aprendizagem das três línguas, sendo que a língua de sinais é perspectivada como L1.

O terceiro caso identificado é de um índio surdo, já adulto da comunidade Uiacurapá da etnia Mawé. As informações dão conta que ele se comunica por meio de gestos criados por ele e os pares com quem tem relação. Porém, não há dados detalhados, pois não foi possível contato com o mesmo, porque ele vive isolado sobrevivendo de caça e pesca em comunidade rural indígena. Fato este que implica diretamente no aperfeiçoamento da forma de comunicação desse sujeito, posto que “os fenômenos ambientais podem agir diretamente sobre a pessoa, ou individualmente, através de repasse de experiências vividas pela sociedade através da linguagem veiculada pela língua” (OLIVEIRA, 2005, p.134).

Assim está constituída a população de indígenas surdos que fazem parte da microrregião de Parintins que se podem fazer os devidos registros neste estudo.

4.1.2 Histórico de Barreirinha

O município de Barreirinha, pertence a Mesorregião da Microrregião de Parintins que está localizado a leste de Manaus, Capital do Estado, distanciando cerca de 331 quilômetros. E ao norte de Parintins, o município de Barreirinha juntamente com Maués são principais municípios que possuem a maior população de indígenas, localizados nos rios Andirá e o Marau. Portanto, sendo o município como a sede urbana das comunidades inseridas, os surdos

indígenas vem apenas em busca de tratamento médico quando necessitam ou para atividades sociais acompanhados de seus pais, mas na zona urbana não localizamos nenhum indígena surdo.

Barreirinha foi o segundo município pesquisado. E segundo o IBGE, em 2013, a população era de 29.737 habitantes¹⁸, sendo o vigésimo segundo município mais populoso do Estado do Amazonas e o terceiro de sua microrregião.

Este município conta com um setor específico das causas indígenas: a Coordenação Indígena Sateré-Mawé, sob responsabilidade do coordenador geral Sr.Santino Lopes. Este tornou possível o acesso à comunidade indígena de Ponta Alegre, no Rio Andirá. Foi na Escola Municipal Professora “Rosa Cabral” que foi identificado um indígena surdo da etnia Sateré-Mawé: um menino de 12 anos, matriculado na 3ª ano do ensino fundamental. Nesse contexto foi possível observar sua forma de se comunicar com as demais pessoas que faziam parte do seu meio social. Outros dados, referente a relações familiares deste não estão disponíveis, na medida em que não foi possível fazer contato com sua família. Desta forma, permanece uma lacuna de respostas, referente a esse aluno, posto que:

De uma forma geral, e em regra, a socialização da criança no mundo civilizado começa dentro de uma família nuclear constituída de pai, mãe e irmãos, quando existem. Durante os primeiros anos da infância adquire traços culturais (menores unidades de cultura) através das pessoas da família que são reflexo da sociedade onde vivem. (OLIVEIRA, 2005)

Entende-se que através de informações que poderiam ser fornecidas pela família, deveria ser esclarecido como ocorre a socialização da criança nesse contexto e de que modo aprenderam a se comunicar com ela, que estratégias foram utilizadas para que ela conseguisse ser alfabetizada.

4.1.3 Histórico de Maués

Este município, que também pertence à Mesorregião do Centro Amazonense e Microrregião de Parintins, tem uma população de 54.079 habitantes, conforme as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade é reconhecida nacionalmente por possuir uma das maiores expectativas de vida do país.

¹⁸Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.amazonas|barreirinha|estimativa-da-populacao-2013>>. Acesso em 28/07/2014.

Na margem direita do Rio Maués-Açu, Maués foi fundada, em 1798, por Luiz Pereira da Cruz e José Rodrigues Preto, à distância de 268 km, em linha reta, e 356 km, pela via fluvial, de Manaus. O calendário festivo do município contém as datas festivas municipais em homenagem à São Sebastião (10 a 20 de janeiro), ao Divino Espírito Santo (22 a 30 de maio), à São Pedro (27 a 30 de junho), à padroeira Nossa Senhora da Conceição (01 a 8 de dezembro), assim como a Festa do Carnaval Popular (21 a 24 de fevereiro), do aniversário do município (26 a 27 de junho), da Ilha de Vera Cruz (23 a 25 de julho), do Verão (de 05 a 7 de setembro), da Feira Industrial (06 a 8 de novembro), e do Guaraná (em novembro).

Sobre a origem do nome deste município, observa-se que inicialmente, foi denominada Luseia, e progredindo com o tempo transformou-se em missão carmelita, com nome de Maués. O líder, nessa época, foi o frei Joaquim de Santa Luzia. Por um decreto de 25 de junho de 1833 a missão foi considerada vila, sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição de Luseia. Em 1853, pela lei nº 25 de 3 de dezembro, da iniciativa do Deputado Marcos Antônio Rodrigues de Souza, a vila tornou-se cidade, chamada São Marcos de Mundurucânia. Consta como uma das freguesias da província, denominada Maués, em 1958.

A oficialização da mudança do nome do município ocorreu quando o Deputado José Bernardo Michiles, em 1865 apresentou um projeto para tal, que tendo sido aprovado, oficializou-se a mudança do nome de Maués para Conceição. Enfim, já na República, em 1895, pela lei nº 133 de 5 de outubro, a localidade torna-se Comarca. E em 4 de maio de 1896 é considerado município pelo novo regime jurídico, com o nome de Maués, pela lei nº 137.

As pesquisas de campo nesse município não foram realizadas conforme a previsão, pois a viagem não foi concretizada devido às dificuldades em relação à distância para chegar até às comunidades que são distantes da cidade cede, e havia necessidade de recurso material e humano (professores guias indígenas bilíngues) para realizá-la. Quando foi possível chegar ao local ocorreu o contato com três professores que residiam nas comunidades do rio chamado Marau. Ali foi possível tê-los em companhia na função de guia intérprete para contato com os indígenas surdos daquela localidade.

Em resposta afirmativa ao questionamento se havia índios surdos, foram realizadas reuniões com a comunidade local para coletar informações que apontou a existência de um caso na comunidade de Santa Maria. Era um senhor na faixa etária de 67 anos, que adquiriu a surdez há muito tempo atrás. Ele não tem conhecimento da Língua Portuguesa, por isso, não tivemos contato direto. No entanto ele conhece a própria língua e assimilou a cultura da etnia, posto que:

A língua é aprendida simultaneamente a outros elementos da cultura. A capacidade de desenvolvimento da linguagem é inata. O indivíduo nasce com o cérebro preparado para aprender tudo que pertinente à cultura humana da qual a linguagem faz parte (OLIVEIRA, 2005. p. 137)

É no contexto social que se aprende os signos que fazem parte do mundo exterior e que o cérebro assimila pelo conhecimento que os sentidos possibilitam.

O segundo índio localizado foi um surdo de nascença, hoje com idade de 24 anos. Segundo relato da família, nunca frequentou uma escola, portanto, seu único meio de comunicação é gestual que aprendeu como forma para se fazer entender, pois “a linguagem é atributo universal do ser humano” (OLIVEIRA, 2005), assim, constitui-se como necessidade vital da pessoa conduzindo ao aprendizado.

Em pesquisa de campo se obteve a informação que havia outros três índios surdos que moravam no Rio Marau, mas não foi possível chegar até a aldeia onde se encontravam, devido ao difícil acesso, o que impossibilitou a ida até a localidade.

4.1.4 Histórico de Boa Vista do Ramos

Uma das sete Mesorregiões de Parintins é Boa Vista do Ramos, que possui aproximadamente 16.820 de habitantes, segundo o IBGE (2013).

A história de Boa Vista do Ramos encontra-se ligada à história do município de Maués. Em 1798, foi fundada a Aldeia de Lusea. Em meados do Século XIX, vários conflitos ocorreram na região, entre brancos e povos indígenas, sendo efetiva também a participação de cabanos, oriundos da Cabanagem.

Quando a Província do Amazonas é criada, em 1850, Lusea torna-se um dos quatorze municípios existentes na província. Seu nome é alterado, em 1892, para Maués, tornando-se sede da Comarca em 1895. Em 10 de dezembro de 1981, através da Emenda Constitucional nº 12, o povoado de Boa Vista do Ramos, além de outros territórios pertencentes à Maués e áreas adjacentes dos municípios de Barreirinha e Urucurituba, passam a constituir o novo município de Boa Vista do Ramos.

Em pesquisa de campo nesse município, o primeiro contato que foi na Coordenadoria Regional de Educação da cidade (SEDUC). Embora esta professora, responsável por essa Instituição, tenha informado que não conhecia nenhum caso de índio surdo neste município, alguns informantes afirmaram que na aldeia de Santo Antônio, que faz parte do referido município, foi localizada uma senhora, que havia adquirido a surdez ainda muito jovem, sem

nenhum conhecimento das línguas “faladas” ou sinalizadas. Desta forma, ela utilizava de gestos para se comunicar, porque os seres humanos nascem com a capacidade para a linguagem que se desenvolvem ao longo da primeira infância, mas que podem também ser aprendida no meio social, através de estímulos. Nesta perspectiva, segundo a concepção de Oliveira (2005, p. 143):

A evolução da linguagem depende de dois fatores principais: da capacidade genética cerebral para desenvolvê-la, que é a principal, e dos estímulos ambientais que são sempre tão importantes quanto aquela. Esse desenvolvimento está sempre inserido no contexto de socialização que é a responsável pela humanização do indivíduo.

Ainda sobre a importância da socialização para os sujeitos, ressalta-se que estes desenvolvendo no meio onde estão inserido adquirem sua identidade cultural, concomitantemente sua identidade linguística que está presente no discurso dos seus pares, posto que ela “é adquirida nos processos de formação e transformação de uma língua particular”, que é também determinante no relacionamento com outras línguas. E de acordo com Ponzio (2007, p.178) “O espaço em que uma língua vive é um espaço interlinguístico e a capacidade de expressão e da adaptação dessas línguas às necessidades de comunicação é diretamente proporcional à quantidade de contatos com outras línguas”. O que deixa evidente que um indivíduo pode estar em contato com diferentes formas de intercomunicação.

4.1.5 Histórico de Nhamundá

É trigésimo quinto município mais populoso do estado do Amazonas. Sendo o quarto da Mesorregião em estudo. Conforme o IBGE em 2013 o município é composto por uma população de 19 792 habitantes.

O município de Nhamundá está localizado na zona fisiográfica do Baixo Amazonas, limitando com os municípios de Parintins e Urucará, no Amazonas, com o Estado de Roraima (norte) e com os municípios de Faro e Terra Santa, no estado do Pará. Distância da capital 375 km, em linha reta, e cerca de 577 km por via fluvial. Sua altitude é de 50 metros acima do nível do mar.

As origens do município de Nhamundá remontam às primitivas povoações dos índios - nas primeiras décadas do século XVII, composta pelos: condurizes, paraculamas, canuris, guancarís, paraquatas, queremas, jamundás e uaboy, cujo tuxaua se chamava Jamundá, que, dada a luta em prol da liberdade de seu povo, devido à exploração e maus-tratos pelos

colonizadores fez um levante conduzindo a tribo Uaboy para as cabeceiras do alto rio, que em sua homenagem ganhou o seu nome e, por conseguinte, dá nome ao município.

Em 1653, mediante carta régia, a região foi erigida a Missão, que foi confiada aos missionários portugueses capuchos da Piedade. Eles organizaram uma aldeia modelo na boca do Tauacuera - aldeia velha, afluente esquerdo, onde ainda se podem ver ruínas do antigo convento, no meio dos espinhais. A sede da Missão, porém, foi transferida para o lugar da atual cidade de Faro. Os padres capuchos souberam unir os índios uaboy, residentes no Trombetas, aos da Missão, para aumentar a população. Era então o chefe dos Uaboy o tuxaua Jamundá, que ligou seu nome à Missão e à aldeia que doravante se chamou aldeia dos Jamundá ou Missão dos Jamundá.

O primeiro documento sobre a Missão é do ano de 1727 e foi escrito pelo superior da Missão, frei Francisco de São Manços. Em 1758, Missão tomou o nome de Faro. No entanto, já em 1755, o Marquês de Pombal mandou suspender as Missões, para serem transformadas em vilas e paróquias. A Missão dos Jamundá foi extinta em 1758 por ordem de Mendonça Furtado, quando de sua viagem de demarcação da nova capitania. Foram criadas assim a vila de Faro e a Paróquia de São João Batista em 21 de dezembro de 1758; mas a instalação deu-se somente em 27 de dezembro de 1768.

Desse modo, em 1911, quando ocorreu a divisão administrativa do Brasil, o município de Parintins foi contemplado com o distrito de Jamundá. Com a extinção deste, quando aconteceu a nova divisão administrativa em 1933, o município de Parintins surgiu com apenas um distrito; assim, em 10 de dezembro de 1938, pelo Decreto-lei n.º 176 do Estado do Amazonas, Parintins voltaria a dispor de um outro distrito, além da sede, o da Ilha das Cotias. Em 19.12.1955, pela Lei Estadual no. 96, o distrito de Ilha das Cotias é desmembrado de Parintins e passa a constituir o município autônomo de Nhamundá. Em 31 de janeiro de 1956, foi instalado o município de Nhamundá.

A viagem a esse município foi realizada com o apoio do aluno Fernando Gonçalves, acadêmico do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Para maiores esclarecimentos, foi feita a pesquisa na casa de saúde indígena, localizada na cidade de Nhamundá, onde informaram desconhecer a existência da etnia Sateré-Mawé no município. Mesmo assim, foi feito outro contato, com uma enfermeira da Casa de Saúde Indígena do município. A resposta foi a mesma: “Queremos informar ao professor que no município de Nhamundá que não trabalhamos com a etnia Sateré-Mawé. Atendemos somente a etnia Hixkaryana existente na região. Não há, portanto, nenhum surdo Hixkaryana ou Sateré-Mawé, cujo fato é comprovado pelo senso municipal”.

Foi feita uma pesquisa, também, em outro órgão que atua com indígenas, no caso a Secretaria de Educação do Município com a finalidade de constatar a veracidade dos fatos e/ou conseguir novos dados sobre o indígena surdo Sateré ou Hixkaryana. O subsecretário de Educação relatou que não existia dados sobre a língua Sateré-Mawé nem indígenas surdos existentes.

Realmente, após pesquisas *in loco* ficou comprovado somente a existência da etnia Hixkaryana da família linguística Karib. Sobre esta ressalta-se que:

A língua hixkaryana pertence à família linguística Karib e é falada por todos os membros do grupo. Esta língua é muito semelhante àqueles outros dialetos falados na região mais ampla circunscrita pelos vales dos rios Trombetas e Mapuera, como Waiwai, Xereu, Katuena, Karapawyana, Tunayana. Desta maneira, e pelo fato dos Hixkaryana estabelecerem relações bem estreitas com estes grupos em uma rede de trocas matrimoniais e rituais, tais dialetos são inteligíveis entre si. [...].

Os Kaxuyana que moram no rio Nhamundá, quase todos, também falam a língua hixkaryana, além da sua língua própria, o Kaxuyana. Contudo, em geral, um Hixkaryana não fala a língua kaxuyana, fato que, de certa forma, demonstra que os Kaxuyana são considerados os “estrangeiros” naquela região e que devem aprender a língua “nativa”, o Hixkaryana.

A maioria dos Hixkaryana é alfabetizada na língua nativa, sendo capaz de ler e escrever neste idioma. Em 2008, havia apenas uma escola de ensino fundamental na aldeia Kassauá, e muitos jovens, depois desta série, dirigiam-se à cidade de Nhamundá (AM) para prosseguir os estudos de nível médio. Em 2010, uma escola de ensino médio foi implantada na aldeia Kassauá. Além disso, uma dezena de Hixkaryana já cursou ou está cursando o ensino superior em cidades como Parintins e Manaus. Contudo, a maioria das mulheres, dos velhos e das velhas, fala muito pouco o Português, sendo o Hixkaryana a língua mais usada por todos.¹⁹

Assim, como no município de Nhamundá, ficou constatado, também que nos demais municípios de São Sebastião do Uatumã e de Urucará que não há registro sobre a existência da etnia Sateré-Mawé, nem tão pouco a existência de índios surdos. A tabela 1- apresenta o resultado da pesquisa que aponta o mapeamento:

Tabela 1: Mapeamento da existência de índios surdos nas respectivas comunidades indígenas ou zona urbana da microrregião de Parintins.

Etnia	Língua	Comunidade Indígena rural/ Zona Urbana	Município	Quantidade de índios surdos
Sateré-Mawé	Tupi	Parintins	Parintins	02
Sateré-Mawé	Tupi	Uaucurupá	Parintins	01
Sateré-Mawé	Tupi	Rio Andirá	Barreirinha	01
Sateré-Mawé	Tupi	Santa Maria	Maués	02
Sateré-Mawé	Tupi	Rio Marau	Maués	03
Sateré-Mawé	Tupi	Boa Vista do Ramos	Boa Vista do Ramos	01
Total				10

Fonte: Azevedo (2014).

¹⁹ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/hixkaryana>>. Acesso em 07/11/2014.

De acordo com os dados, pode-se observar a existência de poucos índios surdos. Porém, acredita-se que ainda existam outros em comunidades mais isoladas. Como, também, pelo fato de serem consideradas “deficientes” algumas famílias não integram na comunidade que vivem. As dificuldades encontradas para coletar os dados, a partir dos órgãos responsáveis, também foram encontrados em outros estudos realizados anteriormente para estabelecer a população indígena na América Latina, o que pode ser vislumbrado pela explicação dos fatos complicadores, transcritos a seguir:

Uma das dificuldades para estabelecer a população indígena está relacionada com fato de que o critério de filiação segue mais a autodenominação que as características linguísticas ou raciais, como se considerava há algumas décadas atrás. Outra dificuldade é que a única fonte disponível para estabelecer a quantidade de populações indígenas na região são precisamente os censos nacionais de população que, há bem pouco tempo, permitiam inferir informação sobre a população indígena, a partir de uma única pergunta referente à língua falada pelos entrevistados (LOPES e SICHRA, 2009, p. 103)

Entretanto, embora não haja um número expressivo de índios surdos da etnia Sateré-Mawé, ficou constatado que há muitos surdos não-índios nos municípios estudados, principalmente no município de Parintins, que precisam se comunicar com diferentes interlocutores. Este é um argumento que aponta para a necessidade de instrumentos educacionais, como um dicionário trilingue, importante para os surdos que conseguiram estabelecer elos comunicativos a partir das três línguas. E já que o homem é criativo “à medida que o tempo passa a humanidade vai agregando novas descobertas e inventos que se concretizam e se somam para dar-lhe conforto e bem estar” (OLIVEIRA, 2005, p. 144). Então espera-se que este material contribua para que o sujeito surdo possa se comunicar adequadamente no seio familiar e no processo educacional.

4.2 Realidade linguística e educacional dos índios surdos encontrados da etnia Sateré-Mawé

O sistema responsável pela educação tem procurado fazer adequações para atender às pessoas que apresentam necessidades na sua arquitetura física, para a inclusão destas no contexto da realidade linguística e educacional. Embora exista uma legislação pertinente ainda há ausência de qualidade para que um indivíduo surdo possa estudar incluso em um contexto regular de ensino. Principalmente porque os professores não estão preparados para lidar com essa situação peculiar. Há uma imposição nos órgãos educacionais, mas não há

profissionais que atuem para o bom desempenho do aluno indígena surdo. A partir dessa visão Albres (2005), que realizou um estudo nesta área de conhecimento afirma:

Nessa perspectiva, o homem é produto e produtor da cultura, conjunto das relações sociais, portanto, mister se faz investigar a origem histórica de alguns princípios da educação bilíngue para surdos e desvelar elementos conceituais. Propomo-nos, então, identificar e analisar as concepções de linguagem que, sob condições históricas fundamentaram o ensino de Língua Portuguesa para surdos nos documentos do MEC.

Desta feita, entende-se que se no contexto do ensino da Língua Portuguesa existem diversas dificuldades, no contexto de uma língua indígena, a situação se torna mais complexa. Desse modo na análise da situação linguística e educacional encontrada com os índios surdos identificados da etnia Sateré-Mawé é bastante diversificada. Apresentam diferentes formas de símbolos para conseguirem se comunicar com as pessoas com quem têm contato. Precisam fazer um esforço além do necessário para manifestar seus desejos para informar e ter acesso a informações.

No caso da aluna indígena surda de apenas seis anos de idade na escola específica para atender alunos surdos, foi constatado que sua situação linguística e educacional se encontra em processo de aquisição de uma linguagem básica para comunicação com as pessoas com as quais ela convive.

Conforme os dados fornecidos pela escola por meio de um parecer pedagógico sobre a aluna indígena surda (ANEXO D). Ficou atestado que a aluna da etnia Sateré-Mawé nasceu de parto normal, sem nenhum problema aparente. Aos três anos de idade a mãe percebeu que a filha não ouvia e nem falava, pois seus outros filhos haviam começado a falar na presente idade. Para seguir se comunicar com a filha utilizava-se de gestos, sendo difícil a comunicação. Foi essa situação que levou a família a procura da Escola Padre Paulo Manna, onde se encontra matriculada no pré-escolar. Nessa realidade ela recebe as mesmas orientações dadas às crianças não indígenas, logo não existe um direcionamento para a cultura da sua etnia na escola nem na no contexto familiar.

Sobre essa condição, Cool (2004) aborda que há um aspecto familiar que tem relevância particular, o tipo de comunicação que se utiliza em casa, ou seja, a forma e o estilo de comunicação que os pais utilizam com a criança surda tem uma grande importância para o seu desenvolvimento e para sua aprendizagem. No caso dos pais ouvintes, estes necessitam do conhecimento da educação, da cultura, da língua da pessoa surda, para que possam promover uma formação linguística completa para o filho surdo. E deste modo este “possa consolidar e

aprofundar o uso e a compreensão da língua própria enquanto veículo de cultura e possibilidade de comunicação no âmbito” de conhecimento do aprendiz sem deixar à parte do domínio da língua apropriada para esse sujeito. (HERNAIZ, 2009).

Desta forma, a educação escolar reconhecida pela própria escola referente à inclusão da aluna indígena surda aponta para a necessidade de instituir uma educação trilingue, de forma que seu processo de ensino-aprendizagem pautar-se na Língua Sateré-Mawé, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Mesmo sabendo da dificuldade em aprender três línguas, o parecer pedagógico considera possível aprendizagem de três línguas.

A partir dos argumentos referidos, reitera-se a importância de que a educação escolar dessa aluna deve abranger as línguas de uso natural, nativo e social. Quando se destaca a língua de uso natural, entende-se que é a Língua de Sinais como primeira língua. E não, inverter o processo e obrigar a criança surda, seja indígena ou não, aprender a falar uma língua oral, seja língua indígena ou Língua Portuguesa. Sobre a questão Fernandes (2005, p.20) pontua:

fazer uma criança surda “falar” ao invés de propiciar a ela um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvam mecanismos linguísticos.

Portanto, primeiramente é necessária a aquisição da primeira língua, a língua de sinais, e como segunda língua, a língua nativa de sua comunidade étnica. No caso da aluna indígena, a língua Tupi da etnia Sateré-Mawé na modalidade escrita. Desta forma com a aprendizagem das duas línguas será uma aluna bilíngue. Porém, diante da realidade do aluno indígena surdo que vive na zona urbana, se faz necessário o aprendizado trilingue, Língua Portuguesa por escrito.

Como dito anteriormente, o ensino-aprendizado da Língua de Sinais deve ser garantido ao sujeito surdo para que adquira a identidade a cultura do povo surdo²⁰, acesso pleno as informações, além de significar a possibilidade de comunicação e expressão fluentes do sujeito surdo com seu entorno. Da mesma perspectiva o ensino da Língua indígena se dá

²⁰ Como já mencionado no capítulo 1, sobre Cultura Surda “ é o jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo a torná-lo habitável” (GLADIS PERLIN apud STROBEL, 2008, p. 21). Strobel, ainda esclarece que o sujeito Surdo se comportam diferente do sujeito ouvinte, e com isso traz alguns “artefatos culturais” (explicado no capítulo 1) que são as peculiaridade da cultura surda, as quais descritas: Parte das experiências visuais, linguístico, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Todos estes artefatos concebidos a partir do VER. (IDEM, 2008, p.36-77).

em respeito aos direitos da cultura indígena previsto pela Constituição Brasileira, conforme decreto nº 6.861 de maio de 2009, no seu Art. 2º que determina: “São objetivos da educação escolar indígena: I- valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua e da língua materna de cada comunidade indígena”.

Neste caso, a referida aluna índia surda deverá ter a língua indígena como língua de conhecimento de sua cultura. Para o ensino desta na forma escrita, faz-se uso de cartilhas, gramáticas, dicionários etc.

De acordo com o exposto, a escola reconhece a necessidade da educação escolar trilingue, porém, utiliza-se de outra realidade, conforme citado pela própria escola: “No primeiro momento fica junto com os colegas ouvintes, onde procuramos trabalhar de forma inclusiva no contexto bilíngue Língua Portuguesa e Língua de Sinais.

Sobre este aspecto Rodrigues (2005, p.20) pontua:

Quantas lacunas estariam sendo criadas em nome da pressuposição de que a aprendizagem da língua da maioria dos falantes da comunidade (ouvintes) é que daria à criança surda condições de desenvolvimento social e cognitivo? Quantas etapas de desenvolvimento estariam sendo desprezadas nas fases naturais de sua evolução, sob a alegação de que ela será capaz de alcançar o que se estabelece como meta social? Que metas estariam sendo alcançadas afinal? Que objetivos estão sendo perseguidos em prol desses parâmetros ultrapassados em detrimento dos reais objetivos de formação psico-sociocultural deste indivíduo? Em que a língua de sinais, como primeira língua, ainda se encontra determinada pelo descrédito de tantos especialistas da área?

A realidade encontrada sobre a educação, não só em uma escola que atende alunos surdos, mas também em muitas escolas, as chamadas escolas “inclusivas” apresentam dificuldades no processo de ensino dos alunos surdos.²¹ Todavia, entre desencontros sociocultural-linguísticos, é preciso fazer uma ressalva desta escola. “A escola disponibilizou

²¹ Sobre a temática da Inclusão, formula-se “Ao se avaliar que na contemporaneidade impera o discurso da inclusão indiscriminada em escolas regulares[...].Esta diretriz tira o direito, previsto na legislação brasileira, de poder optar por uma educação bilíngue em escola própria, de modo que se repete a condição em que aos surdos é imposto um enorme sofrimento, na medida em que nos denominamos processos inclusivos junto aos ouvintes, permanecem privados de conviver com seus pares e de acessar o conhecimento na Língua de Sinais, como língua de instrução. [...] Os surdosde, diferentemente de outros segmentos, têm a necessidade de agrupar-se para formar comunidade linguística por meio das quais possam construir uma “comunidade de experiências”. (WITKOSKI, 2012 p.33-34).

uma professora surda para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, repassando o conteúdo ministrado na sala” onde cada um desses alunos é inserido.

A escola, positivamente, conta com a colaboração do trabalho docente de uma professora surda. Esta tem um papel fundamental como modelo linguístico, principalmente quando alunos surdos provêm de famílias ouvintes, que não têm acesso à cultura e à Língua de Sinais. Cabe ao professor surdo comunicar-se fluentemente com o aluno surdo, ser um *input* linguístico para a identificação da cultura do ser surdo.

Dessa forma, Strobel (2008, p. 40) destaca:

Este contato criança surda x adulto surdo, através de uma língua em comum, que é a língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem e desta forma, estará assegurada a identidade e a cultura surda, que é transmitida naturalmente à criança surda em contato com a comunidade surda.

Observa-se que caso a criança surda não tenha o direito a sua diferença preservado, este aprendiz terá sua inserção no mundo dos ouvintes de forma incerta e/ou sem esperança de uma vida normal. A situação se agrava na medida em que a sociedade ouvinte deixa a desejar quanto à participação dos sujeitos surdos, em decorrência da escassez dos vários recursos visuais que promovem acessibilidade para eles.

Contudo, os povos surdos hoje são mais conscientes de seus direitos, então esses sujeitos cultural e politicamente lutam pelos mesmos. Direitos estes também dos povos indígenas, como já comentados anteriormente.

Todavia esse aspecto ainda está distante da realidade dos sujeitos focos do estudo, de acordo com relato da escola. Segundo depoimentos de alguns indígenas a aprendizagem indígena passa pela demonstração, observação, imitação tentativa e erro e quando o aluno vem para a escola tem que se socializar e obedecer a comandos regidos pelo sistema e isso muitas vezes o deixa confuso e os maiores até desistem. A situação se agrava quando esse fato se refere ao sujeito índio surdo incluído na escola, pois este requer um diferencial ainda maior, reconhecido pela escola:

Dessa forma são necessárias estratégias de ensino diferenciadas que deem suporte para que a aluna seja trabalhada de forma trilingue no contexto escolar, para que ela não perca a sua essência, a sua cultura, que sejam adaptados trabalhos de acordo com a realidade indígena, para que ela não perca a sua identidade e saiba conduzir sua aprendizagem dentro de um contexto diferenciado podendo aprender o que lhe é de direito, como viver bem em sociedade.²²

²² Texto extraído do parecer pedagógico da aluna indígena surda que estuda na Escola de Áudio e Comunicação Pe. Paulo Manna/Parintins/Am. (ANEXO D).

A partir das considerações tecidas no parecer pedagógico, torna-se evidente uma necessidade de ampliar e aprofundar as reflexões sobre a inclusão de índios surdos em vários espaços da sociedade, especialmente no espaço educacional escolar. Ou seja, há necessidade também de políticas linguísticas voltada para esse âmbito.

Nesse sentido é necessário que se tenha como meta uma tomada de decisões políticas para que gradativamente se possa controlar a situação de aprendizagem do surdo no processo sócio cultural onde ele estiver inserido. Até por que existe uma proposta educativa intercultural de modo bilíngue no contexto indígena. Assim, surge a necessidade de ações objetivas para garantir na prática esta proposta de ensino, a fim de enriquecer o indígena surdo com desenvolvimento da língua de sinais como veículo de comunicação, acrescentando seus conhecimentos a partir do pluralismo cultural, uma vez que está amparado por legislações específicas.

Reitera-se a necessidade de ações objetivas, especialmente no que tange a formação específica de professores, pois mesmo com a garantia da legislação, a presente realidade desses sujeitos está distante do contexto sociocultural-linguístico do ser índio surdo. A exemplo disso tem-se outra realidade sociocultural-linguístico do segundo aluno indígena surdo de 24 anos, que foi transferido de uma escola que desenvolve atividades educacionais específicas para outra no processo denominado de educação inclusiva, onde cursa o nono ano do ensino fundamental das séries finais e faz atendimento na sala de recurso, porque os professores das disciplinas do curso não têm formação para acompanhá-lo.

Os relatos da família indicam que o aluno nasceu na área indígena de Ponta Alegre, porém, muito pequeno sua família mudou-se para zona urbana, município de Parintins, o qual cresceu longe de sua cultura indígena, desconhecendo assim a língua de sua etnia. Este é um caso que promove o desaparecimento de línguas indígenas, o conhecido deslocamento sociolinguístico.

Para entender o processo que instaura este deslocamento linguístico, ressalta-se que primeiramente, a educação da pessoa perpassa pelo uso da língua materna no ambiente familiar, nas relações familiares na qual utiliza uma comunicação intra e extrafamiliar. Se a família mantiver sua língua nativa em uso, os membros da mesma permanecerão bilíngues. Porém, se a família, por pressão social do uso da língua dos falantes da sociedade local, seja porque deseja se adequar ao meio onde se insere, a língua, no caso indígena, entra no processo de esquecimento para as gerações vindouras.

É o caso, do aluno acima que é bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita), contudo desconhece sua raiz cultural, a língua de sua etnia. Seu contexto educacional é baseado em “modelo de escola inclusiva”: o aluno vai para sala de aula com alunos ouvintes, onde a língua portuguesa é a língua padrão a ser ensinada e estudada, e posteriormente, faz atendimento na sala de recurso em sua língua natural, Libras.

Logo, a escola pode ajudar no incentivo, favorecendo a revitalização da língua indígena, no contexto educacional. Para isso há necessidade de um corpo docente com a formação em Língua indígena e Língua Brasileira de Sinais, além da Língua Portuguesa que é usada como a base de ensino.

Já na comunidade Uiacurapá da etnia Mawé, encontramos outra realidade de contexto de um surdo indígena. Todavia, não foi possível fazer um acompanhamento mais preciso sobre sua situação educacional escolar. O único dado correspondente à questão linguística é o modo como ele se comunica, conforme foi relatado por membros da comunidade local se caracteriza pela utilização de gestos criados para se fazer compreender. Desta forma, diante da ausência de uma língua estruturada, a Libras, por fazer uso somente de gestos ele apresenta dificuldades de entender o ensino e de se comunicar com seus pares. Da mesma forma ocorre no contexto familiar e na comunidade, uma vez que o aluno surdo vive quase que isolado devido ao preconceito existente, até mesmo pela própria comunidade, por não o entenderem e nem saberem qual a forma para se comunicar aquele indivíduo. Assim ele vive em uma situação de rejeição e marginalização estabelecida a partir da ausência de uma língua que promova a comunicação, com o predomínio de um processo de estigmatização deste sujeito surdo.

No município de Maués, Boa Vista do Ramos, os índios surdos localizados são de idade adulta, não tiveram a oportunidade de frequentar escola. Portanto, sua realidade linguística fundamenta-se somente na forma gestual, que denominam de caseira, atribuindo significados peculiares de seu contexto local. No que diz respeito ao aspecto educacional, as pessoas contatadas demonstraram apenas uma preocupação sobre a existência futura de possíveis índios surdos nesses municípios e sua formação educacional. Contudo não afirmaram o que fariam se encontrassem outros sujeitos com essa necessidade de comunicação.

Como já mencionado não há registro sobre a situação linguística e educacional de nenhum índio surdo da etnia Sateré-Mawé nos municípios de Nhamundá, São Sebastião do Uatumã e de Urucará. Portanto as informações educacionais não são apresentadas nestes contextos.

4.3 Inventário de gestos da linguagem caseira dos surdos Sateré-Mawé.

A presente pesquisa baseia-se em um método de estudos de etnografia com o intuito de descrever e observar os gestos caseiros que os indígenas surdos Sateré-Mawé usam para se comunicarem com seus pares nas comunidades onde residem. O método também ajuda a conhecer a identidade e sua interação no meio da comunidade, visto há uma diversidade linguística rica usada pelos surdos indígenas nas diversas localidades percorridas pelo pesquisador na microrregião de Parintins.

4.3.1 Os sinais caseiros de indígenas surdos Sateré-Mawé

O objetivo do mapeamento é coletar os sinais caseiros ou emergentes para que esses sinais possam ser reconhecidos e compreendidos pela sua comunidade como meio linguístico de comunicação e valorização de sua cultura.

Para a concretização do mapeamento, foi necessário a pesquisa de campo na comunidade onde se fazia presente o indígena surdo para as devidas observações.

4.3.2 O Município de Parintins

No município de Parintins foi localizado três (03) indígenas surdos com suas características linguísticas diferenciadas de suas origens, sendo que dois indígenas residem na zona urbana e um indígena localizado na comunidade de Uaicurapá, os quais foram o objeto investigativo para a coleta de dados. Os registros foram feitos de forma diferenciada, de modo que, primeiramente conversei com as lideranças indígenas, acompanhado de intérprete e guia linguístico. Durante este encontro foram feitas no local observações visuais, sendo que, em alguns casos realizamos registros de imagens, filmagens e entrevistas. É importante destacar que os registros só puderam ser feitos quando permitidos pelos sujeitos da pesquisa ou pela liderança, prevalecendo em sua maior parte, a observação, visto que materiais tecnológicos e de mídias causavam incômodo aos entrevistados fazendo com que se tornassem incomunicáveis quando percebiam que estavam sendo monitorados.

4.3.2.1 O primeiro surdo

Esse primeiro indígena possui surdez moderada. É um senhor com idade de 72 anos residente no Uiacurapá²³. O contato foi feito na Casa do Índio de Parintins. Em uma conversação informal explicou que perdeu a audição com o tempo, é oralizado²⁴, e se comunica com a comunidade na língua nativa Sateré-Mawé. Trata-se de um cidadão calmo, fala apenas de suas necessidades, visto que não se manifesta muito devido suas limitações auditivas que dificultam uma melhor compreensão.

Como referido, o surdo em questão, tem surdez moderada. Neste sentido, observa-se que a surdez ocorre de acordo com diferentes classificações quanto ao nível de perda auditiva. Ou seja:

Quanto ao grau: - leve (perda de 26 a 40 dBNA); - moderada (perda de 41 a 55 dBNA); - moderada/severa (perda de 56 a 70 dBNA); - severa (perda de 71 a 90 dBNA); - profunda (a partir de 91 dBNA). (RUSSO e SANTOS, 1988 *apud* NADER, 2011, p. 2).

Retomando a história do sujeito surdo em questão, observa-se que ele reside na zona rural no Uiacurapá com seus parentes e sua sobrevivência é através do que planta e pesca. Observando-o percebo que o mesmo tem uma vida normal com seus pares, o que falta para uma interação mais ativa na comunidade é estímulo e o incentivo linguístico, pois muitas pessoas são impacientes e acabam deixando-o isolado linguisticamente.

4.3.2.2 O segundo surdo

É um indígena natural de Ponta Alegre²⁵ concluiu o ensino fundamental em uma escola pública no município de Parintins. Sua surdez foi percebida por seus pais ainda criança, causada por doença congênita. A família mudou-se para o município de Parintins em busca de uma melhor educação para filho surdo, entretanto, os pais eram usuários da Língua Sateré-Mawé, mas não mais praticam pela influência da Língua Portuguesa e também não

²³ Rio que fica interliga com Rio Paraná do Ramos – Parintins. (AZEVEDO, 2014).

²⁴ O modelo clínico-terapêutico baseia-se numa visão patológica de surdez e num modelo individual de atendimento à diversidade, que tem como referência o Oralismo. O oralismo é uma filosofia educacional para surdos, cujo discurso propõe a superação da surdez e a aceitação social do surdo por meio da oralização. Em outras palavras, este modelo defende o aprendizado apenas da Língua Portuguesa na sua modalidade oral e escrita na escola, por entender que esta é a única possibilidade de integrar o surdo na sociedade majoritária ouvinte. (SLOMSKI, 2010, p. 32).

²⁵ A comunidade de Ponta Alegre situa-se no Rio Andirá, com 4 horas de viagem de lancha para chegar a comunidade. (AZEVEDO, 2014).

frequentam a comunidade Sateré-Mawé em busca de assistência ou outros meios oferecidos pela tribo. Portanto, a família cresceu e disseminou, deixando de lado a língua nativa e tradição indígena, vivendo uma vida regular na zona urbana.

O surdo hoje com 20 anos, não conhece a língua nativa de sua comunidade, se comunica fluentemente com a Língua de Sinais, escreve o Português e se oraliza na comunicação com seus pais que também não sabem a Língua de Sinais.

Através de sua história, é possível perceber que este sujeito surdo por estudar em escola inclusiva, com forte influência a oralista, desenvolveu as duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Porém, sua situação é diferente de outros indígenas surdos que residem nas comunidades que usam os sinais caseiros para se comunicarem. Isso acaba sendo uma observação abstrata da realidade entre os surdos que moram na zona urbana e na comunidade Sateré-Mawé.

4.3.2.3 O terceiro surdo

É uma criança de 5 anos descendente da etnia Sateré-Mawé estuda em uma escola filantrópica em Parintins. Trata-se de uma aluna inteligente, que demonstrava timidez na presença de pessoas estranhas. Verificou-se que ela consegue aprender e identificar os objetos apresentados para que identificasse. Aos 4 anos, antes de entrar para a escola utilizava alguns sinais caseiros para se comunicar com seus familiares. Na sala de aula, o ensino oferecido a ela é o bilíngue²⁶, tendo a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa compondo essa educação. O ensino nessa instituição vai até a 5ª série. Por esta razão, a aluna futuramente precisará ser transferida para uma escola de ensino fundamental.

Tabela 2: 11 Sinais caseiros utilizados pela criança indígena surda de 5 anos e seus familiares:

SINAIS CASEIROS	DESCRIÇÃO
ÁGUA	Mão direita com o dedo polegar fazendo a expressão de beber água.
BRINCAR	As duas mãos fechadas, batendo as pontas dos dedos em movimento.
BANHEIRO	Mão direita mostra o local e a esquerda é posicionada na barriga.
COMIDA	As duas mãos abrindo e fechando repetidamente próximo da boca.
DORMIR	As duas mãos com as palmas juntas encostar-se ao rosto com expressão de querer dormir.

²⁶ O Bilinguismo é uma filosofia de ensino, cujo discurso propõe a diversidade cultural e a aceitação social do surdo por meio do bilinguismo (duas línguas, Língua de Sinais e segunda língua). Essa filosofia concebe o surdo como um ser diferente e a surdez como “atributo humano”, como uma característica da pessoa surda, resultado de uma deficiência orgânica, que não se esgota nela mesma. (SKLIAR, 1997 *apud* SLOMSKI, 2010, p. 41).

FOME	Mão direita indo em direção da barriga, fazendo expressão facial de fome.
MÃE	Mão direita aberta no rosto fazendo movimento nos dedos com expressão chamativa.
IRMÃO	Mão direita, batendo no antebraço para chamar atenção.
PAI	Mão direita com os dedos pegando o queixo.
PESSOA	Mão direita com dedo indicador fazendo expressão de alguém.
CHORAR	As duas mãos fechadas com os dorsos esfregando nos olhos.

Fonte: AZEVEDO (2014).

Figura 2: Sinais caseiros utilizado pela criança de 5 anos:





4.4 O indígena surdo da Comunidade de Ponta Alegre do município de Barreirinha

Foi localizado um aluno surdo na comunidade de Ponta Alegre que faz parte do município de Barreirinha trata-se de um jovem de 13 anos que estuda na Escola Municipal Rosa Cabral, e mora em uma aldeia mais distante, a observação foi feita na escola. Nessa viagem foi obtido a autorização de viagem para a aldeia na Secretaria de Educação Municipal de Barreirinha, por meio do contato com o coordenador geral do setor indígena daquela área, o senhor Santino Lopes, que muito contribuiu com o projeto e de servir como guia de viagem.

O devido aluno estuda na 3ª Serie do ensino fundamental. De acordo com as observações feitas. O ensino predominante na sala para o ensino deste aluno é a Língua Portuguesa, visto que os professores em sua maioria vem do município de Barreirinha. Embora, o ensino seja bem aplicado e a escola dispõe de material didático apropriado para a série, não há metodologia de ensino especializado para surdo, não existindo Sala de Recursos²⁷. O aluno aprende lentamente, demonstrando dificuldades de entender os conteúdos.

A comunicação com seus professores e colegas só acontecem através de sinais caseiros e expressões manuais. O aluno surdo vive quase que isolado sem ter a possibilidade de estabelecer uma comunicação satisfatória dentro do contexto escolar, devido ao

²⁷ Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas".

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (BRASIL, 2008, p. 3).

preconceito existente. Até mesmo na própria comunidade, por não entenderem e nem saberem de que forma comunicarem-se com o mesmo, a situação de exclusão se repete.

Vale destacar, que diante desta ausência da qualidade de ensino para o aluno surdo, a professora Maria Inês ao responder um questionário segue algumas afirmativas para mudar esta realidade. Desta forma, a educadora afirma que:

- É muito importante a capacitação em cursos de libras e livros didáticos próprios como forma de melhorar o ensino e a comunicação com aluno surdo na comunidade, como parte da educação inclusiva, para facilitar o ensino e aprendizado, acima de tudo conhecer sua língua materna, identidade do povo Sateré-Mawé.

Pelo relato do Gestor da Escola Senhor Dulcemar a necessidade, já referida pela educadora acima, de materiais didáticos para subsidiar o ensino, é novamente colocada em destaque, conforme pode ser vislumbrado no relato transcrito a seguir:

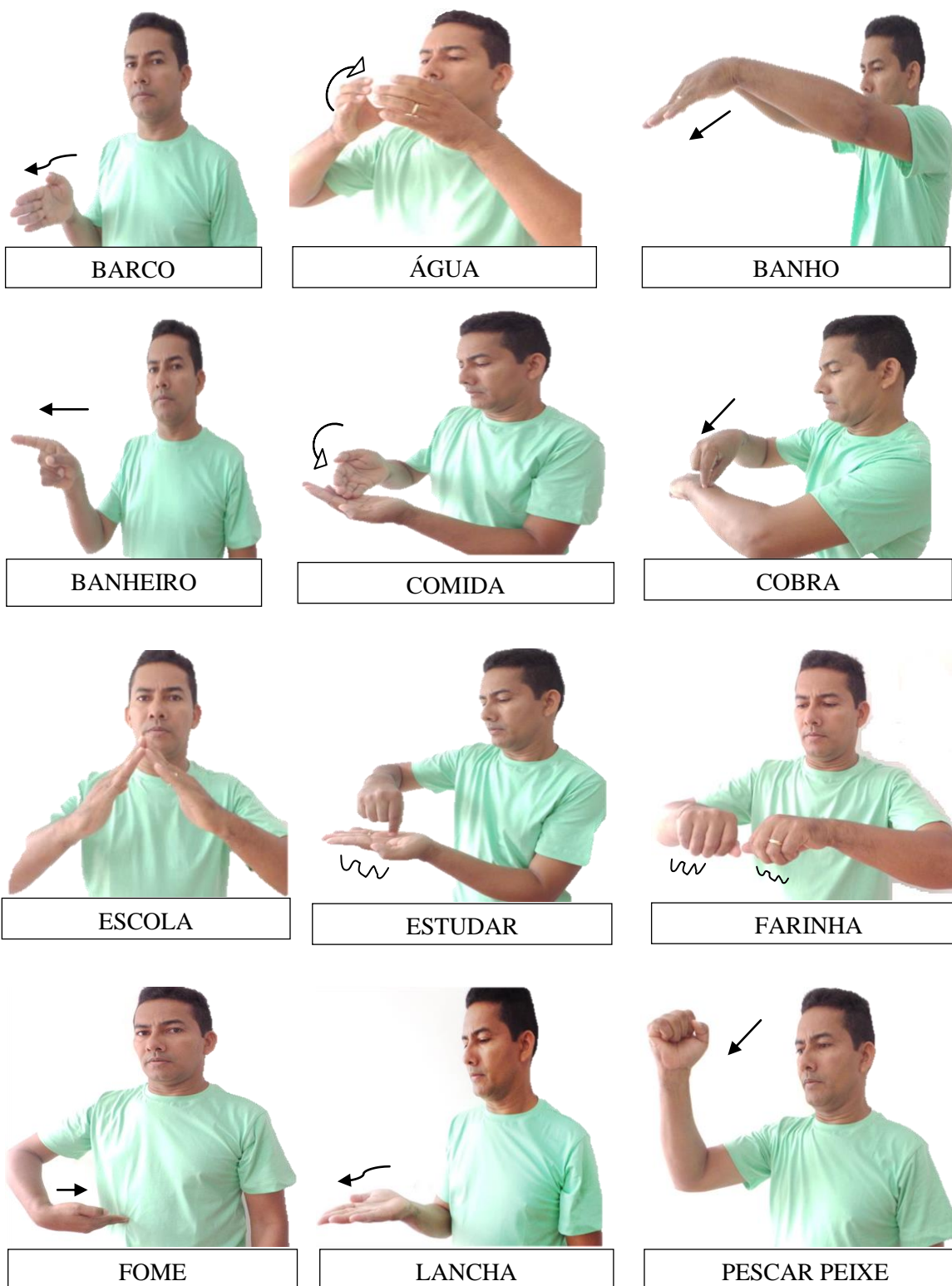
- Eu, como gestor, sinto-me gratificado pelo trabalho a ser desenvolvido aqui com a questão da Libras, um trabalho realizado pelo professor Marlon Jorge. Pois é muito importante devido à dificuldade que a educação Sateré- Mawé vem tendo, principalmente quando se trata de alunos surdos indígenas, e até mesmo por falta de material didático. Esse trabalho vai ser importante aqui na área indígena para ajudar o professor na sala de aula, como ensinar, como educar e como lidar com esses alunos com necessidades especiais. Então, é um trabalho muito importante pra nós e estamos aqui a disposição e, também, para contribuir como gestor da escola, juntamente com os professores e pra nós é muito bom esse trabalho, e que o Sr. possa desenvolver esse seu projeto, essa cartilha que com o ápice das aulas de libras, que com certeza vai fortalecer muito mais a educação do povo Sateré Mawé”.

Tabela 3:13 sinais caseiros coletados e utilizados pelo aluno da comunidade de Ponta Alegre

Fonte: Azevedo (2014).

SINAIS CASEIROS	DESCRIÇÃO
ÁGUA	Usa as duas mãos, fazendo impressão de beber alguma coisa.
BARCO	Usa-se a mão direita aberta em posição vertical, fazendo uma expressão da ação do barco.
BANHO	Fazer a expressão de pular na água com os braços esticados.
BANHEIRO	Mão direita usando o indicador fazendo expressão sair fora sala.
COMIDA	Mão esquerda aberta, mão direita usando como o objeto metálico.
COBRA	Usando os dedos da mão direita beliscando o pulso da mão esquerda.
ESCOLA	Faz-se o sinal de casa.
ESTUDAR	Faz a expressão de escrever.
FOME	Mão direita levando em direção da barriga, fazendo expressão facial de fome.
FARINHA	As duas mãos, palmas para baixo, fazendo a expressão de esfarelar alguma coisa.
LANCHA	Usa a mão direita palma para cima, fazendo uma ação da rapidez para frente.
PEIXE	Mão direita fazer a expressão de caçar o peixe com o arpão.
PESSOA	Mão direita com dedo indicador fazendo expressão de alguém.

Figura 3: Sinais caseiros utilizados pelo aluno da comunidade de Ponta alegre – Barreirinha



4.5 Os indígenas surdos do Município de Maués

Situado entre os rios Madeira e Tapajós, o município de Maués está localizado no Médio Amazonas que hoje é denominado como microrregião, área leste do Estado. Distante de Manaus, cerca de 30 km em linha reta, ou o equivalente 45 minutos por via aérea, estando a 356 km por via fluvial, cerce de 16 a 18 horas de barco.

Nesse município foi realizado duas viagens com a finalidade de fazer um mapeamento das áreas indígenas, bem como descobrir a existência de surdos nas aldeias. O primeiro contato foi na Secretaria de Educação do município, primeiramente me apresentado como aluno pesquisador juntamente com os documentos comprobatórios de acesso para realizar a pesquisa nas áreas indígenas. As informações, que tinha, antes de estabelecer o contato, apontavam para a existência de alunos indígenas surdos matriculados na sede do município. Porém, a secretaria informou desconhecer a existência de alunos indígenas matriculados na rede pública do município, nem saber sua localização para contatos sendo orientado a procurar na Casa do Estudante Indígena Sateré-Mawé, que se localiza em um bairro mais distante dali.

Chegando ao SESAI - Secretaria de Saúde Indígena, obtivemos acesso às informações devido ao fato de que a pessoa responsável estava em viagem, sendo que retornaria na outra semana. Em outra busca fomos à Casa do Estudante Sateré-Mawé onde conversamos com o coordenador Sr. Jusivam, que disse saber da existência de indígenas surdos nas comunidades na Marau e Andirá, mas não ter dados quantitativos devido ao fato deles não terem procurado a Casa do Estudante em busca de assistência, que auxiliassem sua integração em escolas regulares ou inclusivas. Observa-se que a Casa do Estudante podia auxiliar eles a conseguirem uma escola para estudarem na zona urbana, já que esta é uma das atribuições da instituição.

Ao sermos informados que as comunidades onde havia surdos eram distantes e necessitava de apresentar outros documentos da Coordenação Geral de Educação, que ficava no município de Barreirinha. Também se fazia necessário preparar uma programação de viagem para que pudessemos chegar até aquela localidade, de modo que nesta, precisava inclusive organizar para ter intérpretes que falassem a língua Sateré-Mawé, e intérpretes de Libras. Além destes, precisava contar com um acompanhante para registrar as imagens e filmagens, se autorizadas, anotando tudo que fosse necessário.

Fazendo uma reflexão sobre a viagem e os entraves que tínhamos pela frente para a concretização do projeto, e as distâncias geográficas para alcançar os objetivos da pesquisa.

Contudo ao encontrar um surdo indígena, sendo o principal objeto da pesquisa, em função da grande satisfação de poder contribuir para o desenvolvimento linguístico dos indígenas surdos e para que a comunidade compreenda como um ser incluído a partir do respeito a sua cultura, inserindo em seus modos e hábitos, foi compensador enfrentamos todos os obstáculos.

Visitamos a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, onde tivemos a grata surpresa de saber que havia uma turma de formação em licenciatura Indígena para a comunidade. Esperamos a aula acabar para falar com o professor, o qual pediu para vir outro dia para conversar com os alunos. Foi nessa ocasião que conhecemos três professores, com os quais fizemos um acordo para que na próxima viagem me levassem para a aldeia a fim de realizar o mapeamento.

Voltando para Parintins foi elaborado um roteiro para viagem a área indígena Sateré-Mawé pelos rios: Maués-Açu, Rio Marau/Urupadi. A viagem aconteceu no dia 02 de fevereiro de 2014, saindo de barco de Parintins, indo até o município de Maués. No dia seguinte, as 8 horas acompanhado do professor Jesiel pegamos uma voadeira de 150HP com destino ao território Sateré-Mawé. Foi uma viagem perigosa devido às condições dos rios e de difícil acesso para chegarmos lá. Todavia fizemos um esforço e conseguimos nos deslocar até a comunidade. Percorremos de voadeira uma viagem que durou aproximadamente 8 horas pelo Rio Maués Açu. Depois de uma hora e meia de viagem chegamos ao Rio Urupadi e seguimos mais uma hora e meia de viagem até a comunidade indígena Vale do Quiinha. Nessa aldeia pegamos o professor Jacob Santos de Souza que nos acompanhou para a próxima aldeia Ilha Michiles que fica no Rio Marau. Nessa aldeia pegamos outro professor Sateré-Mawé Jocimar Alencar dos Santos. Saímos da Ilha Michiles com destino a comunidade Santa Maria, que fica na divisa do Rio Urupadi e Manjuru. A cada visita que fazíamos nas comunidades indígenas, percebemos no cotidiano, a diversidade presente nas áreas indígenas Sateré-Mawé. Ao perguntar se havia alguém surdo na família, e a resposta sempre vinha de forma afirmativa, o que me demonstrou que todos os esforços para realizar a viagem foram compensados, diante da riqueza de dados coletados.

A primeira iniciativa adotada com relação a esse momento foi reunir com os comunitários envolvidos nas atividades escolares. A reunião teve como objetivo observar e entrevistar alguns indígenas para, posteriormente, analisar como se procede à comunicação entre indígenas surdos e ouvintes. A reunião foi muito útil para os estudos e análise de informações. Os surdos existentes na comunidade nunca estudaram devido à comunidade Santa Maria ficar distante da zona urbana e a escola existente para alunos ouvintes ficar em

outra comunidade, o que inviabiliza a ida deles, sendo que também não há professores especializados para atenderem a clientela surda existente no Rio Marau.

Encontramos dois indígenas surdos na comunidade de Santa Maria que foram objeto de estudos. No entanto, houve informações repassadas de que há outros três surdos em outras comunidades mais distante na mesma área Sateré-Mawé. A visita para contactar estes outros três surdos ficou para a próxima viagem de observação e coleta dos dados.

4.5.1 O primeiro surdo da Comunidade de Santa Maria

No contato e observação que tivemos com o surdo, o mais novo tem 24 anos, mora com a família, não conhece nenhuma língua, se comunica com gestos e sinais caseiros. A comunidade, assim com a família, demonstrou pouco se importar com ele, de forma que não há estímulo ou interesse para que haja uma interação linguística satisfatória entre eles.

O ponto de encontro com seus colegas fica na parte central da comunidade que tem um campo de futebol. Lá eles se concentram, embaixo de uma árvore. Neste lugar, o surdo costuma ficar quase diariamente com intuito de se unir e brincar com os colegas. Ele usa os sinais caseiros com expressões com a intenção de conseguir se comunicar com os colegas. Porém, alguns não conseguem entender, enquanto outros falam a Língua Sateré-Mawé. Apesar do esforço do surdo de tentar compreender o que é falado via a leitura labial, na maioria das vezes não consegue compreender. Porém mesmo assim sinaliza balançando a cabeça com expressão de concordância afirmativa, mesmo não entendendo a mensagem.

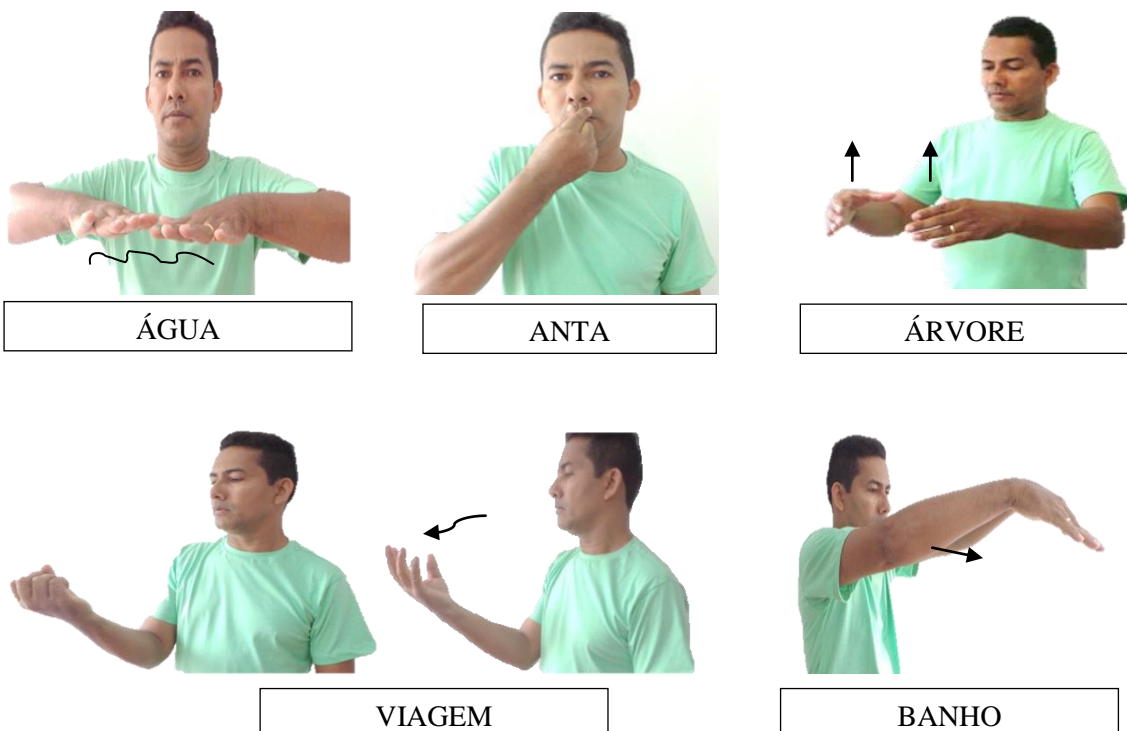
Tabela 4: Sinais caseiros utilizados pelo surdo mais novo na comunidade de Santa Maria

SINAIS CASEIROS COLETADOS	DESCRIÇÃO
ÁGUA/RIO	Usam-se as duas mãos, fazendo a expressão de banzeiro.
ANTA	Mão direita, fazendo a expressão do focinho do nariz.
ÁRVORE	As mãos abertas, fazendo expressão de segurar o troco, ao mesmo tempo levando para cima.
BARCO	Usa a mão direita fechada, fazendo expressão de abrir e fechar a mão, como sinal de fumaça.
BANHO	Fazer a expressão de pular na água com os braços esticados.
CASA	As duas mãos palmas para baixo, fazendo um balanço de movimento de uma rede.
CAÇAR PEIXE	Mão direita, fazer expressão de soltar o arpão.
CUIA	As duas mãos juntas, fazer a expressão de raspar a cuia.
COCO	Fazer a expressão de tirar o coco com a vara.
COMIDA	As duas mãos levando até a boca.

COBRA	Mão direita, fazendo a expressão da picada da cobra.
FACA	Mão direita fachada, fazendo a expressão de furar alguma coisa para baixo.
FLECHA	Fazer a expressão de jogar a flecha.
FORMIGA	Mão direita com os dedos, beliscando o braço esquerdo.
FOME	Mão direita levando em direção da barriga, fazendo expressão facial de fome.
FARINHA	As duas mãos, fazer a expressão de fazer farinha.
GUARANÁ	Fazer a expressão de ralar o guaraná.
JACARÉ	Os dois indicadores das mãos, fazendo expressão de dentes grandes do jacaré.
LANCHA	As duas mãos dedos juntos, fazer a expressão de uma ação rápida para frente.
MACACO	Com braços abertos, fazer a expressão de macaco.
MALOCA	As duas mãos com os dedos encostados puxar para os lados opostos.
MANDIOCA	Fazer expressão de descascar algum.
ONÇA	Com as mãos, fazer pintas no rosto.
PAI	As duas mãos esfregando os indicadores.
PEIXE	Faz se expressão de descamar o peixe.
PILÃO	As duas mãos juntas, fazendo a expressão de socar a crueira.
POTE ÁGUA	As duas mãos, juntas palmas para cima, elevando para cima em curvas onduladas.
PASSÁRO	As duas mãos, fazendo o movimento de pássaro.
PESSOA	Mão direita, fazendo a expressão de pegar no cabelo.
TIPITI	As duas mãos, fazendo a expressão de espremer algum.
PENEIRAR	As duas mãos em forma letra A, fazer expressão de balançar o objeto.

Fonte: Azevedo (2014).

Figura 4: Sinais caseiros utilizados pelo surdo mais novo na comunidade de Santa Maria (30 sinais coletados)





CASA



CAÇAR ALIMENTO



CUIA



COCO



COMIDA



FACA



FARINHA



GUARANÁ



FLECHA



FOME



FORMIGA



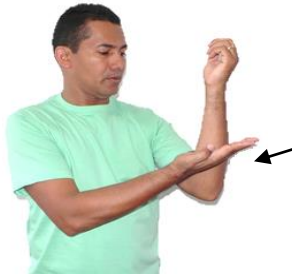
LANCHA



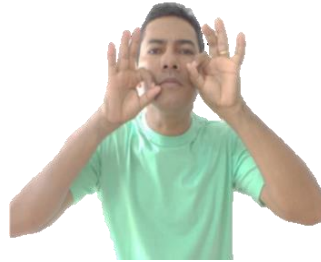
JACARÉ



MACACO



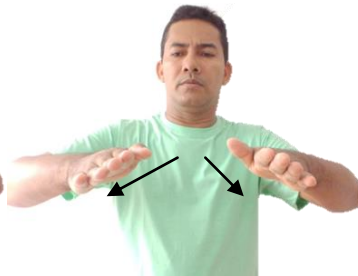
MANDIOCA



ONÇA



MALOCA



PAI



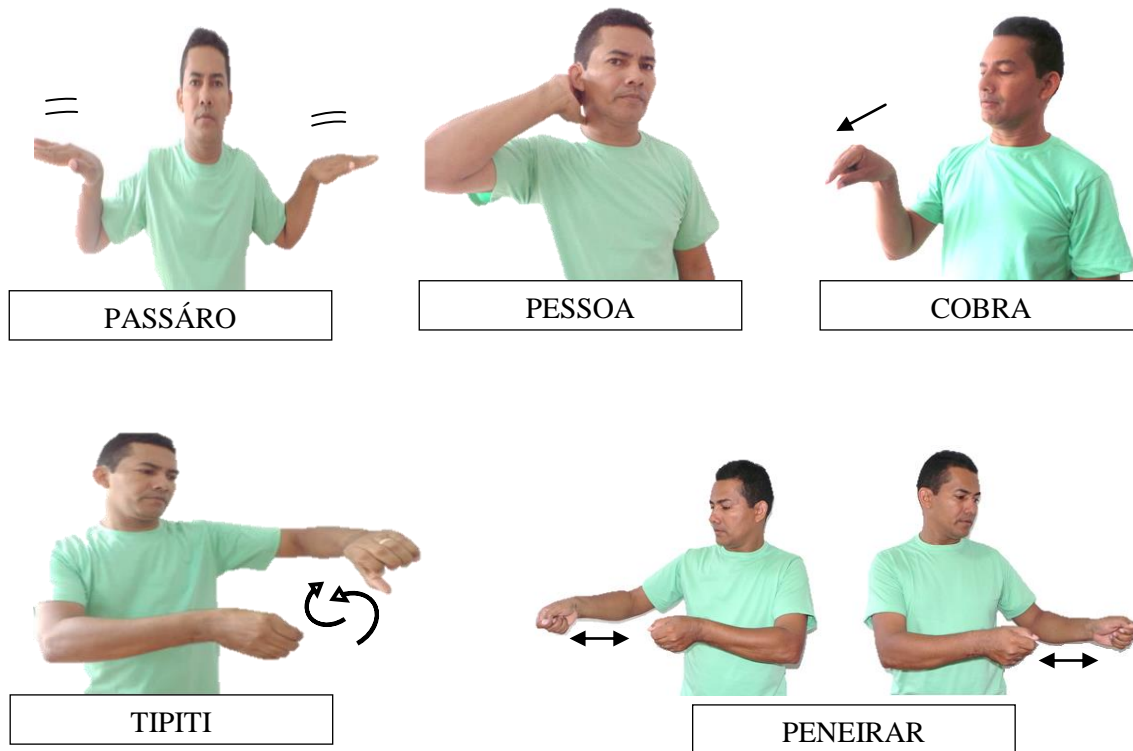
PEIXE



PILÃO



POTE DE ÁGUA



4.5.2 O segundo surdo da Comunidade de Santa Maria

O segundo surdo visitado, um senhor adulto com identidade não revelada, residindo na Comunidade de Santa Maria. É um cidadão reservado e fechado para desconhecidos. Como nossa equipe era composta de 05 profissionais, sendo 03 (três) professores indígenas que me acompanharam para serem facilitadores linguísticos, e um colaborador local para captar as imagens, ficamos 04 (quatro) dias na comunidade para observações. Apesar do tempo o investido para conseguir o contato o mesmo se mostrou irredutível, e não se dispôs a conversar conosco. Observa-se que mora sozinho, e é raro ele se manifestar na comunidade. Pela história contada a seu respeito, apesar de não se comunicar, mantém sua residência de maneira organizada, cultiva de algumas plantações como mandioca, banana, guaraná, além de produzir farinha, também faz pescaria para se alimentar. Foi relatado que ajuda alguns vizinhos e amigos com o que produz, além de ser experiência em mão de obra na confecção de trepadeira silvestre que facilita subir nas árvores, coqueiros e açazeiros.

Sobre o contexto educacional, tendo como tema central a educação escolar indígena, o professor Jesiel (2014)²⁸ (que é indígena e concluiu o curso de pedagogia intercultural na Universidade do Estado do Amazonas localizado no município de Maués), argumentou que o território Sateré-Mawé é muito grande, sendo longa a distância para se chegar na zona urbana, até de forma que mesmo o deslocamento de uma comunidade para outra dificulta os indígenas irem para a escola. Estas, segundo o educador referido, são algumas razões que impedem muitos indígenas de estudarem, na medida em que acarreta prejuízo para a família, especialmente de perda de tempo, principalmente para os adultos que tem compromisso no campo e com a comunidade.

Para solucionar este problema, devido a distância, as famílias e os líderes indígenas possuem propostas e lutas para a construção de escolas nas aldeias, o que facilitaria o acesso dos surdos indígenas da comunidade na escola. E ao considerar que o indígena surdo compreende e se comunica com seus pares através de gestos e sinais caseiros, de forma que além de sua língua nativa há outros meios para que o surdo possa se comunicar, isso aponta para a necessidade da criação de propostas de acesso à educação dessas pessoas. Dessa maneira foram catalogados alguns sinais utilizados por esse surdo adulto da Comunidade de Santa Maria apresentado abaixo.

Tabela 5: Sinais caseiros utilizados pelo surdo mais antigo residente isolado na comunidade de Santa Maria no Rio Marau (18 sinais coletados)

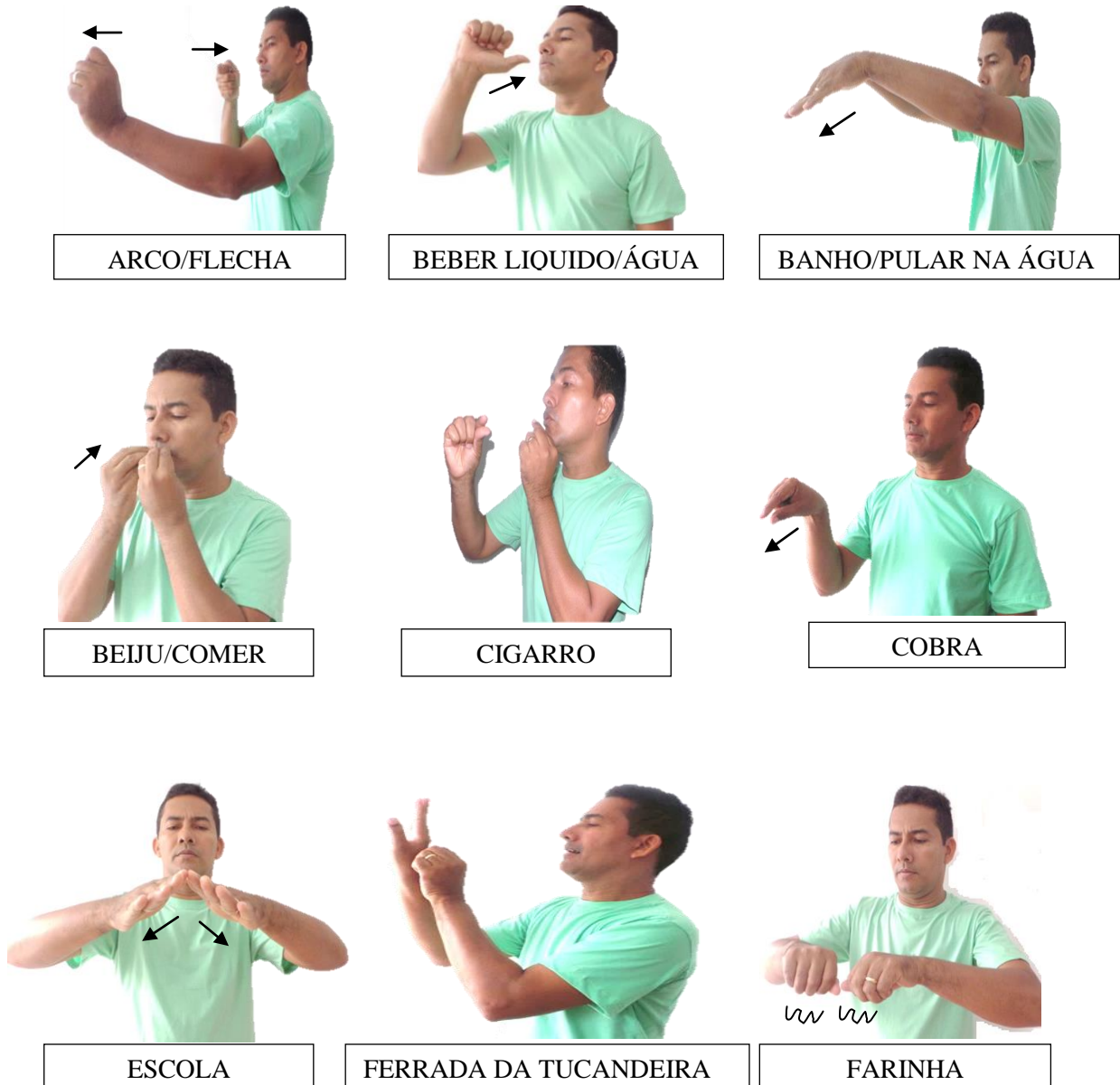
SINAIS CASEIROS	DESCRIÇÃO
ARCO/FECHA	As duas mãos, com expressão de utilizar um arco com flecha.
ÁGUA	Mão direita com utilizando somente o dedo polegar, fazer a expressão de beber algum.
BANHO	Os braços e mãos esticadas, fazer a expressão de se soltar no rio.
BEIJU	As duas mãos fazendo um círculo e em seguida levar até a boca.
CIGARRO	A posição para traduzir este sinal são as duas mãos em posição dos dedos polegar e indicador juntos fazendo expressão de fazer um cigarro caseiro.
CASA	As duas mãos com os dedos esticados, fazer a expressão de formato de uma casa.
COBRA	A mão direita com os dedos indicador e polegar encostados, fazer a expressão de beliscar o pulso de antebraço.
FARINHA	Mãos com os dedos todos juntos, fazer a expressão com o movimento de

²⁸ As famílias e os líderes indígenas possuem propostas e lutas para a construção de escolas nas aldeias para a facilitação do acesso dos surdos indígenas na comunidade e na escola. O indígena surdo apesar de não ouvir, compreende e comunica com seus pares através de gestos e sinais caseiros que além de sua língua nativa há outros meios para que o surdo possa se comunicar. Isso contribui para a criação de propostas de acesso à educação dessas pessoas. Dessa maneira foram catalogados alguns sinais utilizados por esse surdo adulto da Comunidade de Santa Maria apresentado abaixo.

A contribuição do professor indígena Jesiel Santos foi de suma importância para a coleta de dados nesta pesquisa, visto que através dele que conseguimos chegar até a comunidade de Santa Maria afim de termos os contatos na comunidade.

	soltar a farinha.
FORNO DE ASSAR	Mão direita fazendo um semicírculo de com a característica de um forno de barro.
GARREIRA	As duas mãos juntas, fazer a expressão repetidamente de amassar uma massa.
JACARÉ	As duas mãos pegando os dentes
LUVA DA TUCANDEIRA	Fazendo a expressão de usar uma luva de palha e fazer a expressão de dor da ferrada da tucandeira.
MANDIOCA	Usar o antebraço esquerdo, com a mão direita como um material cortante fazendo a expressão de descascar.
MACACO	Os dois braços e corpo fazendo a expressão do movimento característico do macaco.
PAJÉ	As duas mãos fazendo a expressão de segurar algum e balançar.
PÁSSARO	Fazer a expressão de balançar os braços, caracterizando o movimento de um pássaro.
TIPITI	As duas mãos, fazendo o movimento de espremer a mandioca.
TERRA/SOLO	Mão direita, fazendo expressão de um pequeno monte de terra.

Figura 5: Sinais caseiros utilizados pelo surdo idoso na comunidade de Santa Maria





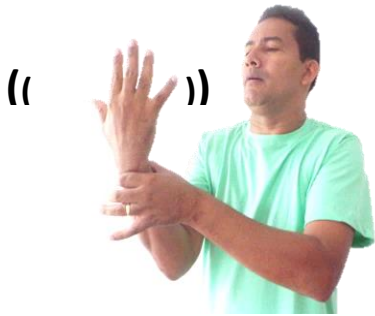
JACARÉ



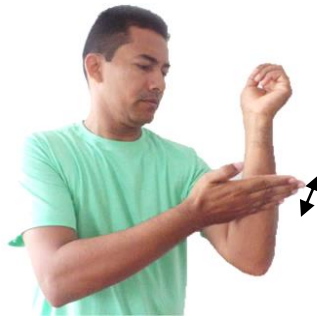
GAREIRA



FORNO DE ASSAR



LUVA DA TUCANDEIRA



MANDIOCA



MACACO



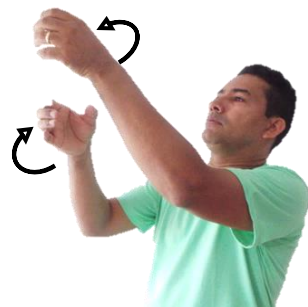
PÁSSARO



PAJÉ



TIPITI



TERRA

5 ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA CRIAÇÃO DOS SINAIS CASEIROS

Nos anos 60, a partir dos trabalhos de Stokoe (1960), foi comprovado que as Línguas de Sinais são linguas. Estas, são línguas naturais, com “estrutura gramatical própria, em seus níveis fonológico (ou querológico), morfológico, sintático e semântico, além de seus aspectos pragmáticos”.

De acordo com Quadros (2006, p. 221),

pelo fato de as línguas de sinais não serem faladas e de não terem o seu código escrito ainda popularizado entre os surdos, não as elimina das considerações científicas, visto que apresentam uma organização estrutural e fazem parte da constituição cultural desses sujeitos – crescendo, envolvendo e transmitindo dinamicamente tradições socioculturais. Portanto, as línguas de sinais fazem parte do conjunto da linguagem humana, com a diferença de se apresentarem em uma terceira modalidade: a visuo-espacial.

Reiterando-se que a Língua de Sinais é uma língua natural, uma vez que está veiculada a um canal que não é o oral-auditivo, e sim visual, esta garante uma percepção e articulação mais fácil, mais coerente e confortável, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo.

Sobre as características linguísticas das Línguas de Sinais, vale ressaltar que Sousa (2010), ao tratar dos aspectos visuais quanto às propriedades das Línguas de Sinais enfatiza a iconicidade e arbitrariedade relacionada ao signo linguístico que são inerentes às línguas naturais. Sobre as definições dos fenômenos das línguas estes remontam a época de Platão, filósofo grego, que tratava os fenômenos sobre a linguagem e a relação dela com o mundo. Cita-se também, Crátilo, Hermógenes e Sócrates que foram interlocutores desta relação discutindo a ligação existente entre nome, ideia e coisa. A abordagem dos três se diferenciava de forma que Crátilo defendia o conceito de iconicidade; Hermógenes, de arbitrariedade. Sócrates, por seu turno, integrava as duas concepções. Esta diferenciação tecida pelos três filósofos, pode ser vislumbrada, no trecho transcrito abaixo:

Para Crátilo, a língua é o espelho do mundo, o que significa que existe uma relação natural e, portanto, similar ou icônica entre os elementos da língua e os seres por eles representados. Para Hermógenes, a língua é arbitrária, isto é, convencional, pois entre o nome e as ideias ou as coisas designadas não há transparências ou similaridade. Sócrates, por sua vez, tem o papel de fazer a integração entre os dois pontos de vista (WILSON & MARTELOTTA, 2010 *apud* SOUSA, 2010, p. 4).

A modalidade gestual-visual espacial pela qual a Língua de Sinais é produzida e reconhecida pela comunidade Surda, leva muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são desenho no ar do referente que representam. Para melhor esclarecimento, por decorência de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode sim ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, porém não é regra. Ou seja, a maioria dos sinais da LIBRAS é arbitrária, não mantendo relação de semelhança alguma com seu referente. Portanto, essa condição possibilita o enriquecimento da flexibilidade e versatilidade da língua. (BASSO, 2011, p.47).

Exemplos de sinais arbitrários:

Figura 6. Características da imagem em Libras dos objetos que se refere à arbitrariedade.



A ideia de arbitrariedade da língua se relaciona com a ideia de convenção que se efetiva em todas as línguas como Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, ilustra-se o processo com os exemplos das palavras “biscoito”, “desculpe” e “pessoa”. O processo de definição destes termos ocorre de forma arbitrária, pois só nomes foram atribuídos devido a uma convenção que estabelece esse conceito, e não porque há uma relação entre o som da palavra e o objeto que ela designa (SALLES, 2007, p. 5).

No caso da Libras, os exemplos citados de sinais foram criados sem sofrer influência da imagem dos objetos aos quais eles se referem. O que mostra que, mesmo que a Libras, também apresenta a característica de arbitrários (TEIXEIRA, 2015, p. 5).

Para compreender melhor a importância da visualidade na Língua de Sinais dos Sateré-Mawé é relevante entender três conceitos da teoria de Pierce sobre a iconicidade que pode ser considerada a base dos sinais dessa comunidade, os quais são: o símbolo, o índice e o ícone. Segundo Martelotta (2011) (apud TEIXEIRA, 2015, p. 2):

O símbolo, de acordo com Peirce, refere-se a determinado objeto, representando-o, com base em uma lei, hábito ou convenção, estabelecendo uma relação entre dois elementos. Para citar alguns exemplos, a cruz é o símbolo do cristianismo, e a balança, o símbolo da justiça. Uma característica importante do símbolo relaciona-se ao fato de que ele é parcialmente motivado, ou seja, há entre o símbolo e o conteúdo simbolizado alguns traços relacionados ao objeto.

Há uma diferença fundamental entre o símbolo, de um lado, e o índice e o ícone, de outro, já que nesses dois últimos há um nível ainda menor de arbitrariedade. No caso do índice, ocorre uma relação de contiguidade com a realidade exterior: a fumaça, por exemplo, é o índice do fogo, e a presença de nuvens negras, o índice de chuva iminente.

O ícone, por sua vez, tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, assim como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade. Assim, um ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto.

Nesta perspectiva, Quadros (1997) traz a reflexão sobre os efeitos da modalidade, ou seja, o fato de a Língua de Sinais serem visuoespacial, em vez de auditiva-oral implica nas diferenças para a aquisição do surdo e nesse sentido, tem-se a questão da iconicidade das Línguas de Sinais uma vez que a iconicidade se refere:

A transparência entre significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas às onomatopeias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora 'real' (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade. (QUADROS, 2011, p. 22).

Vale ressaltar que a iconicidade vem sendo estudada a partir da pesquisa *semiótica* de Charles Sanders Peirce (1999), filósofo norte-americano contemporâneo de Saussure. Segundo Teixeira (2015), Peirce em seus estudos sobre a *Semiótica*, o signo tem a função de proporcionar uma ideia do mundo e tudo que cerca o indivíduo está rodeado de signos. Como explica o filósofo:

[...] para que algo possa ser um Signo (expressão ou *representamento*), esse algo deve 'representar', [...] alguma outra coisa, chamada seu Objeto, apesar de ser talvez arbitrária a condição segundo a qual um Signo deve ser algo distinto de seu objeto. (PEIRCE, 1999 *apud* TEIXEIRA, 2015, p. 5).

Ao direcionar essas definições para às línguas de sinais, Sousa (2010) afirma que muitas vezes essas línguas são consideradas puramente icônicas por serem de uma modalidade diferente, acreditando-se acredita que os sinais são criados sempre a partir da

representação do referente. É certo que um sinal pode ser realizado de acordo com a característica daquilo que se refere, mas, de acordo com Strobel & Fernandes (1998 *apud* Sousa, 2010, p. 4), “isto não é uma regra, já que a maioria dos sinais em Libras é arbitrário, ou seja, não mantém uma relação de similitude com o referente”.

Reconhece-se que algumas Línguas de Sinais parecem ter maior motivação icônica apresentando relações entre a sua forma e o seu significado comumente observado nas Línguas de Sinais caseiras dos Sateré-Mawé. Isso significa a relação entre o referente e o referenciado. Alguns estudos como os de Meier (1981) citado por Lillo-Martin (1986) apontam para uma aparente iconicidade nas línguas de sinais, o que justifica considerar as variações regionais e sociais e as mudanças históricas como fenômenos identificáveis na Língua Brasileira de Sinais, o que lhe confere o caráter natural. (STROBEL & FERNANDES, 1998 *apud* SOUSA, 2010).

Nesse contexto, a iconicidade como características semelhantes ao ícone tem em comum o objeto que representa. Por ser uma língua de modalidade visuoespacial, a iconicidade está presente em grande parte dos sinais da Libras, pois a relação entre a “forma” e o “sentido” é mais visível. Salles (2007), em ‘Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica’ comenta:

Um aspecto que se sobressai no contraste entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva é a questão da arbitrariedade do signo linguístico. Esse conceito estabelece que, na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústico-fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, 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 visuo-espacial, 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. (SALLES, 2007, p. 83).

Todavia, os mesmos sinais icônicos possuem um grau de arbitrariedade na definição dos mesmos como explica Frydrych (2012):

Pode haver, contudo, sinais com diferentes graus de iconicidade. Um sinal pode não se assemelhar ao objeto que representa pela forma, mas apresentar, de alguma forma, uma similaridade por meio de expressões faciais ou movimentos. Um exemplo é o sinal “triste”, que possui como configuração de mão o sinal "Y", localizada abaixo do queixo, em movimento de meia lua. O sinal nada tem a ver com o que a palavra representa, no entanto, a expressão facial de tristeza que acompanha o sinal, dá indícios de que seu significado pode não ser muito agradável

[...]. Falar de sinais icônicos em Libras pode parecer comum, no entanto o sinal de “casa”, por exemplo, motivado pelo formato do telhado de uma casa é também usado para o sinal de “morar” que pode ser usado para “moradia” em diferentes formatos de residência, como por exemplo, casa, apartamento, cabana etc. Embora o sinal possa ter sido motivado na sua criação por um tipo de casa, passou a ser usado de forma muito mais abrangente. Sendo isto muito comum nas línguas de sinais. Os sinais passam a ser signos linguísticos altamente arbitrários e passam a integrar o léxico da língua. (Apud PIVETTA, et al., 2013, p.8).

Como, também salienta Silva (2012) que ao passar do tempo o sinal icônico perde sua motivação inicial passando a ser arbitrário:

[...] a transparência é relativa, porque a forma dos objetos ou movimentos que originaram o sinal pode variar no tempo, perdendo a sua motivação inicial. Um exemplo é o sinal “leite” que faz referência ao ato de ordenha, que hoje ainda pode ser considerado um sinal icônico. Todavia, para as futuras gerações a motivação de sua representação tende a se tornar uma convenção, o que faz com que o sinal passe a ser arbitrário e de valor simbólico. Sinais como o de “leite” são frutos de um processo histórico e com o passar do tempo não representam mais os artefatos e procedimentos atuais, sendo percebidos e interpretados apenas por meio da arbitrariedade e da convenção.(Apud PIVETTA, et al., 2013, p.8).

A seguir temos alguns exemplos de sinais icônicos na Libras: são os sinais “árvore”, “cadeira”, “casa”, constituídos a partir de características da imagem dos objetos aos quais se referem. Enquanto o primeiro lembra a imagem do tronco e das folhas de uma árvore, o segundo lembra as pernas de uma pessoa, representadas pelos dedos indicador e médio, e a terceira lembra a imagem de um telhado ou de uma casa sentada no objeto em questão. (SALLES, 2007, p. 83).

Figura 7: Características da imagem em Libras dos objetos aos quais se referem a iconicidade.



Fonte: Azevedo (2014).

Figura 8: Características da imagem em Língua de Sinais Sateré-Mawé dos objetos aos quais se referem à iconicidade.

Yara Wato



Fonte: Azevedo (2014)

Barco

Libras



Man



Fonte: Azevedo (2014).

Beiju

Libras



Kamunti hit



Fonte: Azevedo (2014).

Bilha

Libras



Dessa maneira, podem-se definir os sinais icônicos como aqueles que fazem alusão à imagem do seu significado, não implicando que todos os sinais são iguais ou sinais icônicos em todas as Língua de Sinais, cada grupo social absorve aspectos diferentes da imagem do referente convencionando a representação do sinal. Os signos arbitrários são os que não trazem nenhuma relação de semelhança com o referente.

6 INTERVENÇÃO E CONTRIBUIÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR SURDO

Os estudos sobre a educação sistemática dos indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé levaram à percepção da necessidade iminente de uma atuação no processo ensino aprendizagem desses sujeitos. Desse modo, após conhecer a realidade linguística e educacional dos indígenas surdos observados nas aldeias e na zona urbana de Parintins, foi possível intervir por meio do ensino da Língua Brasileira de Sinais. A intervenção foi feita com o consentimento dos responsáveis locais onde se faziam presentes, acompanhando o objeto da pesquisa - os indígenas surdos Sateré-Mawé.

Assim, com a autorização da família, o primeiro contato foi estabelecido entre uma criança surda indígena com professor também surdo, que ocorreu na residência dela na zona urbana do município de Parintins cujo registro de imagem consta na **Figura 9**.



Figura 9: Encontro da criança surda Sateré-Mawé com o professor surdo
Fonte: Azevedo (2014).

No contato, foi possível verificar que a criança não conhecia a língua Libras. Sua forma de comunicação era com o uso dos símbolos “caseiros”. Contudo ela respondeu ao estímulo de conversação com muita facilidade, buscando fazer a comunicação. As demais observações e intervenção deram-se no ambiente educacional na Escola de Áudio e Comunicação Padre Paulo Manna (**Figura 10**). Nesse contexto a criança acompanhava com atenção ao desempenho dos demais pares, sempre atenta para compreensão do conteúdo comunicativo. Ficou evidente a necessidade de um material de suporte escrito como recurso a ser utilizado pelos docentes no processo ensino e aprendizagem.



Figura 10: Contato com aluno Sateré-Mawé surdo no ambiente escolar.
Fonte – Azevedo (2014).

Ocorreu também o contato com o aluno surdo da Etnia Sateré-Mawé, matriculado na Escola Estadual Brandão de Amorim em Parintins, o qual foi feito em sua residência dele. A conversa com ele foi feita fluentemente em Libras (**Figura 10**). Entretanto ao ser indagado sobre a cultura, a língua falada de sua etnia não soube responder. Comprovou-se que o aluno não participa do contexto cultural da etnia, por isso não a conhece. Por tal considera-se que o material trilíngue seria um recurso apropriado para promover o reconhecimento de muitos signos que fazem parte da Língua Sateré-Mawé.



Figura 11: Contato com o aluno surdo Sateré-Mawé, na Escola Estadual Brandão de Amorim.
Fonte – Azevedo (2014).

O contato com os familiares juntamente com professores indígenas e intérprete linguística possibilitou ter uma visão sobre o contexto comunicativo do indígena surdo. A conversa com o pai do indígena surdo na Aldeia de Santa Maria indicou a forma como conseguem se comunicar com o filho desde o momento que perceberam que ele era surdo. Explicaram as dificuldades que tiveram no processo de entendimento com ele. Confirmaram

que o aprendizado da língua Libras, indicando os signos que representam a cultura da etnia, seria muito importante para a comunicação entre ele e os familiares e/ou educadores.



Figura 12: Em viagem para área indígena no Rio Marau – comunicação com familiares.
Fonte - Azevedo (2014).

O projeto da pesquisa foi apresentado na comunidade de Santa Maria para os representantes da comunidade indígena (Figura 12).



Figura 13: Apresentação do projeto de pesquisa às lideranças indígenas na comunidade.
Fonte: Azevedo (2014).

Ressalta-se a importância das lideranças conhecerem e participarem do desenvolvimento do projeto. A relevância desta participação dá-se em função de que as mesmas contribuíram informando vocabulários característicos da região, que enriqueceram o minidicionário trilingue Sateré-Mawé/Português/Libras como pode ser evidenciado a seguir:

Vocabulários e utensílios indígenas sinalizados em Libras

Línguas:

Sateré-Mawé

Mory'ywat sio/mory'awat

Português

Arco

Libras



Sateré-Mawé

Tāwa

Português

Aldeia

Libras



Ressalta-se a importância do minidicionário ao considerar que o vocabulário contido no mesmo poderá ser utilizado pelo indígena surdo para ele aprenda a comunicação utilizando os signos que fazem parte da linguagem da etnia.

E realizando uma mini oficina de Libras para professores da comunidade (Figura 6) foi possível demonstrar o uso da Libras no contexto da sala de aula. A participação efetiva dos mesmos, proporcionou a troca de informações sobre o vocabulário da língua indígena.



Figura 14: Desenvolvimento de oficina de Libras com professores indígenas.
Fonte: Azevedo (2014).

Enfatiza-se que todo empenho em levar o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais para os indígenas surdos, professores indígenas, familiares de surdos e comunidade manteve-se em função do ensejo de: fazê-los conhecer e compreender a capacidade e modos dos indígenas surdos se comunicarem, além de promover a aprendizagem da Libras, em um lugar de tão difícil acesso, com pequenas escolas que sequer têm materiais didáticos adaptados a essa clientela. Por este motivo, considera-se que a contribuição linguística em forma de um minidicionário é um passo importante para levar aos indígenas surdos a sua comunidade e o núcleo familiar destes, o início do resgate da sua língua natural que é a Língua Brasileira de Sinais, e a sua língua nativa, além de seus traços culturais incluídos no minidicionário.

6.1 Libras e Língua Sateré-Mawé: intercâmbio de construção sociocultural-linguístico.

Analisando a história do povo surdo e do povo indígena, percebe-se uma trajetória similar nas lutas por seus direitos culturais e linguísticos. Ambos tentam,

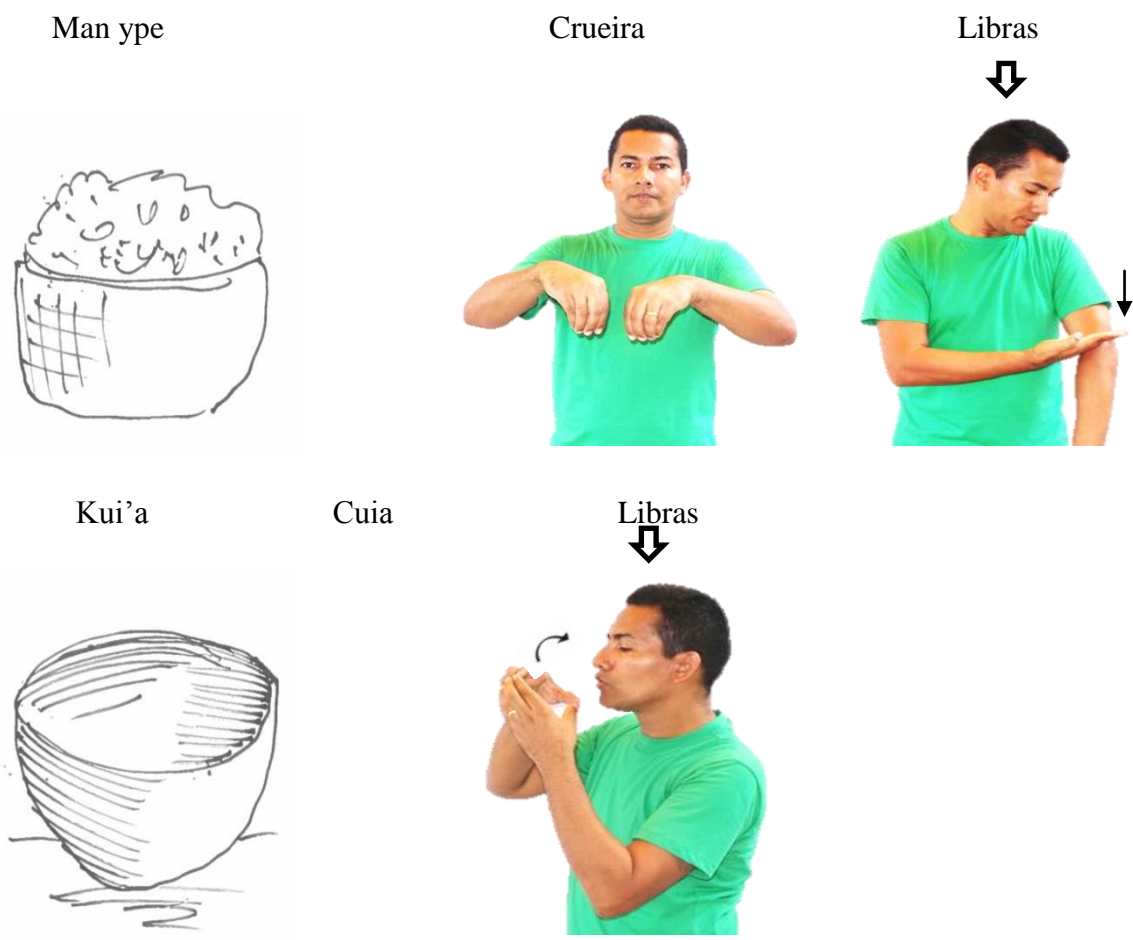
fortalecer o conhecimento da própria história com seus acertos, desacertos, conflitos e sucessos, buscando a compreensão do ator social como sujeito da história e possibilitando, assim, a construção de um projeto político articulado com outros setores, que incremente as possibilidades de construção dos próprios projetos de uma vida melhor (HERNAIZ, 2009).

Neste sentido destaca-se que esses indivíduos são esquecidos na realidade cultural do país como se não existissem enquanto cidadãos, que tem as suas formas de produzir no contexto social. Mudar esta realidade faz-se fundamental. Para tal Guerreiro (2009, p.93) argumenta que:

Os direitos culturais são, por sua vez, um campo complexo, que inclui vários conjuntos de direitos e garantias, entre os quais me interessa destacar, para essa reflexão, os seguintes: o reconhecimento da diversidade, o exercício da identidade como povos, o uso restrito do idioma, uma educação própria e o respeito pelo patrimônio cultural.

Os processos culturais linguísticos entre os povos surdos e indígenas surdos é uma possibilidade bem próxima, através do intercâmbio sociocultural-linguístico que está sendo construído, pois o surdo indígena faz parte da cultura surda e tem câmbio com a cultura indígena e em muitos casos com a cultura do povo ouvinte.

Todavia, alguns aspectos da cultura surda são desconhecidos pelo próprio surdo indígena. Por isso, a necessidade de surdos indígenas se relacionarem com seus semelhantes surdos, seja indígena ou não indígena, para que através deste contato possa construir sua identidade cultural da comunidade surda, tornando conhecida sua cultura tribal por meio da língua de instrução, a Libras. No exemplo abaixo, ilustra-se a percepção dessa realidade.



Dessa forma, conhecendo, valorizando e respeitando sua cultura, que é um patrimônio cultural da sociedade.

Logo, a língua em uso pelos índios surdos, seja ela a Língua de Sinais Indígena, “sinais emergentes” ou a Língua Brasileira de Sinais (como empréstimo sociocultural-linguístico) e a Língua Sateré-Mawé devem ser valorizadas com respeito mútuo na transmissão de sua cultura. Os indivíduos que precisam se comunicar por meio delas lutam

pelo fortalecimento dessa inserção cultural, pela construção de um futuro melhor e pelo respeito aos direitos dos índios localizados neste vasto território. Nesse sentido:

A identidade cultural requer também ela, a alteridade, como dialogicidade intercultural. No seu próprio interior, ela não é nunca algo de compacto, mas apresenta toda uma série de relações no plano sincrônico e diacrônico com outras culturas, que lhes dão vida justamente pela sua diversificação e discordância, por mais que ela se obstine em realizar-se mediante a identificação com alguns de seus aspectos apenas, com algumas formas culturais determinadas, que se arvoram oficiais e dominantes (PONZIO, 2007, p.179).

Para estes estudos, a união de esforços que viabilizou a realização deste diagnóstico é uma demonstração clara de que é perfeitamente possível trilhar no mundo linguístico, possibilitando a cada indígena, novos horizontes na comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco principal o levantamento de indígenas surdos nas microrregiões do município de Parintins da etnia Sateré-Mawé.

Com base nas informações levantadas nas terras indígenas e nas cidades onde vivem os Sateré-Mawé, evidenciou-se que as escolas de zonas rurais e comunidades que o índio surdo frequenta não possui uma educação diferenciada específica a sua especificidade.

A realidade encontrada no município de Parintins, para com os alunos índios surdos, por ser em zona urbana, já apresenta um diferencial. A escola dispõe de sala de recursos para alunos indígenas surdos, porém, dentro dessa realidade há falta de professores que dominem a língua nativa Sateré-Mawé para que a escola proporcione um aprendizado trilingue: Língua Brasileira de Sinais, Língua Sateré-Mawé e Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Nas escolas visitadas onde encontramos surdos, foi observado falta de matérias visuais, sala de recursos com atendimentos diferenciados para os alunos indígenas, surdos, e indígenas surdos.

Foram considerados, no decorrer do texto, aspectos da contextualização em que se deu a pesquisa, desde as discussões que antecederam a elaboração do projeto, passando pelas parcerias que foram estabelecidas no decorrer do processo, especialmente com as várias organizações indígenas Sateré-Mawé, até o desenvolvimento das condições que garantiram a plena participação da comunidade no decorrer das atividades de pesquisa. Partindo da enumeração dos principais objetivos do projeto, o relatório apresenta as áreas e localidades cobertas, o número de domicílios levantados e de moradores entrevistados, assim como a metodologia utilizada, a operacionalização das atividades de campo, o treinamento dos entrevistadores, o levantamento nas cidades e nas terras indígenas, a forma e a intensidade como se desenvolveu a participação das lideranças e da comunidade como um todo.

Durante a pesquisa, a sociedade indígena e não indígena juntamente com profissionais da educação, da linguística e a própria comunidade surda acompanharam a perspectiva para uma nova trajetória destes os índios surdos, a qual reflete o reconhecimento linguístico destes como pessoas pertencentes às minorias linguísticas.

Ao analisar as questões linguísticas nas áreas indígenas das microrregiões de Parintins, verificou-se que a implantação deste empreendimento, representou como um novo modelo de desenvolvimento para a comunicação de indígenas surdos nas comunidades indígenas.

Ressalta-se que cada município onde existem membros da etnia Sateré receberá como retorno da pesquisa um minidicionário trilingue (Língua de Sinais, Língua Sateré-Mawé e Língua Portuguesa) para intercâmbio sociocultural-linguístico.

Este material tem a intenção de abrir o caminho para a participação direta dos índios na construção de seu futuro. Ele caracteriza uma mudança da forma de olhar para os povos indígenas. Agora é preciso trabalhar para que todas as comunidades e etnias possam produzir seus diagnósticos. Todas elas precisam dispor das informações com as quais poderão dar uma direção a suas ações. Nesse sentido, deve haver iniciativas por parte do poder local, para que o governo e as entidades aliadas às causas indígenas possam aproveitar as experiências dos vários pesquisadores sobre as causas dos Sateré-Mawé, para ampliar esse tipo de trabalho. São diagnósticos como este que irão dar o norte para novos projetos e programas que favoreçam realmente garantir a autonomia dos povos indígenas.

Finaliza-se com a satisfação de que a pesquisa presente contribuiu com um pequeno passo no incentivo da conservação e crescimento da identidade cultural-linguística do índio surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria. Tradição e política - Sateré-Mawé**. Manaus: Valer/Capes/Prodoc, 2009.

AMAZONAS. **Fonte de Localização geográfica**: Anuário Estatístico do Amazonas, v.1-1965. Manaus: SEPLAN/DEPI, 2012. p.18.

_____. **REVISTA AMAZÔNIA: VINTE E UM. Amazônia no Século XXI**. Manaus: Editora Vinte e Um. Publicação mensal. Ano 2, nº 7, Abril, 2000.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011, 255f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade federal do paraná: Curitiba, 2011.

AZEVEDO, Marlon Jorge da Silva. **Registros fotográficos de indígenas no município de Parintins-Amazonas**. Parintins, 2014.

BARCELONA. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS. LINGUAGEM**. Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem. Disponível em: <www.lettras.ufscar.br/linguasagem>. Acesso em: 25.01.2015.

BASSO, Idavania Maria de Souza. **LIBRAS: LIVRO DIDÁTICO**. 3 ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2011.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2 ed. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Manaus, 1998. 338 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Constituição Federal de 1988, **Capítulo VIII DOS ÍNDIOS**. Art. 231 e 232. Brasília, 1988.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras**. Centro Universitário Leonardo Da Vinci INDAIAL: Grupo UNIASSELVI, 2009.

CASARIN. **O imaginário Social dos Professores de Classe Especial em Relação à Pessoa Surda**. Dissertação de Mestrado (1996), UFSM.

CERQUA, Arcângelo, Dom. **Clarões de Fé no Médio Amazonas.** (A prelazia de Parintins no seu jubileu de prata) Imprensa Oficial do Estado, 1980.

COOL, César; MARCHESI, Álvaro [et al.]. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Transtorno de desenvolvimento e necessidades especiais. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FANTINEL, Patrícia Farias. **Contribuições da abordagem sócio-interacionista para aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos.** Santa Maria, 1999. Monografia (Graduação em Educação Especial). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

FELIPE, Tanya A. MONTEIRO, Myrna S. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor.** 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2004.

FERNANDES, Eulalia, [et al.]. **Surdez e Bilinguismo.** A evolução dos conceitos no domínio da linguagem. QUADROS, Ronice Muller (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2005.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. [et al.]. **O Ensino de Língua Portuguesa em Comunidade Sateré-Mawé.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDU, 2012. Disponível em: <www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/.../volume_2_artigo_099.pdf>. Acesso em: 20/02/2014.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. **Perspectiva sociolinguística da inclusão da Libras no ensino superior.** Dieysa Kanyela Fossile; Sariza Oliveira Caetano Venâncio. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 116-125, abr./jun. 2013. DOI. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p116>> Acesso em: 27.11.2014.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

HERNAIZ, Ignácio. **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade; UNESCO, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **FUNAI.** Ministério da Justiça. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08>>. Acesso em 19/11/2013.

KAKUMASU, Jim. **Urubu Sign Language.** In “International Journal of American Linguistics”. Volume XXXIV, outubro, 1968.

LOREZ, Sônia da Silva. **Sateré-Mawé.** Disponível em <<http://www.arara.fr/bbtribosateremawe.html>>. Acesso em 14/02/2014. Também, encontramos a mesma citação em Pereira, Nunes. **Os índios Maués.** 2 ed. Manaus: Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

LOPES, Luiz Enrique. SICHRA, Inge. **Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas.** In Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade; UNESCO, 2009.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Farias do (Org). **Língua Portuguesa para surdos**. Manaus: Travessia / SEDUC, 2009.

OLIVEIRA, Rui. **Neolinguística e o aprendizado da linguagem**. Catanduva, SP: Respel, 2005.

PEREIRA, Nunes. **Os Índios Maués**. 2ª ed. ver. Manaus: Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003. 194 p. (Série Poramduba, 4).

PIVETTA, Elisa Maria., et al. **Análise Semiótica da Língua de Sinais**. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/18432/10361>>. Acesso em 20/11/2014.

PONZIO, Augusto. [et. al]. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição das Línguas de Sinais. In: QUADROS, Ronice Muller de (org). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 143-170. (Série Pesquisas).

_____. (Org.). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; 2ª ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

_____. **Estudos surdos I** / Ronice Müller de Quadros (org.). – Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. O BI” em bilinguismo na educação de surdos. FERNANDES, Eulalia (org.) et al. **Surdez e Bilinguismo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**.– Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

_____. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Petrópolis: Arara Azul. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 28.12.2013.

RAMOS, F. P. **História e Política do Ensino Superior no Brasil**: algumas considerações sobre o fomento, normas e legislação. Para entender a história... ISSN 2179-4111. Ano 2, Volume mar., Série 14/03, 2011, p.01-17. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/03/historia-e-politica-do-ensino-superior.html>> Acesso em: 12.01.2014.

REBOUÇAS, Larissa Silva.; AZEVEDO, Omar Barbosa. A Centralidade da Língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da libras. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (org) [et al.]. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edu, 2011, p. 169-182.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. 4ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008, p.97-102. Original Francês.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção Pedagogia e Educação).

_____. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa M. M. L. [et al.]. **Ensino da língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007. v 1.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes Infantis Indígenas**: As culturas escolares como elemento de (dê)s encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Valer, Fapeam, 2011.

SLOMSKI, Vilma Geni, **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. **Surdos: Vestígios Culturais não registrados na história**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação/UFSC. Disponível em: <www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/.../karinstrobel.pdf>. Acesso em 02/07/2013.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TEIXEIRA, Pery. (Org). Sateré-Mawé. **Retrato de um povo indígena**. Manaus: UFAM/UNICEF, 2005.

TEIXEIRA, Vanessa, Gomes. **A iconicidade e a arbitrariedade na Libras**. Revista Philologus, Ano 21, n. 61. Supl.: Anais do VII. SINEFIL. Rio de Janeiro: CIFEFIL-jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/61supl/013.pdf>>

UGGÉ, Henrique, Padre. **As Bonitas Histórias Sateré-Mawé**. 1ª ed. Imprensa Oficial do Estado, 1993.

VILHALVA, S. **Índios surdos**: mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012. (Cultura e Diversidade: série índio surdo; 1).

ANEXOS

ANEXO A- Normas estabelecidas no ingresso em terras indígenas pela FUNAI



Fundação Nacional do Índio

INSTRUÇÃO NORMATIVA No 01/PRESI, DE 29/NOVEMBRO/1995
PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI,

no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo estatuto aprovado pelo decreto no 564,

de 08 de junho de 1992, tendo em vista o que consta do processo FUNAI BsB no2105/92,
R E S O L V E

Art. 1o Aprovar as normas que disciplinam o ingresso em Terras Indígenas com finalidade de desenvolver Pesquisa Científica conforme documento em anexo.

Art. 2o Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação

Art. 3o Revoga-se a Instrução Normativa no 001/PRESI/94, de 08 de abril de 1994, como qualquer outro dispositivo em contrário.

MÁRCIO JOSÉ BRANDO SANTILLI

Presidente da FUNAI

ASSINADO NO ORIGINAL

Fundação Nacional do Índio

ANEXO DA INSTRUÇÃO NORMATIVA No 001/PRESI, de 29 de novembro de 1995.

Art. 4o Todo e qualquer pesquisador nacional ou estrangeiro que pretenda ingressar em terras indígenas, para desenvolver projeto de pesquisa científica, deverá encaminhar sua solicitação à Presidência da FUNAI, e no caso de requerimento coletivo, deverá ser subscrito por um dos membros do grupo, como seu responsável **Art. 5o** O pesquisador ou pesquisadores deverão anexar ao pedido do que trata o Art. 1o a seguinte documentação:

I. carta de apresentação da Instituição a que o pesquisador está vinculado e no caso de estudantes de graduação e pósgraduação, carta de apresentação do orientador responsável;

II. projeto de pesquisa, em português, detalhando a(s) terra(s) indígena(s) na(s) qual(is) pretende ingressar e cronograma;

III. *curriculum vitae* do(s) pesquisador(es) redigido em português;

IV. cópia autenticada da Carteira de Identidade ou Passaporte, quando se tratar de nacionalidade estrangeira;

V. atestado individual de vacina contra moléstia endêmica na área;

VI. atestado médico de não portador de moléstia contagiosa;

VII. quando se tratar de pesquisador(es) de nacionalidade estrangeira, exigir-se-á para a efetivação de seu ingresso na terra indígena a obtenção de seu respectivo visto temporário, como prevê o artigo 22 do decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981, além do cumprimento do disposto no decreto nº 98.830, de 15 de janeiro de 1990.

Fundação Nacional do Índio

Art. 6o O pesquisador deverá encaminhar diretamente ao CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq, o projeto de pesquisa e *curriculum vitae*.

Art. 7o A solicitação do ingresso em terra indígena por parte de pesquisadores nacionais ou estrangeiros será objeto de análise pela Coordenadoria-Geral de Estudos e Pesquisas - CGEP, uma vez instruído o processo com o parecer favorável do CNPq quanto ao mérito da pesquisa proposta e após ouvidas as lideranças indígenas.

Parágrafo Único - A consulta às lideranças indígenas será realizada pela FUNAI, com a presença e participação do pesquisador, podendo este em caso de resposta positiva permanecer na terra indígena com autorização provisória até a emissão de uma definitiva.

Art. 8o No caso de negativa das lideranças indígenas quanto ao pleito do ingresso ou quaisquer outros entraves levantados no decorrer da análise do processo ou em qualquer outra etapa de desenvolvimento da pesquisa, a CGEP encaminhará a questão ao Conselho Indigenista através da presidência do Órgão.

Art. 9o Quando se tratar de pesquisa em espaço territorial de ocupação tradicional de índios isolados, o pedido será ainda, objeto de exame e parecer prévio específico por parte do Departamento de Índios Isolados - DII FUNAI

Art. 10 A presidência da FUNAI poderá suspender qualquer tempo, as autorizações concedidas de acordo com as presentes normas desde que:

- I.** seja solicitada a sua interrupção por parte da comunidade indígena em questão;
- II.** a pesquisa em desenvolvimento venha a gerar conflitos dentro da terra indígena;
- III.** a ocorrência de situações epidêmicas agudas ou conflitos graves envolvendo índios e não-índios.

Parágrafo Único - Fica automaticamente prorrogada a autorização pelo prazo que a terra indígena objeto do projeto estiver interdita, pelos motivos apontados no Art. 10, inciso III.

Fundação Nacional do Índio

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

Art. 11 Todos os pesquisadores estrangeiros ou nacionais que tiverem autorizações concedidas para ingresso em terras indígenas, obrigar-se-ão a:

- I.** cumprir todos os preceitos legais vigentes, notadamente os previstos na Lei nº 6001, de 10.12.73
- II.** remeter à FUNAI, relatório dos Trabalhos de campo, em português, até 6 (seis) meses após o término da pesquisa, onde poderão constar sugestões práticas que possam trazer benefícios para as comunidades indígenas que poderão ser consideradas pela FUNAI nas definições de sua política;
- III.** remeter à FUNAI 2 (dois) exemplares de publicações, artigos, teses e outras produções intelectuais oriundas das referidas pesquisas.

Art. 12 Nos casos de solicitação de prorrogação do prazo para continuidade do projeto de pesquisa científica na mesma terra indígena, caberá a Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas - CGEP, os seguintes procedimentos:

- I.** notificar junto ao setor competente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, a solicitação;
- II.** consultar as lideranças quanto ao retorno do pesquisador na terra indígena;

III. observar o cumprimento do Art. 8o por parte do pesquisador interessado do Índio

Art. 6o O pesquisador deverá encaminhar diretamente ao CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq, o projeto de pesquisa e *curriculum vitae*.

Art. 7o A solicitação do ingresso em terra indígena por parte de pesquisadores nacionais ou estrangeiros será objeto de análise pela Coordenadoria-Geral de Estudos e Pesquisas - CGEP, uma vez instruído o processo com o parecer favorável do CNPq quanto ao mérito da pesquisa proposta e após ouvidas as lideranças indígenas.

Parágrafo Único - A consulta às lideranças indígenas será realizada pela FUNAI, com a presença e participação do pesquisador, podendo este em caso de resposta positiva permanecer na terra indígena com autorização provisória até a emissão de uma definitiva.

Art. 8o No caso de negativa das lideranças indígenas quanto ao pleito do ingresso ou quaisquer outros entraves levantados no decorrer da análise do processo ou em qualquer outra etapa de desenvolvimento da pesquisa, a CGEP encaminhará a questão ao Conselho Indigenista através da presidência do Órgão.

Art. 9o Quando se tratar de pesquisa em espaço territorial de ocupação tradicional de índios isolados, o pedido será ainda, objeto de exame e parecer prévio específico por parte do Departamento de Índios Isolados - DII FUNAI **Art. 10** A presidência da FUNAI poderá suspender qualquer tempo, as autorizações concedidas de acordo com as presentes normas desde que:

- I.** seja solicitada a sua interrupção por parte da comunidade indígena em questão;
- II.** a pesquisa em desenvolvimento venha a gerar conflitos dentro da terra indígena;
- III.** a ocorrência de situações epidêmicas agudas ou conflitos graves envolvendo índios e não-índios.

Parágrafo Único - Fica automaticamente prorrogada a autorização pelo prazo que a terra indígena objeto do projeto estiver interdita, pelos motivos apontados no Art. 10, inciso III. Fundação Nacional do Índio MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

Art. 11 Todos os pesquisadores estrangeiros ou nacionais que tiverem autorizações concedidas para ingresso em terras indígenas, obrigar-se-ão a:

- I.** cumprir todos os preceitos legais vigentes, notadamente os previstos na Lei nº 6001, de 10.12.73
- II.** remeter à FUNAI, relatório dos Trabalhos de campo, em português, até 6 (seis) meses após o término da pesquisa, onde poderão constar sugestões práticas que possam trazer benefícios para as comunidades indígenas que poderão ser consideradas pela FUNAI nas definições de sua política;
- III.** remeter à FUNAI 2 (dois) exemplares de publicações, artigos, teses e outras produções intelectuais oriundas das referidas pesquisas.

Art. 12 Nos casos de solicitação de prorrogação do prazo para continuidade do projeto de pesquisa científica na mesma terra indígena, caberá a Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas - CGEP, os seguintes procedimentos:

- I.** notificar junto ao setor competente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, a solicitação;
- II.** consultar as lideranças quanto ao retorno do pesquisador na terra indígena;
- III.** observar o cumprimento do Art. 8o por parte do pesquisador interessado

ANEXO B – Questionário para coleta de dados com professores de comunidades indígenas.

QUESTIONÁRIO

Nome Prof.(a):.....Nº Cel.
 Nome da escola?.....
 Tribo Etnia?.....
 Quantos alunos surdos índio? Serie? Idade?.....
 Nasceu cognitiva ou adquirida?.....

1 – Como é a forma de comunicação entre o professor e o índio surdo?

- () Escrita
 () Oralizado
 () Libras
 () Sateré Mawé

2 – Qual língua o surdo índio tem mais facilidade de aprender?

- () Português
 () Sateré Mawé
 () libras

3 – Qual é a metodologia de ensino?

.....

4 – Como o aluno surdo indígena aprende na sala de aula? Tem dificuldade ou facilidade?

.....

5 – Como e que língua o aluno surdo se comunica com outro surdo se tiver e os demais alunos ouvintes na sala aula?

.....

6 – Você já observou a comunicação entre o aluno surdo índio com a família? Qual língua?

.....
.....
.....
.....
.....

7 – Como o aluno surdo índio se comunica com as pessoas da comunidade?

.....
.....
.....
.....
.....

8 – Qual é a reação das pessoas ouvintes quanto o índio surdo na comunidade?

.....
.....
.....
.....
.....

9 – Professor(a): qual sua opinião para melhoria de ensino da educação de índios surdos?

.....
.....
.....
.....
.....

10 – Qual é a importância da língua indígena Sateré Mawé para o aluno surdo?

.....
.....
.....
.....
.....

11 – Fale sobre a cultura e historia dos Sateré Mawé, o índio surdo participa?

.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO C – Autorização para pesquisa de campo em terras indígenas




MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI
COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL-FUNAI

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Sergio de Seixas Butel**, Cargo: Indigenista Especializado da Coordenação Técnica Local de Parintins, AUTORIZO o Sr. **Marlon Jorge Silva de Azevedo**, aluno do Mestrado em Letras Artes sob o Tema Dissertativo: **CONTRIBUIÇÕES DA LÍNGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS NA COMUNIDADE SATERÉ MAWÉ NAS MICRORREGIÕES DE PARINTINS**, a coletar de dados quantitativos populacional da comunidade indígena Sateré Mawé nos municípios da Microrregião de Parintins e em escolas indígenas ou inclusivas na zonas urbanas onde haver surdos indígenas, e nas secretarias de Saúde para levantamento sobre a causa da surdez, o objetivo da pesquisa é a produção de um Minidicionário linguística trilingue tendo como a área de campo os indígenas Sateré Mawé, o produto produzindo com certeza contribuirá muito com a educação e a civilização linguístico e cultural dos indígenas surdos Sateré Mawé.

Parintins, 22 de novembro de 2013

MJ/FUNAI-CTL PRT

Sergio de Seixas Butel
Indigenista Especializado
Matricula: 1945286

Sérgio de Seixas Butel
Indigenista Especializado

ANEXO C-1 – Autorização para pesquisa de campo com uso de imagem permitido

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, M^{re} ALINE LOPES DA SILVA Nacionalidade: Brasileiro
 Estado Civil: solteira, Profissão: Professor Portador da Cédula de
 Identidade RG 511.203-3 e CPF 180.618.502-48 Residente a rua: AV. MANAUS
 num: 205 Barro: Cidade: Município de BOA VISTA DO RAMOS

do Estado do Amazonas,

venho por meio deste Termo:

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e filmagens sob a responsabilidade do pesquisador: **Sr. Marlon Jorge Silva de Azevedo**, aluno do Curso de Letras Artes da Universidade Estado do Amazonas – UEA que tem como tema de sua pesquisa de Dissertação: **CONTRIBUIÇÕES LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS NA COMUNIDADE SATERÉ MAWÉ NAS MICRORREGIÕES DE PARINTINS**, A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada sem nenhum ônus para o pesquisador aluno. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Maria Aline Lopes
 Nome M^{re} Aline Lopes da Silva
 Coord. SEDUC B.V.R
 Port. GSE 145/2012

Boa Vista do Ramos, 18 de outubro de 2013.

ANEXO C-2 – Autorização para pesquisa de campo com uso de imagem permitido

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, **Josivan de Oliveira Martins**.....Nacionalidade:
Brasileiro Estado Civil: Casado, Profissão: Técnico Agrícola
Portador da Cédula de Identidade RG nº 1988900-3e CPF Nº 008.413.672-
30 Residente a rua: Batista Micheles num: 934 Barro: Centro
Cidade: Maués Município do Estado do Amazonas, venho por meio deste
Termo:

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e filmagens sob a responsabilidade do pesquisador: **Sr. Marlon Jorge Silva de Azevedo**, aluno do Curso de Letras Artes da Universidade Estado do Amazonas – UEA que tem como tema de sua pesquisa de Dissertação: **CONTRIBUIÇÕES LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS NA COMUNIDADE SATERÉ MAWÉ NAS MICRORREGIÕES DE PARINTINS**, A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada sem nenhum ônus para o pesquisador aluno. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.


Josivan de Oliveira Martins

Nome

Maués, 17 de outubro de 2013.

ANEXO D – Parecere pedagógico da Aluna Indígena Surda

(ESCOLA PADRE PAULOMANNA)



ESCOLA DE ÁUDIO COMUNICAÇÃO
Pe. PAULO MANNA
 Mantida pela Diocese de Parintins
C.N.P.J. 04594537/0001-88
 Av. Nações Unidas, 1792
 Fone/Fax: (092) 3533-3456
69.151-060 – PARINTINS-AMAZONAS-BRASIL

Parecer Pedagógico

Helena Ferreira Araújo, 06 anos de idade, aluna da Escola Pe. Paulo Manna desde março de 2013, mora na rua 4, nº 298, no bairro da União.

Segundo relatos da mãe, a aluna nasceu de parto normal, começou a andar aos três anos de idade e é descendente dos índios Sateré- Maué. Os anos passaram e ela começou a perceber que sua filha não ouvia e nem falava, pois já tinha outros filhos e estes começaram a falar e andar cedo. Informou-nos que para se comunicar com ela, fazia gestos até ela entender, o que se tornava muito difícil.

Disse-nos que falaram para ela do trabalho desenvolvido na Escola Paulo Manna com alunos surdos, e resolveu procurar a escola, pois o tempo estava passando e a menina não falava e ela não sabia mais o que fazer para reverter a situação e a sua filha ser como os outros irmãos.

Atualmente estuda numa turma de Pré – Escolar (2º período); é uma aluna surda. No ano passado quando chegou à escola, nos primeiros dias chorava muito e ficava zangada, se escondia embaixo da mesa, para que ninguém a incomodasse, visto que não estava adaptada ao ambiente e aos poucos foi se adaptando e passou a conviver com os colegas ouvintes em sala de aula.

A aluna gosta de fazer suas atividades escolares, tem boa coordenação motora, interage com os colegas, reconhece cores e formas, gosta de desenhar e dá formas aos seus desenhos, realiza atividades de leitura de imagem, montagem com jogos de encaixe, participa de brincadeiras na quadra, parque e brinquedoteca.

Em alguns momentos, quando quer alguma coisa do colega e este não lhe dá, fica com raiva, chora e se isola. Em outros momentos, penso que por não saber se comunicar com os colegas, fica um pouco retraída e torna-se um a receptora diferenciada, que requer cuidados no tocante à comunicação, principalmente de como chegar até ela.

Procuramos adaptar brincadeiras para envolver a aluna, trazendo-a de volta para participar das atividades e conversar com ela, que nem tudo o que a gente quer, podemos ter e fazemos alguma brincadeira que ela goste e rapidinho ela volta a participar e se integrar ao grupo.

Sabemos que é difícil para ela o processo ensino aprendizagem, porque ela tem que ter uma aprendizagem trilingue visto que tem que aprender a Língua Indígena+ Libras + Língua Portuguesa, e já é difícil aprender duas, mas não impossível.

Neste ano de 2014, contamos com a ajuda da professora Cátia (surda) com aulas de Libras. No primeiro momento fica junto com os colegas ouvintes, onde procuramos trabalhar de forma bilíngue (Português + Libras), para que ela entenda o que está sendo repassado em sala de aula. E o que se percebe é que a aluna nos dá respostas precisas dentro dos objetivos propostos. Em outro momento a professora Cátia, ensina à aluna os sinais em LIBRAS que é a língua oficial da pessoa surda, trabalhando o concreto com ela, ensinando-a com jogos, cartazes, réalias, vídeos, transformando tais atividades em aulas dinâmicas e prazerosas.

Dentro dessa realidade, a aluna vai participando, buscando se inserir nesse universo cheio de dúvidas e incertezas; e nós, professores, procuramos fazer o melhor para que a aluna se sinta bem no ambiente escolar, visto que o processo ensino aprendizagem para uma criança de outra etnia não é fácil, pois segundo depoimentos de alguns indígenas a aprendizagem indígena passa pela demonstração, observação, imitação tentativa e erro e quando o aluno vem para a escola tem que se socializar, obedecer a comandos regidos pelo sistema e isso muitas vezes o deixa confuso e os maiores até desistem.

Dessa forma são necessárias estratégias de ensino diferenciadas que deem suporte para que a aluna seja trabalhada de forma trilingue no contexto escolar, para que ela não perca a sua essência, a sua cultura, que sejam adaptados trabalhos de acordo com a realidade indígena, para que ela não perca a sua identidade e saiba conduzir sua aprendizagem dentro de um contexto diferenciado podendo aprender o que lhe é de direito, bem como viver bem em sociedade.

Parintins 14 de abril de 2014